

CAMINHANDO JUNTOS NO COMPROMISSO NA PESQUISA: BRASIL E MOÇAMBIQUE



Organizadores

Maria Isabel Moura Nascimento — UEPG
Gilberto Daniel Rafael — UniRovuma e UEPG
Almeida Meque Gomundanhe — UniRovuma

ORGANIZADORES

Maria Isabel Moura Nascimento

Gilberto Daniel Rafael

Almeida Meque Gomundanhe

CAMINHANDO JUNTOS

NO COMPROMISSO NA PESQUISA:

BRASIL E MOÇAMBIQUE



Texto e Contexto

EDITORA

Ponta Grossa

2026

Capa, projeto gráfico, diagramação e revisão final de edição: Equipe Texto e Contexto Editora

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Caminhando juntos no compromisso na pesquisa [livro eletrônico] : Brasil e Moçambique.

Organização Maria Isabel Moura Nascimento, Gilberto Daniel Rafael, Almeida Meque Gomundanhe -- Ponta Grossa, PR : Texto e Contexto Editora, 2026.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-6080-121-9

1. Educação - Coletâneas 2. Educação - História
3. Intercâmbio educacional 4. Pedagogia 5. Professores - Formação I. Nascimento, Maria Isabel Moura. II. Rafael, Gilberto Daniel. III. Gomundanhe, Almeida Meque..

25-303175.0

CDD-370

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação : Coletâneas 370

Eliane de Freitas Leite - Bibliotecária - CRB 8/8415



Texto e Contexto Editora

www.textoecontextoeditora.com.br

contato@textoecontexto.com.br

Tel. (42) 98883-4226

Sumário

6

Prefácio

8

Apresentação

10

1 – Breve histórico da economia doméstica: de um contexto global ao Brasil rural (1841-1950)

Fernanda Loch

21

2 – A prática pedagógica colaborativa na educação pré-escolar moçambicana – a perspetiva teórico-prática

Teresa Abrão Tembe

Dezzena Vicente

Maria Isabel Moura Nascimento

34

3 – Avaliação das políticas de formação contínua de professores em Moçambique: estudo de caso na escola básica de Ngame, Mandimba

Adriano António Laina

Almeida Meque Gomundanbe

Maria Isabel Moura Nascimento

45

4 – Mulher preta na ciência: Nilma Lino Gomes

Maria Isabel Moura Nascimento

Renata Lopes

58

5 – O financiamento da educação em Moçambique: perspectivas e desafios do conselho de escola no controlo da aplicação dos fundos de apoio direto as escolas.

Gilberto Daniel Rafael

Maria Isabel Moura Nascimento

Ancha Quimuenbe

Eduardo Dai

79

6 – O dualismo estrutural no ensino médio brasileiro como reprodutor da divisão racial do trabalho

Manoel Nelito Matheus Nascimento

93

7 – Percepções sobre a influência da avaliação do desempenho de professores no processo de ensino e aprendizagem

*Ismael Xavier Choveque
Almeida Meque Gomundandhe*

109

8 – A educação básica no Brasil e em Moçambique, sob a ótica do materialismo histórico-dialético

*Hemili Taunara Marnim
Mário Augusto Bambisse Gumendandhe*

143

9 – Inovação das práticas pedagógicas no ensino básico em Moçambique: proposta metodológica para melhoria do PEA

*Alizabeira Gaspar
Roberto da Costa Joaquim Chana
Elsa Cecilia António Maria E Costa Impite*

158

Sobre os autores

Prefácio

Este e-book organizado por Maria Isabel Moura Nascimento, Gilberto Daniel Rafael e Almeida Meque Gomundanhe, abre espaço para o aprofundamento de problemáticas atuais e de interesse no campo da história e política educacionais no Brasil e Moçambique. E, igualmente, se constitui como uma ferramenta de divulgação dos resultados de pesquisa conjunta entre pesquisadores na pós-graduação em educação dos dois países do sul global, fruto da produção científica que materializa o desiderato de socialização do conhecimento, construção de uma comunidade de práticas investigativas assente na coautoria e internacionalização tanto na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) no Brasil, como na Universidade Rovuma (UniRovuma) em Moçambique.

As abordagens apresentadas neste e-book, centram-se em perspectivas analíticas distintas e complementares. Tais perspectivas permitem compreender as transformações operadas nas relações de produção e reprodução, da subordinação feminina na sociedade brasileira, a partir de uma leitura histórica sobre a economia doméstica como se pode verificar no texto da pesquisadora brasileira Fernanda Loch.

A centralidade do trabalho nas pesquisas educacionais encontra eco através da análise crítica recaindo sobre a ação dos sujeitos que é determinada por fatores socioeconômicos e políticos na sociedade em transformação. Enquadram-se nessa perspectiva o trabalho de Teresa Abrão Tembe, Dezena Vicente e Maria Isabel Moura Nascimento, que focaliza a prática pedagógica colaborativa na Educação de Infância, de tal forma que a articulação teoria-prática se consubstancia em um princípio formativo. Nos estudos realizados a formação dos indivíduos ganha destaque no âmbito da investigação que recai sobre as políticas educativas. Nesse contexto, as políticas de formação de professores são tensionadas reconhecendo-se sua ineficácia devido às limitações de recursos para responder as necessidades da formação continuada, sobretudo. A questão da formação merece destaque ao se olhar para questões como diversidade e igualdade racial no campo educacional e não só, como atesta Maria Isabel Moura Nascimento e Renata Lopes em seu estudo sobre Nilma Gomes, a mulher preta na ciência.

Numa outra perspectiva e que se consubstancia como análise complementar para os problemas estruturais no setor da educação, observa-se que, em suas investigações, o pesquisador brasileiro, Manoel Nelito Matheus Nascimento, traz uma reflexão atual sobre a problemática das desigualdades nos sistemas educacionais que, muitas vezes, tendem a legitimar a divisão racial do trabalho e, consequentemente fazer jus ao pagamento de baixos salários em decorrência de baixa qualificação do pessoal com reflexo nas condições de vida o que relega os

indivíduos a condição de dependência e sobrevivência dificultando sua progressão no sistema educativo.

Não se pode negligenciar o fato de que recursos e oportunidades igualitárias e equitativas de acesso aos mesmos são fundamentais para uma educação que rompe com problemas estruturais.

Nesse sentido, as limitação de recursos que muitas das vezes se devem em grande medida a incapacidade de os governos financiarem suas iniciativas estratégicas no âmbito da materialização das políticas públicas de educação, o que é evidenciado pelos orçamentos deficitários das escolas básicas e instituições de educação de infância na ótica de Gilberto Daniel Rafael, Maria Isabel Moura, Ancha Quimuenhe e Eduardo Juma Dai, devem ser encaradas como uma oportunidade de organização, planejamento e execução transparente ao mesmo tempo que se pensa em outras fontes de financiamento. Os estados e governos precisam de adotar políticas de financiamento mais consentâneas com a sua realidade reconhecendo que desde a Independência Nacional os países do sul global se confrontaram com a necessidade de recursos financeiros para responder as necessidades educacionais concretas.

A par desta realidade, uma das grandes problemáticas a nível do sistema educativo, e que merecem atenção é a questão da avaliação do desempenho do professor, de acordo com os estudos de Ismael Xavier Choveque, Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel Moura de Nascimento. A avaliação de desempenho é um instrumento necessário na educação e deve concorrer para a motivação do professor, sendo um instrumento de medição, motivação e orientação a nível do desenvolvimento profissional do professor. Os textos têm o mérito de tensionar a realidade educacional brasileira e moçambicana a nível da formação e trabalho docente, uma formação que se almeja crítica e emancipatória e comprometida com a transformação social em uma conjuntura marcada por dificuldades de vária ordem.

Nesse contexto, a problematização das condições estruturais que suportam os sistemas educativos e sobretudo o processo de ensino e aprendizagem, remete a grandes reflexões sobre o trabalho do professor, sobre os recursos à sua disposição para a viabilização curricular em uma realidade social dinâmica, contraditória, e em transformação, reconhecendo as ideologias presentes. Ao se destacar a inovação das práticas pedagógicas no ensino básico em Moçambique e consequente proposta metodológica para melhoria do PEA, os estudos apresentados têm o mérito de valorização de uma educação que se almeja crítica e transformadora, e que considere os contextos.

Gilberto Daniel Rafael
Ponta Grossa, julho de 2026

Apresentação

Esta coletânea é fruto de um trabalho colaborativo que vai além do Ensino e, materializa objetivos voltados a pesquisa no âmbito da mobilidade internacional de pesquisadores brasileiros e moçambicanos, dos Programas de Pós-Graduação em Educação.

Os estudos aqui apresentados expressam visões de base histórica e social sobre o lugar que a educação ocupa na transformação social e os embates que foram sendo feitos sob influência de fatores políticos, econômicos e sociais que condicionaram a educação numa realidade social brasileira e moçambicana impregnada de ideologias, próprias de um contexto neoliberal.

As abordagens tendem a olhar de forma crítica sobre a educação dos homens e mulheres enquanto seres sociais, explorando as ideologias presentes na prática educativa, considerando as mediações na sociedade. As investigações resultantes de produções, em sua maioria, em coautorias, reforçam a crítica recaindo sobre a naturalização da exclusão de segmentos sociais no acesso à educação e a esferas de produção, e a discriminação de vária ordem.

Nesse sentido, pode-se verificar que, o primeiro capítulo é reservado a apresentação de um breve histórico da economia doméstica a partir de um contexto global ao Brasil rural (1841-1950), uma proposta investigativa de Fernanda Loch. Nele a pesquisadora realça a necessidade da não naturalização do lugar da mulher, como aquela que é apenas capaz de lidar com a esfera doméstica. No segundo capítulo, o foco da investigação recai sobre a prática pedagógica colaborativa na Educação Pré-Escolar moçambicana, centrando-se na perspectiva teórico-prática, com intuito de estabelecimento de uma práxis pedagógica, de acordo com as pesquisadoras Teresa Abrão Tembe, Dezena Vicente e Maria Isabel Moura Nascimento.

Ciente de que as problemáticas educacionais não se restringem as questões de ensino-aprendizagem, uma atenção especial se deu a avaliação das políticas de formação contínua de professores em Moçambique a partir de um estudo de caso na Escola Básica de Ngame, em Mandimba, situada na província nortenha de Niassa. Nesta pesquisa, os autores Adriano António Laina, Almeida Meque Gomundanhe e Maria Isabel Moura Nascimento concentra-se nas questões inerentes a avaliação fazendo uma leitura crítica e atual no âmbito das políticas formativas dos professores no sistema educacional moçambicano, que tem vindo de reformas em reformas a buscar uma maior contextualização a realidade social.

Se a realidade social, as condições materiais e as relações sociais são um ponto de partida fundamental para identificação de pontos fortes e fracos da

educação numa sociedade, desde a perspectiva de gênero, inclusão e diversidade, então justifica-se, no quarto capítulo, o estudo sobre “mulher preta na ciência”, de acordo com a pesquisa realizada pelas pesquisadoras Maria Isabel Moura Nascimento e Renata Lopes, tendo como foco “Nilma Lino Gomes”, essa grande mulher brasileira, um exemplo de luta, determinação e superação.

No capítulo cinco, podemos desfrutar, na leitura do texto sobre o financiamento da educação em Moçambique, destacando-se as perspectivas e desafios do Conselho de Escola no controlo da aplicação dos fundos de Apoio Direto as Escolas (ADE). Uma pesquisa realizada por Gilberto Daniel Rafael, Maria Isabel Moura Nascimento, Ancha Quimuenhe e Eduardo Dai Juma. Neste capítulo, os pesquisadores nos convidam a uma reflexão profunda em torno do financiamento educacional, reconhecendo sua pertinência para o desenvolvimento da educação e, sobretudo, na melhoria de condições humanas, materiais e financeiras para o funcionamento do sistema educacional. As questões estruturais impactam sobre os rumos da educação e, nesse sentido, no sexto capítulo, o pesquisador Manoel Nelito Matheus Nascimento aborda sobre o dualismo estrutural no ensino médio brasileiro como reprodutor da divisão racial do trabalho. Uma temática atual e pertinente.

A seguir, no capítulo sete, discutem-se às percepções sobre a influência da avaliação do desempenho de professores no processo de ensino e aprendizagem, na ótica de Ismael Xavier Choveque, Almeida Meque Gomundanche e Maria Isabel Moura de Nascimento. As diferentes nuances sobre a educação têm merecido destaque nesta obra, a tal ponto que, no oitavo capítulo os autores Hemili Taunara Maruim e Mário Augusto Bambisse Gumendanche, tenham dado destaque a educação básica no Brasil e em Moçambique, sob a ótica do materialismo histórico-dialético.

Ao abordarem as contradições na realidade social no sul global, no caso de Brasil e Moçambique, os autores buscam a partir das suas reflexões reforçarem questionamentos sobre a educação. E, finalmente, no nono capítulo, os autores: Alizabeira Gaspar, Roberto da Costa Joaquim Chaua e Elsa Cecília Antônio Maria, trazem a discussão a temática da inovação das práticas pedagógicas no ensino básico em Moçambique, com realce para a proposta metodológica para melhoria do PEA. As abordagens acabam por enriquecer as discussões sobre a educação na atualidade, explorando problemas atuais o que vai de encontro dos propósitos de produção de conhecimento e sua socialização, ao mesmo tempo que se abraça o caminho da pesquisa.

Maria Isabel Moura Nascimento
Ponta Grossa, julho 2026

BREVE HISTÓRICO DA ECONOMIA DOMÉSTICA: DE UM CONTEXTO GLOBAL AO BRASIL RURAL (1841-1950)

Fernanda Loch

1. Introdução

Neste texto, buscamos fazer um breve histórico sobre a Economia Doméstica, abordando sua origem e desenvolvimento em um contexto global, com foco nos Estados Unidos e na Europa, bem como sua trajetória e particularidades no Brasil. A compreensão desse histórico se faz fundamental para o desenvolvimento de um projeto de Doutorado desenvolvido pela autora, iniciado no ano de 2025, no programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A Economia Doméstica, como campo de conhecimento e formação, surgiu na segunda metade do século XIX nos Estados Unidos. Essa disciplina foi estabelecida com a intenção de se integrar à área da Economia e desenvolver uma profissão que capacitasse as mulheres para a gestão familiar com princípios científicos.

A trajetória da Economia Doméstica se revela como um campo fértil para a análise crítica da divisão sexual do trabalho utilizando a perspectiva do materialismo histórico-dialético. Longe de ser uma disciplina neutra ou meramente técnica, seu desenvolvimento está intrinsecamente ligado às transformações das relações de produção e das estruturas de poder que moldaram as sociedades ocidentais desde o século XIX.

A partir dos anos 1950, a influência estadunidense se consolidou no Brasil a partir de acordos assinados entre os dois países e houve a incorporação da Economia Doméstica na Extensão Rural. Nesse contexto, a disciplina desempenhou um papel fundamental em políticas governamentais que buscavam melhorar as condições no meio rural e fixar a população no campo, reforçando o papel da mulher como garantidora da ordem e da estabilidade social dentro do lar.

2. O início da Economia Doméstica num contexto global no século XIX

A educação brasileira tem influências marcantes da Europa, bem como dos Estados Unidos. Com o ensino de Economia Doméstica não seria diferente. De acordo com José Carlos do Amaral Junior e Ana Elizabeth Santos Alves, a Economia Doméstica como área de conhecimento e campo de formação surgiu a partir da segunda metade do século XIX nos Estados Unidos, com a publicação do livro *A Treatise On Domestic Economy* em 1841, de autoria da reformista social Catherine Beecher. Naquele país, onde teve grande sucesso e aceitação, a Economia Doméstica se popularizou com uma dupla realidade, uma urbana e outra rural¹:

enquanto *Home Economics*, pautada em um discurso pseudocientífico eugenista/higienista inflamado pelo crescimento urbano e pela normatização dos espaços domésticos, marcas de uma Economia Doméstica urbana-industrial cujo principal expoente foi Ellen Richards, primeira mulher a estudar e se tornar professora no *Massachusetts Institute of Technology* (MIT); e de forma concomitante, difundida também nas universidades de características rurais, adentrando os *Land-Grant Colleges*, popularizados nos EUA desde 1862, quando promulgado o *Morril Act*, em que assumia características mais tradicionais alinhadas às “artes mecânicas”.²

A Lei Morrill sancionada em 1862 nos Estados Unidos, estabeleceu a doação de terras para universidades com subsídios estabelecidos para o propósito de ensinar agricultura, ciência e engenharia. A partir disso, a Economia Doméstica começou como curso universitário para mulheres, no qual recebeu também outras denominações como “Curso de Família e do Consumidor” e “Curso de Ciências Domésticas”. Esses cursos tiveram estreita relação com a educação para as mulheres, que antes disso, tinham o ensino formal praticamente inexistente. Nesse sentido, as transformações políticas, econômicas e técnicas da última metade do século XIX contribuíram para o desenvolvimento dessa disciplina, que ao ser instituída, procurou “desenvolver uma profissão que compreendesse as obrigações e oferecesse oportunidades de trabalho para as mulheres, com princípios científicos e processos para melhorar a gestão das famílias, considerando-as como ‘célula mater da sociedade’”.³

1. AMARAL JUNIOR, José Carlos; SANTOS ALVES, Ana Elizabeth. “Lugar social da mulher” e família como sinônimos: economia doméstica e extensão rural no Brasil. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 33 n.1, 397–417. jan. jun. 2020. p. 398-399.

2. *Ibid.* p. 399.

3. FERREIRA, Nilce Vieira. Campos. Gênero e educação: A formação em economia doméstica. In: **Reunião da Anped-Sul**, 37ª, Florianópolis. Anais. Florianópolis, 2015. p. 4.

Em 1899, especialistas da área, incluindo Ellen Richards se reuniram na chamada “Conferência Lake Placid”, que aconteceu em Lake Placid, Nova York. Foi nessa conferência que oficialmente, depois de considerável discussão, o nome “*home economics*” ou Economia Doméstica foi escolhido com a intenção de ser integrada como uma parte do campo da Economia. Assim, a disciplina poderia encontrar um lugar coerente nos currículos das faculdades e universidades, visto que seria uma posição que nunca seria concedida a meras “artes domésticas”. A ideia era escolher um nome simples e abrangente que incluísse higiene, culinária, administração doméstica, bem como a arte ou a ciência da vida doméstica, desde o jardim de infância até a faculdade.⁴ Nessa conferência, portanto, foi estabelecido que essas habilidades de vida que incluíam a administração da casa, da família e a gestão financeira eram importantes e deveriam ser ensinadas aos estudantes de nível fundamental e médio.⁵

Na Europa, o ensino da Economia Doméstica começou a integrar o currículo de escolas destinadas às meninas em meados do século XIX. A primeira notícia sobre a educação para o lar naquele continente, uma forma organizada de Economia Doméstica, data de 1865, na Noruega, em uma escola criada pelo Ministério da Agricultura. Em 1874, seguiu-se uma outra experiência, na Islândia. Esses cursos foram criados com o objetivo de preparar mulheres para o desempenho de tarefas relacionadas ao lar e à família, como cuidado com os filhos, nutrição e organização do espaço doméstico.⁶ Na França, “o ensino de Economia Doméstica data do final do século XIX ou início do século XX, como parte do currículo escolar em diferentes níveis”.⁷

Assim, a partir do século XX, se reconfigurou para ampla difusão via sistema de educação formal, seja como disciplina, curso de extensão universitária ou curso superior, bem como buscava legitimação social para se estabelecer como campo disciplinar e científico “emulando” ciências masculinas e incorporando,

4. WEIGLEY, Emma Seifrit. It Might Have Been Euthenics: The Lake Placid Conferences and the Home Economics Movement. **American Quarterly**, v. 26, n. 1, p. 79-96. 1974. p. 85

5. FERREIRA, Nilce Vieira. Campos *Op. cit.*, 2015. p. 4.

6. VOGEL, Jadyr. Informação ocupacional - economia doméstica. **Arq. bras. Psic. apl.**, Rio de Janeiro, 26(4): 112-121, out./dez. 1974. p. 113-114.

7. STIEHLER, Georg et.al. **Metodología del dibujo, trabajos manuales, labores femeninas, economía doméstica, música y gimnasia**. Buenos Aires: Editorial Labor, 1939. apud FERREIRA, Nilce V. C. Gênero e educação: A formação em economia doméstica. In: **Reunião da Anped-Sul**, 37ª, Florianópolis. Anais. Florianópolis, 2015. p. 1-15

inclusive, preceitos eugenistas/higienistas e pela busca de “multiplicadoras” do que se pretendia se consolidar como uma nova ciência, a “ciência doméstica”.⁸

3. O início da Economia Doméstica no Brasil

No Brasil, apesar das experiências relatadas a partir de 1910, (e até mesmo antes disso, ainda no período imperial)⁹, foi apenas na década de 1950 que houve um movimento mais expressivo para a difusão da Economia Doméstica no país.¹⁰ Diferentes autoras e autores divergem com relação às datas de implementação formal e início do que chamamos de Economia Doméstica. Ana Carla Menezes de Oliveira, por exemplo, afirma que no Brasil, o Curso de Economia Doméstica, foi regulamentado pelo Ministério de Agricultura, Indústria e Comércio em dezembro de 1909 e fazia parte do ensino técnico-profissional.¹¹ José Carlos Amaral Junior e Ana Elizabeth Santos Alves afirmam que existem experiências a partir de 1910.¹²

O que podemos afirmar é que ela se encontra presente no decreto nº 8.319, de 1910¹³, como já mencionado anteriormente. Entretanto, o termo “economia doméstica” já se encontra presente na Lei Geral de Ensino¹⁴ referente ao ensino primário, sancionada por D. Pedro I, em 15 de outubro de 1827, ou seja, é muito

8. AMARAL JUNIOR, José Carlos; SANTOS ALVES, Ana Elizabeth. *Op. cit.* p. 398-399.

9. OLIVEIRA, Juliana de. Na Escola do Povo, Entrai, Meninas...?: A Educação das Mulheres no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro no Século XIX. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo Antônio de Pádua, 2019.

10. AMARAL JUNIOR, José Carlos; SANTOS ALVES, Ana Elizabeth. *Op. cit.* p. 399.

11. OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de. Economia doméstica: origem, desenvolvimento e campo de atuação profissional. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 8, n. 1/3, p. 77–88, 2006. Disponível em: <https://editoraes-sentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20060006>. Acesso em: 18 mar. 2025. p. 78-79.

12. AMARAL JUNIOR, José Carlos; SANTOS ALVES, Ana Elizabeth. *Op. cit.* p. 399.

13. BRASIL. **Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910**. Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento. Rio de Janeiro, RJ, 1910.

14. BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em 13/05/2025.

difícil encontrar suas raízes. A criação de escolas para meninas e orientações para mestras são colocadas nos artigos 11 e 12:

Art 11º Haverão escolas de meninas nas cidades e villas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art 12º As mestras, além do declarado no art 6º, com exclusão das noções de geometria e limitando a instrução da arithmetica só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem á economia domestica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquellas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimentos nos exames feitos na fôrma do art. 7º.¹⁵

Os artigos 11 e 12 da lei deixam evidente que a educação das mulheres deveria estar restrita a conteúdos considerados adequados ao seu “papel natural” na sociedade — excluindo-as de áreas como geometria e limitando-as às operações básicas da aritmética, enquanto reforçavam a preparação para o desempenho de funções no espaço doméstico. Esse arcabouço normativo inicial evidência que a associação entre educação feminina e tarefas reprodutivas e morais já era uma diretriz do Estado desde o Império.

Mais tarde, já na Primeira República, o Decreto nº 8.319 de 1910 formalizou essa lógica ao prever, entre as categorias do ensino agrícola, as “escolas domésticas agrícolas”, voltadas à formação das filhas de agricultores para os “mistérios da vida rural”, por meio de uma “educação apropriada ao sexo”.¹⁶

A continuidade dessa lógica pode ser observada também na Reforma Capanema, instituída pelo Decreto-Lei nº 4.244/42. A disciplina de Economia Doméstica foi colocada no currículo secundário, a partir dessa Reforma em 1942, o que tornou obrigatória a disciplina de Economia Doméstica para alunas do ensino secundário — seja no curso ginasial, clássico ou científico.¹⁷

Antes dos anos 1950, o modelo francês de Economia Doméstica influenciou o primeiro curso referente ao assunto, intitulado curso de Educação Familiar, instalado no Rio de Janeiro em 1937, no Instituto Familiar e Social. Esse modelo institucionalizou programas escolares que transformariam o lar em espaço para a aprendizagem de conteúdos que mais tarde se tornariam o ensino de Economia Doméstica. Os Cursos de Educação Familiar visavam preparar técnicas em

15. *Ibid.*

16. BRASIL. *Op. cit.*, 1910.

17. SEVERO, Carolina. Preparo ao Lar: A Disciplina de Economia Doméstica no Ginásio do Colégio Farroupilha (1942- 1961). Encontro de pesquisas histórica, 4, 2017, Porto Alegre. **Anais.** A historiografia para além do campo historiográfico: novos horizontes e perspectivas. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2018. p. 1.

assuntos familiares, na perspectiva do serviço social.¹⁸ Esse curso de Educação Familiar perdurou por 30 anos. Em 1967 seu vestibular foi suspenso por falta de regulamentação da profissão, além da baixa procura e das limitações no mercado de trabalho, mas apesar disso, fundamentou a criação e instalação de outros cursos destinados à formação da mulher no Brasil, inclusive o curso de Economia Doméstica da Universidade Federal do Rio de Janeiro, por exemplo.¹⁹

A influência francesa perdeu espaço após 1950, depois de acordos técnicos assinados entre Brasil e Estados Unidos que fizeram com que o modelo americano fosse o adotado.²⁰ Esse processo se deu em um contexto bem específico da implementação da Extensão Rural, uma Política de Estado cujas origens também remetiam aos EUA.²¹

4. A Economia Doméstica e a questão rural em meados do século XX

Na década de 1950, a Economia Doméstica foi incorporada na Extensão Rural, uma Política de Estado implementada no Brasil.²² Após a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos redefiniram as diretrizes de sua política externa, com o objetivo de barrar o avanço comunista e expandir o capitalismo. Lançaram uma série de programas de cooperação técnica para aproximarem-se de países do chamado “terceiro mundo”.²³

No Brasil, a implantação do modelo de Extensão Rural ocorreu em 1948, por meio de um convênio técnico entre o governo de Minas Gerais e a *American International Association for Economic and Social Development* (AIA), uma entidade privada vinculada aos irmãos Rockefeller. Essa iniciativa, configurada como uma parceria público-privada, previa a prestação de assistência técnica ao campo por meio de um sistema de crédito rural supervisionado. A proposta tinha como justificativa a ideia de que as dificuldades enfrentadas no meio rural brasileiro decorriam da ignorância dos pequenos produtores, tidos como responsáveis pelos obstáculos ao desenvolvimento agrícola e industrial do país. Diferentemente do modelo norte-americano original, em que o crédito não era parte integrante da

18. FERREIRA, Nilce Vieira Campos. *Op. cit.*, 2015. p. 3, 5.

19. *Ibid.* p. 5.

20. *Ibid.* p. 3.

21. AMARAL JUNIOR, José Carlos; SANTOS ALVES, Ana Elizabeth. *Op. cit.*, p. 399.

22. *Ibid.*

23. PINHEIRO, Camila Fernandes. **Estado, extensão rural e economia doméstica no Brasil (1948-1974)**. Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016. p. 59.

Extensão, essa associação foi adaptada especificamente para os chamados países “subdesenvolvidos”, revelando uma concepção pedagógica e econômica voltada à modernização do campo.²⁴

Esse projeto técnico-econômico convergia com os princípios pedagógicos escolanovistas, que eram difundidos no país desde os anos 1920 e se mantiveram nos anos de 1950. O Estado brasileiro colocava na educação a ideia de salvação dos problemas sociais e defendiam a renovação do ensino e a teorias pedagógicas baseadas em premissas liberais, ou seja, a formação de um novo “homem”, empenhado com o destino do país, em defesa da ordem, da moral, do progresso, valores considerados fundamentais para o desenvolvimento da sociedade.²⁵ Assim, desde 1946, com as Leis Orgânicas, “o Ministério da Agricultura incluiu e intensificou as ações destinadas à educação feminina no programa de trabalhos do Ministério. Esse incentivo à educação da mulher por meio do ensino agrícola se solidificou nos anos de 1950.”²⁶ O Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, estabelece as bases de organização e regime do ensino agrícola no Brasil, que se destina à formação profissional dos trabalhadores da agricultura.²⁷ O artigo 51 e 52 do Decreto-Lei, estabelece algumas diretrizes para o ingresso no ensino agrícola feminino:

Art. 51.

O direito de ingressar nos cursos de ensino agrícola é igual para homens e mulheres.

Art. 52.

No ensino agrícola feminino serão observadas as seguintes prescrições especiais: 1. E’ recomendável que os cursos do ensino agrícola para mulheres sejam dados em estabelecimentos de ensino de exclusiva frequência feminina.

2. As mulheres não se permitirá, nos estabelecimentos do ensino agrícola, trabalho que, sob o ponto de vista de saúde, não lhes seja adequado.

3. Na execução dos programas, em todos os cursos, ter-se-á em mira a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar.

24. *Ibid.* p. 62-63.

25. FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Escola de economia rural doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)**. 2012. 294 f. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012. p. 144-145.

26. FERREIRA, Nilce Vieira Campos. *Op. cit.* 2012. p. 145.

27. BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, RJ, 1946.

4. Nos dois cursos de formação do primeiro ciclo, incluir-se-á o ensino de economia rural doméstica.
5. Além dos cursos de e continuação para mulheres que trabalhem na agricultura e destinados a dar-lhes sumário ensino de um ofício agrícola, ministrarão os estabelecimentos de ensino agrícola a mulheres que trabalharem nas lides do lar cursos de continuação de economia rural doméstica para ensino rápido e prático dos comuns misteres da vida doméstica rural.²⁸

Apesar de no Artigo 51 estar explícito o direito de mulheres acessarem o ensino agrícola, no Artigo 52 podemos perceber sua relativização, suas especificidades e prescrições “especiais”. Esse decreto é, portanto, uma fonte fundamental para compreender como as políticas educacionais rurais participaram ativamente da construção histórica da subordinação das mulheres no campo e da exclusão feminina das esferas técnicas e produtivas mais valorizadas do meio rural.

Ao recomendar que os cursos para mulheres sejam ministrados em estabelecimentos exclusivos para o sexo feminino, o decreto reforça a lógica que naturaliza diferenças entre os gêneros como princípios pedagógicos. Essa separação física e institucional aponta para uma preocupação moral e disciplinadora, típica do período, em preservar a “feminilidade” e conter a atuação autônoma das mulheres nos espaços públicos e mistos. O inciso 2, por sua vez, impede que mulheres exerçam trabalhos “não adequados à sua saúde”, o que reforça estereótipos sobre a fragilidade feminina e a improdutividade no espaço agrícola técnico, legitimando sua exclusão das atividades mais valorizadas do ponto de vista econômico

Um ponto central dessa legislação está no inciso 3, que determina que os programas pedagógicos devem considerar “a natureza da personalidade feminina e o papel da mulher na vida do lar”. Trata-se de uma formulação explícita de papéis de gênero normativos, que vinculam a identidade da mulher ao espaço privado e à responsabilidade com a ordem familiar. Essa “natureza feminina” é apresentada como dado inquestionável, justificando sua formação voltada à domesticidade, mesmo dentro de instituições técnicas.

A obrigatoriedade da Economia Rural Doméstica no primeiro ciclo (inciso 4) consolida a posição da mulher como reprodutora social, encarregada da higiene, da alimentação, do vestuário, da organização doméstica e da manutenção da moral familiar — atividades essenciais para a reprodução da força de trabalho, mas invisibilizadas e não remuneradas. Ou seja, enquanto os homens eram treinados para o trabalho produtivo e inserção no mercado agrícola, as mulheres

28. *Ibid.*

eram preparadas para garantir as condições de reprodução material e moral no espaço doméstico rural.

Para João Cleophas, Ministro da Agricultura em relatório de 1952, ao qual era vinculado essa modalidade de ensino, era imprescindível o incentivo para a formação da população em carreiras que assegurassem a prosperidade do país, especialmente às voltadas para o meio rural. Com influências nas esferas pública e privadas, os governantes passaram a se preocupar com a condição coletiva das famílias e comunidades, em especial no meio rural, em vistas das migrações e expansão populacional nas áreas urbanas. Buscaram então, meios de melhoria das condições no meio rural brasileiro, por intermédio das famílias.²⁹

Ao migrarem, as famílias rurais se instalaram nas periferias das cidades, o que aumentou a demanda por cursos nas áreas de desenvolvimento e educação familiar, educação infantil, segurança alimentar, programas de saúde e práticas agrícolas voltados para o bem-estar das famílias. Dessa forma, as instituições governamentais julgaram necessário instituir espaços de formação para essa população.³⁰

A mulher era a responsável para trazer essa educação para dentro da família. Os cursos de Economia Doméstica, portanto, tiveram papel fundamental nessa empreitada governamental. Em meio ao crescimento urbano e às migrações internas, a educação rural passou a ser pensada como instrumento de fixação da população e reorganização moral das famílias camponesas, reforçando o papel das mulheres como garantidoras da ordem e da estabilidade social.

Considerações finais

Neste capítulo tivemos como objetivo discutir como a Economia Doméstica refletiu e ativamente naturalizou a subordinação feminina por meio da educação das mulheres. Essa formação foi usada para consolidar uma divisão sexual do trabalho que atendia aos interesses ideológicos e materiais de cada época, confinando mulheres ao espaço doméstico e as excluindo de saberes considerados técnico-produtivos valorizados, como nos mostra, por exemplo, a análise dos Decretos de 1910 e 1946. A institucionalização global da Economia doméstica, iniciada no século XIX nos Estados Unidos e na Europa foi legitimada sob

29. FERREIRA, Nilce Vieira Campos. *Op. cit.* 2012. p. 145.

30. *Ibid.*

discursos que viam as mulheres como agentes de reprodução social, não como participantes produtivas do sistema capitalista.

A incorporação da Economia Doméstica à Extensão Rural, com influência dos Estados Unidos, designou as mulheres como “multiplicadoras” de valores morais, reprodutivos e higiênicos. Elas também foram colocadas como responsáveis pela estabilidade familiar diante das migrações para a zona urbanas e da expansão do capitalismo no campo.

Na perspectiva do materialismo histórico-dialético, percebemos que essa normatização da Economia Doméstica não era apenas pedagógica, mas servia para a reprodução da força de trabalho e para a manutenção da ordem social, elementos essenciais para o desenvolvimento capitalista. A história dessa disciplina demonstra como as relações de produção e as contradições sociais influenciaram a educação das mulheres e a naturalização da exploração e de hierarquias entre os sexos.

Assim, a Economia Doméstica não compreende apenas um mero ensino técnico da gestão do lar, mas atua como mecanismo de reprodução da subordinação feminina. Seu currículo, moldado por princípios patriarcais e capitalistas, naturalizou a associação entre o feminino e a vida privada, negando às mulheres pleno acesso à cidadania e ao mercado de trabalho. Sua história revela, portanto, como políticas educacionais podem reproduzir desigualdades disfarçadas com as ideias de “desenvolvimento” e de “ciência”. Assim, também é importante destacar as contradições de uma educação que ampliou o acesso feminino ao ensino, mas ao custo de reforçar o seu papel de guardiãs do lar, legitimando sua exclusão das esferas produtivas e acesso pleno à educação.

5. Referências

AMARAL JUNIOR, José Carlos; SANTOS ALVES, Ana Elizabeth. “Lugar social da mulher” e família como sinônimos: economia doméstica e extensão rural no Brasil. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 33 n.1, 397–417. jan. jun. 2020.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946**. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Rio de Janeiro, RJ, 1946.

BRASIL. **Decreto nº 8.319, de 20 de outubro de 1910**. Crêa o Ensino Agronomico e approva o respectivo regulamento. Rio de Janeiro, RJ, 1910.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Imperio. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei_sn/1824-1899/lei-38398-15-outubro-1827-566692-publicacaooriginal-90222-pl.html>. Acesso em 13/05/2025.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. **Escola de economia rural doméstica: ensino secundário profissionalizante no Triângulo Mineiro (1953-1997)**. 2012. 294 f. Tese. (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

FERREIRA, Nilce Vieira Campos. Gênero e educação: A formação em economia doméstica. In: **Reunião da Anped-Sul**, 37ª, Florianópolis. Anais. Florianópolis, 2015.

OLIVEIRA, Ana Carla Menezes de. Economia doméstica: origem, desenvolvimento e campo de atuação profissional. **Revista Vértices**, [S. l.], v. 8, n. 1/3, p. 77–88, 2006. Disponível em: <https://editoraessentia.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/1809-2667.20060006>.. Acesso em: 18 mar. 2025.

OLIVEIRA, Juliana de. Na Escola do Povo, Entraí, Meninas...?: A Educação das Mulheres no Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro no Século XIX. **Trabalho de Conclusão de Curso** (Graduação em Pedagogia). Universidade Federal Fluminense, Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo Antônio de Pádua, 2019.

PINHEIRO, Camila Fernandes. **Estado, extensão rural e economia doméstica no Brasil (1948-1974)**. Dissertação. (Mestrado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.

STIEHLER, Georg et.al. **Metodología del dibujo, trabajos manuales, labores femeninas, economía doméstica, música y gimnasia**. Buenos Aires: Editorial Labor, 1939. apud FERREIRA, Nilce V. C. Gênero e educação: A formação em economia doméstica. In: **Reunião da Anped-Sul**, 37ª, Florianópolis. Anais. Florianópolis, 2015.

SEVERO, Carolina. Preparo ao Lar: A Disciplina de Economia Doméstica no Ginásio do Colégio Farroupilha (1942- 1961). Encontro de pesquisas histórica, 4, 2017, Porto Alegre. **Anais**. A historiografia para além do campo historiográfico: novos horizontes e perspectivas. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2018.

VOGEL, Jadyr. Informação ocupacional - economia doméstica. **Arq. bras. Psic. apl.**, Rio de Janeiro, 26(4): 112-121, out./dez. 1974.

WEIGLEY, Emma Seifrit. It Might Have Been Euthenics: The Lake Placid Conferences and the Home Economics Movement. **American Quarterly**, v. 26, n. 1, p. 79-96. 1974

A PRÁTICA PEDAGÓGICA COLABORATIVA NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR MOÇAMBICANA – A PERSPETIVA TEÓRICO-PRÁTICA.

Teresa Abrão Tembe

Dezena Vicente

Maria Isabel Moura Nascimento

1. Introdução

Este capítulo apresenta uma reflexão teórico-prática sobre a prática pedagógica colaborativa na educação pré-escolar moçambicana, com foco na instituição de uma práxis crítica e transformadora no subsistema de educação pré-escolar cientes de que “as questões sobre a Educação Infantil ainda são pouco pesquisadas” (Tembe; Rafael; Gomundanhe, 2025, p. 4), em Moçambique. A educação pré-escolar é “a primeira etapa da educação da criança” (Moçambique, 2023, p. 5) e deve promover o desenvolvimento integral, respeitando o ritmo e o contexto sociocultural. O Plano Curricular da Educação Pré-Escolar (PCEPE), aprovado em 2023, orienta a ação educativa, sublinhando que “a cooperação entre educadores, pais e comunidade é essencial para o desenvolvimento integral da criança” (Moçambique, 2012, p. 18).

Nesse contexto, a prática pedagógica colaborativa é entendida como um processo de construção coletiva do conhecimento, envolvendo crianças, famílias, educadores e comunidade. Tal concepção se aproxima com as ideias de Freire (1996), que diz, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (p. 68).

Note-se que a preocupação com a colaboração não é exclusiva dos professores, gestores e pedagogos nos sistemas de ensino, a qualquer nível, em uma dada sociedade, de tal forma que,

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) mostrou a preocupação de avaliar a capacidade de resolver problemas em cooperação, através da inclusão de tarefas específicas no *Programme for International Student Assessment* (PISA) (Antunes, et. al., 2017, p. 27).

Justifica-se nesse sentido pela pertinência de reflexões teórico-práticas sobre a prática pedagógica colaborativa na Educação de Infância em Moçambi-

que, considerando as condições materiais existentes e os desafios impostos no âmbito da “formação inicial e continuada do educador” (Tembe; Rafael; Gomundane, 2025, p. 12) em Moçambique na contemporaneidade.

A investigação, de abordagem qualitativa, fundamenta-se no materialismo histórico e dialético de Marx e Engels, que compreende a prática educativa como produto e produtora das condições históricas e sociais concretas. Nesse contexto, há o entendimento da prática pedagógica como fenômeno histórico-social em constante transformação (Marx; Engels, 1976). Articula-se ainda com contribuições de Freire (1996), Vygotsky (2001), Nóvoa (1992), Saviani (2008), Souza (2001) e Borges & Richter (2021), que discutem a unidade teoria-prática, a mediação pedagógica e o papel da colaboração no processo educativo. O estudo adotou como procedimentos a análise documental do *Plano Curricular da Educação Pré-Escolar* (PCEPE) e a revisão bibliográfica sobre pedagogia colaborativa e mediação educativa. Destacamos o fato de ter-se recorrido a plataformas como o google acadêmico e o repositório da Universidade Eduardo Mondlane para localização de trabalhos produzidos por autores moçambicanos sobre a temática em análise.

A reflexão teórico-prática aqui desenvolvida fundamenta-se na concepção marxista de práxis, entendida como unidade indissociável entre teoria e prática (Marx; Engels, 1976), e no reconhecimento de que a ação docente está condicionada por fatores históricos, sociais, econômicos e culturais (Saviani, 2008).

O objetivo central é analisar como a prática pedagógica colaborativa pode favorecer a mediação teórico-prática do educador de infância no contexto moçambicano. Formula-se a seguinte questão: em que medida o desenvolvimento de uma prática pedagógica colaborativa nas instituições de educação pré-escolar pode favorecer a instituição de uma mediação teórico-prática do educador de infância?

Em termos estruturais, inicialmente se apresentam as notas introdutórias, seguindo-se o referencial teórico. Igualmente destacam-se as reflexões: da teoria-prática às práticas pedagógicas colaborativas na educação de infância e finalmente as considerações finais.

2. Referencial Teórico

Neste capítulo, fruto das reflexões levadas a cabo, a prática pedagógica colaborativa, entendida como um processo intencional de construção coletiva do conhecimento, tem sido discutido a par dos diversos autores. Para Souza (2001), trata-se de articular saberes e experiências entre educadores, visando à superação

da dicotomia teoria–prática. No entanto, Borges e Richter (2021) acrescentam que essa prática demanda planejamento conjunto e reflexão crítica sobre as condições concretas da ação pedagógica, integrando dimensões formativas e contextuais. Nóvoa (1995) reforça que o trabalho colaborativo é essencial para o desenvolvimento profissional e para a criação de uma cultura docente partilhada. Observe-se que “o desenvolvimento da prática pedagógica colaborativa é um processo complexo, conquistado a longo prazo e que necessita ser despertado nos contextos educacionais” (Ruiz; Gebran, 2019, p. 19).

No campo da mediação teórico-prática, Vygotsky (1998) destaca que o educador atua como mediador no processo de aprendizagem, promovendo a internalização de conceitos e habilidades. Saviani (2003) e Freire (1996) apontam que a mediação exige a articulação entre conhecimento científico e realidade concreta, visando a formação crítica e emancipadora do educando. Essa perspectiva reforça a importância de práticas pedagógicas que não apenas transmitam conteúdos, mas que também promovam a reflexão e a ação transformadora.

A fundamentação marxista, baseada no materialismo histórico-dialético de Marx e Engels (1984), compreende a educação como parte integrante das relações sociais de produção e reprodução. Nesse sentido, a práxis pedagógica é concebida como a unidade indissociável entre teoria e prática, orientada para a transformação social.

A educação pré-escolar, portanto, deve considerar a questão classes sociais, as condições históricas e materiais nas quais se insere, reconhecendo que as contradições são motoras de mudanças qualitativas no processo educativo num contexto em que se reconhece a “luta de classes como um elemento histórico, pois ela é o próprio motor que impulsiona, tensiona e transforma o sistema” (Nascimento; Rafael; Zanlorenzi, 2026, p. 3).

No contexto moçambicano, o Plano Curricular da Educação Pré-Escolar (PCEPE) (Moçambique, 2023) constitui um documento norteador para a atuação docente, definindo competências, metodologias e princípios para a aprendizagem infantil. Ao valorizar o lúdico e a participação ativa da criança, o PCEPE oferece subsídios para que o educador de infância desenvolva uma prática colaborativa e contextualizada, potencializando a mediação teórico-prática e contribuindo para a formação integral da criança uma vez que “os indivíduos se fazem uns aos outros, física e, espiritualmente, mas não fazem a si mesmos [...] (Marx; Engels, 2007, p. 41).

3. Reflexões: da Teoria-Prática às práticas pedagógicas colaborativas na Educação de Infância

O levantamento bibliográfico efetuado mostrou que em Moçambique estudos voltados as práticas pedagógicas colaborativas são insipientes, havendo uma tese, uma dissertação e um artigo produzidos sobre a temática como se pode verificar a seguir no quadro 1.

As referidas produções acadêmicas são da autoria de Maquissone (2024), Tovela (2025) e Antunes et. al. (2017). Contudo, e nenhuma deles se concentra na análise do Subsistema de Educação Pré-escolar, especificamente na Educação de Infância, tornando esta pesquisa inédita no contexto da abordagem requerida, teórico-prática na ação dos educadores de infância.

Quadro 1: dados do levantamento bibliográfico sobre colaboração e prática pedagógica teórico-prática.

Material	Autor (ano)	Temática	Resultados	Conclusão	Instituição
Tese	Maquissene (2024)	Aprendizagem da docência dos professores formadores da Upún-guè-Moçambique: Há mudança na prática Educativa com base na reflexão? (Maquissone, 2024)	A articulação teoria-prática nos processos de formação de professores refere-se aos processos de aprendizagem situada, isto é, que leva em conta os contextos (Maquissone, 2024, p. 124)	A formação continuada apresenta-se como um espaço para diálogo, a reflexão e a relação teoria-prática educativas (Miquissone, 2024, p. 237)	Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil.
Dissertação	Tovela, F. E. (2025)	Análise do Trabalho colaborativo entre Professores e intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique, na Escola Secundária Josina Machel, (2023)	O interprete de língua de sinais de Moçambique e o professor no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares baseia-se na colaboração que inicia no processo de planificação da aula e se estende a lecionação (Tovela, 2025)	“O trabalho colaborativo exige maior alocação de tempo, uma vez que a ação pedagógica exercida pelo professor e pelo intérprete decorre em simultâneo” (Tovela, 2025, p. iv).	Universidade Eduardo Mondlane (UEM) Maputo, Moçambique

Artigo	ANTUNES et. al. (2017)	Como trabalhamos juntos? Trabalho colaborativo entre professores do Departamento de Educação Física e Desporto escolar da Escola Portuguesa de Moçambique (Antunes et. al., 2017).	Acredita-se na mudança de paradigma no que se refere a aprendizagem, possibilitando que os alunos adquiram competências e, assim encararem desafios, cooperando para o sucesso pessoal e do grupo (Antunes, et. al., 2017). A criação de um ambiente de aprendizagem, demora tempo, requer muita persistência e muitos compromissos coletivos na sua organização, ou seja, muito trabalho colaborativo entre os professores” (Antunes, et. al., 2017, p. 25).	A realização do trabalho colaborativo passa necessariamente por reconhecer que se trabalha com equipas que podem ser homogêneas e/ou heterogêneas, partilha de alunos com suas necessidades, respeitando-se os princípios pedagógicos (Antunes, et. al., 2017).	Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física
--------	------------------------	--	--	---	---

Fonte: Autoras

Face aos dados constantes no quadro 1, acima pode-se observar que foram incluídas três produções científicas na revisão bibliográfica realizada neste capítulo. Destas uma dissertação, uma tese e um artigo científico. Os trabalhos em causa foram elaborados na Universidade Federal do Piauí (UFPI), Brasil, Universidade Eduardo Mondlane (UEM) Maputo, Moçambique e em Portugal, pela revista Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física. Trata-se de trabalhos de pesquisadores moçambicanos, centrando-se na aprendizagem da docência dos professores formadores da Upúnguè-Moçambique: Há mudança na prática Educativa com base na reflexão? (Maquissone, 2024), na análise do trabalho colaborativo entre Professores e intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique, na Escola Secundária Josina Machel, (2023) e a realização do trabalho colaborativo passa necessariamente por reconhecer que se trabalha com equipas que podem ser homogêneas e/ou heterogêneas, partilha de alunos com suas necessidades, respeitando-se os princípios pedagógicos (Antunes, et. al., 2017).

Os estudos incluídos evidenciam em seus resultados que, “a articulação teoria-prática nos processos de formação de professores refere-se aos processos de aprendizagem situada, isto é, que leva em conta os contextos” (Maquissone, 2024, p. 124). A relação teoria-prática é fundamental para o alcance dos objetivos que orientam a ação do educador de infância na sua prática pedagógica e, deve nortear seu trabalho numa perspectiva colaborativa.

De igual modo, percebe-se que, no processo de ensino-aprendizagem, há desafios que muitas vezes convidam os educadores a reflexão coletiva e colegial face as práticas pedagógicas almejadas na instituição. Nesse contexto, acredita-se na mudança de paradigma no que se refere a aprendizagem, possibilitando que os alunos adquiram competências e, assim encararem desafios, cooperando para o sucesso pessoal e do grupo (Antunes, et. al., 2017).

Embora os estudos incluídos estejam voltados para o Ensino Secundário e Ensino Superior em Moçambique e, abordem igualmente a educação numa perspectiva inclusiva, considerando a colaboração como necessária, entre professores e interpretes de línguas de sinais, por exemplo, notou-se que, o interprete de língua de sinais de Moçambique e o professor no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais em turmas regulares baseia-se na colaboração que inicia no processo de planificação da aula e se estende a lecionação (Tovela, 2025)

Pode-se observar que “a criação de um ambiente de aprendizagem, demora tempo, requer muita persistência e muitos compromissos coletivos na sua organização, ou seja, muito trabalho colaborativo entre os professores” (Antunes, et. al., 2017, p. 25). Esta visão é corroborada por Ruiz, Gebran (2019, p. 1) que consideram que, “embora a formação de um trabalho colaborativo seja um percurso conquistado em longo prazo, está se constitui uma oportunidade de aprendizagem e de desenvolvimento profissional”.

Estudos anteriores mostram que o desenvolvimento de uma comunidade de práticas proporciona melhorias no uso de materiais didáticos, comunicação, partilha e tomada de consciência nas ações desenvolvidas pelos professores (Fringe et. al., 2021). Há necessidade de trabalho colaborativo de professores de diferentes áreas do saber, estimulando-se a negociação entre os diferentes atores educativos, alunos, professores, *stakeholders* etc. na definição do projeto curricular considerando os pilares da educação (Lamas, 2021).

Numa comunidade de prática “usufruímos todos da autonomia e responsabilidade pela planificação, implementação e avaliação de próprias ações de crescimento determinadas [...]” (Fringe et. al., 2021).

A literatura evidencia que teoria e prática são dimensões inseparáveis na formação e atuação docente (Souza, 2001; Borges; Richter, 2021). Segundo Vygotsky (2001), a aprendizagem é impulsionada pelas interações sociais, sendo a colaboração um mecanismo essencial para ampliar as possibilidades de desenvolvimento. No contexto moçambicano, a colaboração entre educadores, famílias e comunidade encontra respaldo nas diretrizes do PCEPE (Moçambique, 2012;

2023). Entretanto, a efetivação dessa colaboração depende de condições materiais, de uma gestão pedagógica participativa e de uma formação inicial e continuada que articule teoria e prática (Nóvoa, 1992).

Do ponto de vista marxista, a prática pedagógica só se torna revolucionária quando coloca “a prática como fundamento do conhecimento e o conhecimento como fundamento da prática” (Borges; Richter, 2021, p. 14), permitindo ao educador agir como mediador crítico e consciente da realidade social. Saviani (2008) acrescenta que a educação pode atuar tanto como instrumento de manutenção quanto de transformação social, e cabe ao educador, através da práxis, intervir de modo a contribuir para mudanças emancipatórias.

Os estudos incluídos neste levantamento bibliográfico evidenciam em suas conclusões que “A formação continuada se apresenta como um espaço para diálogo, a reflexão e a relação teoria-prática educativas” (Miquissone, 2024, p. 237). Nesse contexto, a realização do trabalho colaborativo passa necessariamente por reconhecer que se trabalha com equipas que podem ser homogêneas e/ou heterogêneas, partilha de alunos com suas necessidades, respeitando-se os princípios pedagógicos (Antunes, et. al., 2017). Considerando a educação numa perspectiva inclusiva, em que se tem um professor e um intérprete de língua de sinais na sala de aulas, “O trabalho colaborativo exige maior alocação de tempo, uma vez que a ação pedagógica exercida pelo professor e pelo intérprete decorre em simultâneo” (Tovela, 2025, p. iv).

A materialização do trabalho colaborativo deve ser estendida, isto é, alargado ao conjunto de atividades planificadas no processo de ensino e aprendizagem, assentes em uma base teórico-prática que, ao se realizar de forma consistente e reiterada ao longo do período de ensino-aprendizagem, no contexto da educação almejada, se constitua em cultura organizacional cuja socialização aos diferentes atores educativos assegure os resultados almejados na educação pré-escolar.

Nesse contexto, considera-se determinante a participação do professor e demais atores educativos na tomada de decisão sobre os cursos de ação pedagógica no subsistema de educação pré-escolar em Moçambique, justificando-se a necessidade de definição de uma rotina de gestão pedagógica que se traduza numa cultura compartilhada entre os seus atores educativos.

A colaboração entre os diferentes atores envolvidos no ensino-aprendizagem é fundamental para a concretização dos objetivos educacionais e escolares, implicando a necessidade de os atores educativos trabalharem juntos, uma vez que há que considerar “a colaboração no processo de ensino-aprendizagem como

alternativa para o aperfeiçoamento da profissão docente e melhoria das aprendizagens” (Greia, 2013, p. 17). Há muitas razões para tal, desde questões relacionais, de gestão de espaços até a questões de partilha de recursos escassos e sinergias, sempre colocando a criança no subsistema de Educação Pré-Escolar no centro do processo educativo. Na ótica de Greia (2013) a colaboração deve estar patente nas ações de supervisão entre supervisor e professor.

Esta visão nos remete, olhando para o Subsistema de Educação Pré-Escolar para um conjunto de atividades de carácter pedagógico, nas quais a colaboração se faz necessária para o sucesso profissional dos educadores de infância: na supervisão, na monitoria e avaliação da atividade do educador de infância. A colaboração entre os pares (pedagogo e educador de infância, entre educadores de infância, entre pedagogo e diretor, entre educadores e as crianças, entre o diretor ou pedagogo e as diferentes equipas de apoio que atuam e prestam serviços no Centro Infantil e equipas no processo de ensino-aprendizagem visando assegurar a educação da criança nas creches e jardins de infância.

É importante estimular a colaboração “na divisão de responsabilidades, mas acima de tudo, na mobilização de novos saberes e no envolvimento de todos, concorre para a construção coletiva e para a mudança de práticas, na sala de aulas [...]” (Greia, 2013, p. 30), o que concorre para a aprendizagem significativa da criança na Educação de Infância em Moçambique. na educação, o trabalho colaborativo ganha importância pelo fato de “ser entendida como um modo de assegurar o desenvolvimento profissional dos docentes ao longo da carreira, a aprendizagem de excelência para os estudantes e a transformação das instituições de ensino em autênticas comunidades de aprendizagem” (Ruiz; Gebran, 2019, p. 3).

É igualmente importante estimular a colaboração da criança através da conversa com a criança. Nesse sentido, o educador de infância “deve procurar perceber o que a criança pensa das atividades, dos colegas e dos outros elementos no ambiente da Instituição de Educação de Infância, o que possibilita o estreitamento de vínculos afetivos” (MINED, 2023, p. 17).

Note-se que, o ato de educar, em si, encerra a partilha, a colaboração, o acompanhamento entre os sujeitos no processo. Assim sendo, estimula-se a colaboração na Educação de Infância nos vários processos educativos, como é o caso da troca de experiência entre os educadores, pedagogos, crianças etc. O que remete a realização e materialização do trabalho colaborativo, potenciando-se o trabalho pedagógico colaborativo e coletivo de acordo com os objetivos educativos. Tal visão remete a que os meios e fins sejam colocados, na realidade social,

ao serviço da colaboração e coletividade, contrariando tendências mais liberais, assentes no individualismo.

Nesse sentido, qualquer reflexão em torno das práticas pedagógicas colaborativas e das ações teórico-práticas dos educadores de infância, ela deve-se “apoiar em uma reflexão crítico-colaborativa sobre sua prática, compartilhando problemas, fracassos e sucessos com os colegas, de modo a lhes permitir examinar suas teorias, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes” (Ruiz; Gebran, 2019, p. 20).

A adoção e materialização das práticas pedagógicas colaborativas na Educação de Infância vai de encontro a necessidade de “reconhecer a criança como sujeito do processo educativo” (MINED, 2023, p. 16), como tal, ela deve participar ativamente dos processos pedagógicos. Tal deve-se ao fato de a colaboração da criança nas ações pedagógicas, entre seus pares, grupos e subgrupos coloca a criança “como protagonista da sua aprendizagem” (MINED, 2023, p. 16).

É pertinente que tomemos em consideração nas reflexões sobre a prática pedagógica almejada que, a legislação educacional moçambicana, especificamente o Plano Curricular da Educação Pré-Escolar em Moçambique embora conceba nas suas estratégias de implementação educadores formados e competentes, uma cultura de aprendizagem inclusiva, centrada na criança e que tenha por base a realização de atividades praticas (MINED, 2023), não versa de forma explicita, como pilar determinante a questão das praticas pedagógicas colaborativas.

Nossas reflexões orientam-nos para um entendimento de que na Educação de Infância, não basta assumir-se nos instrumentos curriculares a necessidade do diálogo e das conversas entre o educador e a criança. A nível didático-pedagógico a ação do professor precisa ser orientada para a colaboração por estratégias que operacionalizam as atividades nas Instituições de Educação de Infância como pressuposto fundamental da ação do educador, pedagogo, gestor e demais atores educativos como é o caso da família.

Esse modo de trabalhar, constituindo uma prática reiterada e consistente, deve ser alargada aos demais profissionais que atuam na Educação de Infância, uma vez que “trabalhar em estreita colaboração com os outros profissionais da educação, como professores regulares, **ou seja, educadores**, psicólogos e terapeutas ocupacionais, pode auxiliar a superar muitos dos desafios enfrentados” (Duque et. al., 2024, p. 128 grifos nossos). Ficando evidente a necessidade de elencar atividades colaborativas concretas, respeitando-se a flexibilidade adaptativa aos contextos locais adversos face as assimetrias regionais que muitas vezes afetam o funcionamento institucional. Reconhecemos que “a troca de ideias e

experiências pode levar a soluções mais eficazes e inovadoras para os desafios enfrentados **pelas crianças**” (Duque et. al., 2024, p. 128 grifos nossos). Desafios esses que devem considerar os diversos contextos sociais, uma vez que “a cidade e o campo se constituem como realidades distintas” (Rafael; Nascimento, 2024, p. 25), em Moçambique e não só.

4. Considerações finais

Conclui-se que a prática pedagógica colaborativa, sustentada por uma sólida formação teórico-prática, contribui para fortalecer a mediação do educador de infância e para promover o desenvolvimento integral da criança. Essa prática requer: a) formação docente omnilateral; b) condições institucionais e materiais para o trabalho coletivo; e c) gestão pedagógica democrática e participativa.

Os resultados apontam que práticas pedagógicas colaborativas, quando sustentadas por princípios participativos, ancoradas na unidade teoria-prática e contextualizadas à realidade das crianças, potencializam o papel mediador do educador, fortalecem a formação omnilateral da criança e contribuem para uma educação crítica e transformadora. Salienta-se, contudo, que sua efetividade depende de condições materiais adequadas, relações sociais democráticas e reconhecimento dos condicionantes socioeconômicos, políticos e ideológicos presentes na realidade educacional moçambicana.

Ao articular teoria e prática, a colaboração deixa de ser apenas um método e passa a ser um princípio formativo, alinhando-se à defesa de uma educação contextualizada, crítica e transformadora. Nesse contexto, a articulação teoria-prática favorece uma aprendizagem significativa num contexto de trabalho pedagógico colaborativo aceite e assumido por todos os membros que integram a comunidade escolar. Assim sendo, “como comunidade de prática, onde ocorre muita colaboração e a partilha [...]” (Fringe, et. al., 2021, p. 10), a atividade do professor na educação pré-escolar desenvolve-se de forma democrática, caracterizando-se pela participação, envolvimento e interações entre os pares na comunidade escolar.

Uma comunidade de práticas se constrói pela adesão voluntária, sentido de pertença e, sobretudo partilha de valores e princípios da organização escolar no exercício das atividades de índole pedagógica de cunho teórico-prático, reconhecendo “a aprendizagem como embutida e animando a prática profissional e vê a prática como dando forma a aprendizagem” (Fringe, et. al., 2021, p. 11).

O desenvolvimento de uma comunidade de práticas nas Instituições de Educação de Infância abre espaço para o educador na ação pedagógica criar e manter um ambiente favorável a aprendizagem, uma vez que, “a aproximação com a criança permite reunir informações valiosas que só são possíveis no contacto direto” (MINED, 2023, p. 17).

O estudo tem o mérito de trazer como contributo para o campo da educação, o reconhecimento de que a práxis colaborativa possibilita a socialização e partilha de conhecimentos com ganhos na cooperação entre os sujeitos que interagem no ensino-aprendizagem, comprometidos na instituição de uma comunidade de práticas que concorrem para aprendizagem significativa da criança respeitando-se o lúdico, a corporeidade, o movimento e o brincar. A colaboração é essencial nas jornadas pedagógicas, nas oficinas pedagógicas, nos colegiados pedagógicos etc. reverberando seus resultados de modo pragmático na instituição educativa.

As práticas pedagógicas colaborativas se desenvolvem na Educação de Infância, no Subsistema de Educação Pré-escolar por meio do trabalho colaborativo entre pares, grupos e equipas de trabalho, na troca e partilha de experiências, dado que “a cultura colaborativa pode-se constituir em uma proposição para romper o isolamento dos professores mediante à construção de um processo que propicie o trabalho compartilhado [...]” (Ruiz; Gebran, 2019, p. 3). Um trabalho pedagógico teórico-prático e colaborativo de sucesso exige que tenha como base instrumentos pedagógicos orientadores claros e precisos e que favoreçam a participação, envolvimento e interação nas Instituições de Educação de Infância.

Reconhecemos que neste texto não se podem esgotar todas as discussões, mas há que olhar-se futuramente sobre o trabalho colaborativo a nível do trabalho pedagógico, administrativo e da gestão dos espaços na Educação de Infância em Moçambique.

5. Referências

ANTUNES, N.; ABRANTES, M.; FERREIRA, A.; FERREIRA, P.; FIGUEIREDO, J.; LOURENÇO, J.; MACHADO, M.; MALENDIA, C.; MOREIRA, R.; REVÉS, A.; RIBEIRO, A.; ZIBANE, S. Como trabalhamos juntos? Trabalho colaborativo entre professores do Departamento de Educação Física e Desporto escolar da Escola Portuguesa de Moçambique. *Boletim SPEF*, 10º Congresso Nacional de Educação Física, N. 40, p. 25-36, jan./jun, 2007. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/spef/index.php/spef/article/view/282/269>. Acesso em 15 dez. 2025

ORGES, M. C.; RICHTER, L. M. A formação de professores – epistemologia e práxis criadora. *ECCOS Revista Científica*, São Paulo, n. 59, p. 1-16, e13935, out./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n59.13935>

DUQUE, R. de C. S.; CELUPPI, F. E. M. M.; SOUZA, C. R. da S.; LIMA, A. G. de; BARBOSA, E. da C.; SANTOS, A. A. dos; SOUZA, A. S. de; OLIVEIRA, R. N. de; AMORIM, A. de M. Avanços e desafios na formação docente para a educação inclusiva. In: DUQUE, R. de C. S.; SILVA, J. S. da; XAVIER, R. M. L.; PAULUK, S. D. E.; CELUPPI, F. E. M. M.; SOUSA, M. A. de M. A. (Org.). *Reflexões sobre a educação: Fundamentos, políticas, teorias e desafios para o século XXI*. EBPCA – Editora Brasileira de Publicação Científica Aluz, Mongaguá, Brasil, 2024. DOI: 10.51473/ed.al.rsa

ENGELS, F.; MARX, K. *A ideologia alemã*. Lisboa: Editorial Avante, 1976. FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRINGE, J. J. dos S.; MAZUZE, B. S.; MUCUANGA, M.; MUENGUA, L. Promovendo a aprendizagem profissional do docente através de uma comunidade de prática reflexiva em Moçambique. *Perspectivas em Diálogo: Revista de Educação e Sociedade*, v. 8, n. 16, p. 6-24, 5 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.55028/pdres.v8i16.11131>.

GREIA, J. Supervisão pedagógica no contexto do desenvolvimento profissional docente e melhoria das aprendizagens: um estudo de caso em Moçambique. Tese (Doutorado em Ciências da Educação), Universidade Católica Portuguesa, 2013.

LAMAS, E. P. R. Universidade Metodista Unida de Moçambique [UMUM] Desafios Parau Educação de Qualidade. *E- Revista de Estudos Interculturais, [S. l.]*, n. 4, 2021. DOI: <https://doi.org/10.34630/erei.vi4.3974>.

MAQUISSENE, J. L. Aprendizagem da docência dos professores formadores da UPÚNGUÊ-Moçambique: há mudança na prática educativa com base na reflexão? 292 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí, 2024. Disponível em: repositorio.ufpi.br:8080/bitstream/handle/123456789/3865/Arquivo%203%20-%20Tese%20completa%20j%20j%20.pdf?sequence=1

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)*, Tradução Rubens Enderle, Nelio Scheneider, Luciano Cavini Mortorano, São Paulo: Boitempo, 2007

MARX, K. *O capital*. Livro I. Rio de Janeiro: Guanabara, 1982.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO – MINEDH. *Plano Curricular da Educação Pré-Escolar*. Maputo: MINEDH, 2012.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO – MINEDH. *Plano Curricular da Educação Pré-Escolar*. Maputo: MINEDH, 2023.

NASCIMENTO, M. I. M.; RAFAEL, G. D.; ZANLORENZI, C. M. P. A imprensa como fonte de pesquisa: Brasil e Moçambique. *Práxis Educativa, [S. l.]*, v. 21, p. 1-17, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.21.26516.029>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/26516>. Acesso em: 13 jul. 2026.

NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

RAFAEL, G. D.; NASCIMENTO, M. I. M. A imprensa e o processo histórico da operação-produção para o combate à fome, à miséria e à vadiagem na década de 1980 em Moçambique. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 37, n° 83, e20240311, 2024. DOI: <http://doi.org/10.1590/S2178-149420240311>.

RUIZ, S. M. de A.; GEBRAN, R. A. A pratica pedagógica colaborativa: pesquisa acao em um curso de administração. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas-SP, v. 5, p. 1-21, 2019. DOI: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653174>

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

SOUZA, N. A. *A relação teoria-prática na formação do educador. Semina: Ciências Sociais e Humanas*, Londrina, v. 22, p. 5-12, 2001. DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/1679-0383.2001v22n1p5>

TAKAKI, S. E. Proposta curricular de língua portuguesa do Ensino Medio e a construção da autonomia dos alunos. Dissertação (Mestrado em Educação), Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, SP, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1910330. Acesso em: 14 dez. 2025

TEMBE, T. A.; RAFAEL, G. D.; GOMUNDANHE, A. M. A Educação Infantil em Moçambique em teses, dissertações e artigos: Um estado do conhecimento. **Educação em Foco**, [S. L.], v. 28, n. 56, p. 1–25, 2025. DOI: 10.36704/cef.v28i56.9871. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoemfoco/article/view/9871>. Acesso em: 13 mar. 2026.

TOVELA, F. E. Análise do Trabalho colaborativo entre Professores e intérpretes de Língua de Sinais de Moçambique, na Escola Secundária Josina Machel, (2023). Dissertação (mestrado em Educação), Faculdade de Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2025. Disponível em: www.repositorio.uem.mz/bitstream/258/1553/1/2025%20-%20Tovela%2c%20Filomena%20Elvira.pdf. Acesso em: 15 dez. 2025

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

**AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO CONTÍNUA DE
PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: ESTUDO DE CASO NA
ESCOLA BÁSICA DE NGAME, MANDIMBA**

Adriano António Laina

Almeida Meque Gomundanhe

Maria Isabel Moura Nascimento

1. Introdução

Em Moçambique, as políticas educacionais nem sempre respondem eficazmente à necessidade de formação contínua dos professores, faltando-lhes estratégias claras e sustentáveis. No distrito de Mandimba, província do Niassa, muitos docentes enfrentam dificuldades no acesso às formações promovidas por instituições como os Institutos de Formação de Professores, ONGs, a Direção Provincial de Educação (DPE) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC), comprometendo a actualização das suas práticas pedagógicas.

Outro obstáculo significativo é o financiamento insuficiente do sector da educação. Segundo a UNESCO (2019), esse défice tem limitado o desenvolvimento do ensino e da formação docente. Além disso, a forte dependência de doadores externos, como refere Silva (2020), gera instabilidade, dificultando o planeamento a longo prazo e impactando negativamente o desenvolvimento profissional dos professores.

Diante deste cenário, o presente estudo tem como objetivo analisar as políticas de formação contínua de professores em Moçambique, com foco na Escola Básica de Ngame. Especificamente, procura-se: descrever as políticas de formação contínua existentes, explicar como a formação contínua contribui para o aprimoramento pedagógico dos professores, e identificar os principais desafios na sua implementação.

A pesquisa adoptou uma abordagem qualitativa, com análise documental, por permitir compreender criticamente os marcos normativos e práticos destas políticas. Espera-se que os resultados contribuam para o debate sobre o fortalecimento da formação contínua em contextos educativos semelhantes.

2. Metodologia de investigação

Este estudo adopta uma abordagem qualitativa, centrando-se na compreensão das percepções e desafios enfrentados pelos professores no acesso e participação em programas de formação contínua. A investigação foi conduzida na Escola Básica de Ngame, situada no distrito de Mandimba, província do Niassa, num contexto caracterizado por limitações estruturais e institucionais no que diz respeito à actualização profissional dos docentes.

Para a recolha de dados, recorreu-se à técnica da análise documental, com enfoque em documentos oficiais e normativos relevantes no domínio da formação de professores em Moçambique. Entre os documentos analisados destacam-se o Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029, que define as prioridades e metas nacionais para o desenvolvimento do sector educativo, e o Plano de Estudo do período 2023 – 2027 do distrito de Mandimba, que reflete as orientações locais para a operacionalização das políticas educacionais. A análise destes documentos permitiu identificar as estratégias delineadas, os objetivos previstos e os principais entraves verificados na implementação das políticas de formação contínua, sobretudo em contextos rurais como o de Mandimba.

A escolha desta metodologia justifica-se pela necessidade de compreender criticamente os fundamentos legais e estratégicos que sustentam a formação em serviço no país, bem como as lacunas existentes entre a formulação das políticas e a sua efetivação nas escolas.

3. Análise e Discussão dos Resultados

3.1 Análise do Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029

A análise do Plano Estratégico da Educação (PEE) 2020 – 2029 centra-se nos aspectos ligados à formação inicial e contínua de professores, bem como à visão e objetivos estratégicos definidos pelo Estado moçambicano para o desenvolvimento profissional docente. Esta análise é feita à luz do tema de investigação e procura evidenciar a coerência (ou lacunas) entre o plano e os desafios concretos vivenciados na Escola Básica de Ngame, no distrito de Mandimba.

3.1.1 Situação atual da formação inicial de professores

O PEE 2020 – 2029 reconhece a formação inicial como base essencial para garantir a qualidade do ensino, referindo que “existem, no território nacional, 75

instituições de formação de professores, sendo 38 para o ensino primário e 37 para o secundário” (p. 108 – 109). Acrescenta-se que “em 2007 foi introduzido o curso de 10ª classe + 1 ano” e, desde 2019, o “curso de 12ª + 3 anos” para a formação no ensino primário e educação de adultos (p. 110).

À luz do problema identificado neste estudo, a dificuldade de acesso à formação contínua e à actualização metodológica por parte dos professores, verifica-se que, embora a formação inicial seja abrangente em termos geográficos e estruturais, nem sempre prepara adequadamente os docentes para as exigências do ensino real, sobretudo em zonas rurais como Mandimba. Este facto compromete o objetivo da pesquisa relacionado com a descrição das políticas de formação de professores em Moçambique, ao demonstrar que a formação inicial, embora existente, é por vezes insuficiente para garantir práticas pedagógicas eficazes e alinhadas com as realidades locais.

Neste contexto, o PEE revela progressos na estrutura da formação inicial, mas ainda carece de um alinhamento entre os conteúdos ministrados e as competências exigidas na prática docente no contexto educativo.

3.1.2 Formação em exercício de professores e formadores

No que diz respeito à formação contínua, o PEE afirma que está “confere qualificação profissional para a docência” e “garante, anualmente, a superação pedagógica de cerca de 13 mil professores” (p. 111). Contudo, o próprio documento reconhece falhas significativas, nomeadamente que “os formadores apresentam lacunas no domínio das matérias curriculares” e que “não existem instituições dedicadas à formação de formadores” (p. 112), além de fraca articulação entre as universidades e o Ministério da Educação.

Esta análise ganha relevo ao ser relacionada com o problema identificado no presente estudo, onde muitos professores de Mandimba enfrentam dificuldades no acesso à formação contínua, seja pela irregularidade dos programas, pela distância ou pela ausência de iniciativas das entidades competentes. Isto afeta diretamente o segundo objetivo da pesquisa, que visa explicar como a formação contínua contribui para o aprimoramento das competências pedagógicas no desenvolvimento profissional dos professores.

Portanto, o PEE reconhece a importância da formação contínua, mas evidencia falhas estruturais na sua implementação, o que compromete a efetividade dessa formação e aprofunda as desigualdades entre os contextos urbanos e rurais.

3.1.4 Visão e objetivos estratégicos da formação de professores

A visão do PEE 2020 – 2029 aposta num professor “competente, eficaz e com valores ético-morais” e define como objetivo geral “prover a formação integral de qualidade do professor” (p. 118). Para alcançar tal visão, são estabelecidos três objetivos estratégicos: (1) garantir formação inicial de qualidade; (2) assegurar formação permanente para professores e gestores escolares; e (3) prover formação específica de qualidade aos formadores (p. 118).

Quando contrastamos esta visão com a realidade da Escola Básica de Ngame, constatamos um descompasso entre os objetivos definidos e a capacidade prática de os alcançar, principalmente devido à falta de acompanhamento contínuo, ausência de políticas operacionais claras e fragilidade na implementação das formações. Isto evidencia dificuldades no cumprimento do terceiro objetivo da pesquisa, que consiste em identificar os principais desafios enfrentados na implementação da formação contínua em Moçambique.

Assim, embora o plano apresente uma visão estratégica coerente com os desafios educacionais do país, a sua execução encontra obstáculos significativos, comprometendo o desenvolvimento profissional docente nas zonas mais desfavorecidas.

Por fim, o PEE apresenta uma visão e objetivos coerentes, mas cuja implementação ainda carece de maior eficácia e sustentabilidade, sobretudo para garantir que todos os professores tenham acesso equitativo à formação contínua. Esta análise reforça a necessidade de políticas educacionais mais eficazes, estratégias claras e mecanismos de acompanhamento robustos para que a formação contínua possa cumprir plenamente o seu papel no desenvolvimento profissional dos docentes em Moçambique.

3.2 Análise do plano de formação contínua no período 2023-2027

A presente análise do plano de formação contínua de professores tem como objetivo compreender a configuração e os impactos das ações formativas dirigidas ao corpo docente, a partir de um levantamento rigoroso de indicadores socioprofissionais e académicos. Esta abordagem propõe-se a analisar não apenas a oferta e a pertinência das formações realizadas, mas também a forma como estas se articula com o perfil dos beneficiários, a sua trajetória profissional, e os contextos institucionais onde exercem funções. A compreensão aprofundada desses elementos permite identificar as reais necessidades formativas dos docen-

tes e ajustar, de forma estratégica, os planos e programas de formação contínua, garantindo a melhoria da qualidade do ensino.

Os dados analisados contemplam uma diversidade de indicadores fundamentais. Em primeiro lugar, o género dos docentes é considerado, permitindo aferir eventuais assimetrias no acesso à formação contínua entre homens e mulheres, o que pode refletir dinâmicas socioculturais mais amplas dentro do sistema educativo. Em seguida, observa-se a carreira docente, distinguindo, por exemplo, entre professores em início de carreira e aqueles com maior antiguidade, para perceber as necessidades específicas de cada grupo.

A análise contempla igualmente o número de anos de experiência no ensino, fator que influencia não apenas as competências pedagógicas, mas também a receptividade dos docentes à formação contínua. O local de trabalho, nomeadamente o tipo e a localização da escola (urbana ou rural), é igualmente crucial, dado que condiciona o acesso a recursos, tecnologias e oportunidades formativas.

É também considerado o ano de conclusão do último curso de formação, dado que este indicador pode revelar o grau de actualização científica e pedagógica dos docentes. A par disso, analisa-se o curso a que o docente pretende candidatar-se, permitindo inferir tendências, motivações e expectativas profissionais no âmbito da progressão na carreira ou mudança de área.

Por fim, as modalidades de ensino (presencial, semipresencial ou à distância) são analisadas como elemento estruturante da eficácia dos planos de formação contínua, atendendo à realidade e às condições de trabalho dos professores

Tabela 1: Plano de estudo (SDEJT-Mandimba)

Nº	Género	Carreira	Área de formação	Instituição onde se formou	Ano de conclusão	Anos de experiência	Discip. que lecciona	Curso a concorrer
1	M	DN3	10ª +1	IFP-Lichinga	2013	09	Inglês	Lic. Gestão de Recursos Humanos
2	F	Técnica	12ª	ES.Padre E. Menego	2008	06	-----	Lic. Administração Pública
3	M	DN3	10ª +1	ADPP-EPF	2015	08	Todas	Msc. Avaliação Educacional
4	M	ITPN1	Ensino de Geografia	UCM	2018	18	Geografia	Msc. Avaliação Educacional
5	F	Técnica	12ª	ESSM Machel-Mandimba	2018	07	-----	Lic. Administração Pública

6	F	Técnica	12 ^a	ES.29 DE Setembro-Ma-xixe	2009	06	-----	Lic. Gestão de Recursos Hu-manos
7	M	DN3	10 ^a +1	IFP-Lichinga	2015	10	Matemá-tica	Lic. Ens. Geo-grafia
8	F	DN3	10 ^a +1	IFP-Lichinga	2009	13	Todas	Lic. Ens. Geo-grafia
9	M	DN3	10 ^a +1	IFP- Lichinga	2014	09	Todas	Lic. Ens. Bio-logia
10	F	DN3	10 ^a +1	IFP-Cuamba	2016	08	Todas	Lic. Ens. Bio-logia
11	M	DN3	10 ^a +1	IFP- Lichinga	2015	08	Todas	Lic. E. Básico
12	M	DN4	10 ^a +1	IFP- Lichinga	2021	02	Todas	Lic. G. Sistema Infor.
13	M	DN3	10 ^a +1	IFP-L	2015	08	Todas	Lic. Ens. Bio-logia
14	M	DN4	10 ^a +1	ADPP-EPF	2017	05	Todas	Lic. Ens. Bio-logia
15	M	Técnico	12 ^a	ESSM-Man-dimba	2012	09	-----	Lic. Gestão de Recursos Hu-manos
16	F	DN3	7 ^a +3	IFP- Lichinga	2007	16	Todas	Lic. Ens. Geo-grafia
17	M	DN3	10 ^a +1	IMP-Queli-mane	2005	16	Todas	Lic. Língua Portuguesa
18	M	DN4	10 ^a +1	IFP-Cuamba	2018	05	Todas	Lic. Ens. Mate-mática
19	F	DN3	10 ^a +1	ADPP-EPF	2010	11	Todas	Lic. Ens. His-tória
20	M	Técnico	12 ^a	ESG-Man-dimba	2015	07	-----	Lic. Ad. Pública
21	F	DN4	10 ^a +1	IFP- Lichinga	2021	02	Todas	Lic. Ens. Bio-logia
22	F	DN3	10 ^a +1	IFP- Lichinga	2016	07	Todas	Lic. Ens. Bio-logia
23	M	DN3	10 ^a +1	IFP- Lichinga	2016	07	Todas	Lic. Ens. Bio-logia
24	F	DN3	10 ^a +1	ADPP-EPF	2015	09	Todas	Lic. Ens. Geo-grafia
25	F	DN3	10 ^a +1	IFP-Cuamba	2018	06	Todas	Lic. Ens. Geo-grafia

Fonte: SDEJT-Mandimba

A tabela 1 apresenta um grupo heterogéneo composto por 25 profissionais, entre professores e técnicos, com diferentes níveis de formação profissional (7^a+3, 10^a+1, 12^a) e anos de experiência variados (de 2 a 18 anos). As áreas de formação são diversas, com predominância de formandos pelos IFPs (Institutos de Formação de Professores), especialmente de Lichinga. A maioria leciona várias disciplinas, e todos estão atualmente inscritos em cursos de licenciatura ou

mestrado, predominantemente na modalidade à distância, com previsão de conclusão entre 2023 e 2027.

Tabela 2: Distribuição dos Professores por curso

Nº	Género	Carreira	Área de formação	Instituição onde se formou	Ano de conclusão	Anos de experiência	Discip. que lecciona	Curso a concorrer
1	M	DN3	10ª +1	IFP-Lichinga	2013	09	Inglês	Lic. Gestão de Recursos Humanos
2	M	DN3	10ª +1	ADPP-EPF	2015	08	Todas	Msc. Avaliação Educacional
3	M	ITPN1	Ensino de Geografia	UCM	2018	18	Geografia	Msc. Avaliação Educacional
4	M	DN3	10ª +1	IFP-Lichinga	2015	10	Matemática	Lic. Ens. Geografia
5	F	DN3	10ª +1	IFP-Lichinga	2009	13	Todas	Lic. Ens. Geografia
6	M	DN3	10ª +1	IFP- Lichinga	2014	09	Todas	Lic. Ens. Biologia
7	F	DN3	10ª +1	IFP-Cuamba	2016	08	Todas	Lic. Ens. Biologia
8	M	DN3	10ª +1	IFP- Lichinga	2015	08	Todas	Lic. E. Básico
9	M	DN4	10ª +1	IFP- Lichinga	2021	02	Todas	Lic. G. Sistema Infor.
10	M	DN3	10ª +1	IFP-L	2015	08	Todas	Lic. Ens. Biologia
11	M	DN4	10ª +1	ADPP	2017	05	Todas	Lic. Ens. Biologia
12	F	DN3	7ª +3	IFP- Lichinga	2007	16	Todas	Lic. Ens. Geografia
13	M	DN3	10ª +1	IMP-Quelimane	2005	16	Todas	Lic. Língua Portuguesa
14	M	DN4	10ª +1	IFP-Cuamba	2018	05	Todas	Lic. Ens. Matematica
15	F	DN3	10ª +1	ADPP-EPF	2010	11	Todas	Lic. Ens. Historia
16	F	DN4	10ª +1	IFP- Lichinga	2021	02	Todas	Lic. Ens. Biologia
17	F	DN3	10ª +1	IFP- Lichinga	2016	07	Todas	Lic. Ens. Biologia
18	M	DN3	10ª +1	IFP- Lichinga	2016	07	Todas	Lic. Ens. Biologia
19	F	DN3	10ª +1	ADPP-EPF	2015	09	Todas	Lic. Ens. Geografia
20	F	DN3	10ª +1	IFP-Cuamba	2018	06	Todas	Lic. Ens. Geografia

Tabela 2: Adaptado pelo autor

A tabela 2 é uma versão filtrada da tabela anterior, com 20 professores, todos lecionam ou têm experiência no ensino, distribuídos por diferentes áreas disciplinares (Inglês, Geografia, Biologia, Matemática, História, Língua Portuguesa, Ensino Básico). Todos estão inscritos em cursos superiores, com destaque para as licenciaturas em ensino e mestrados em avaliação educacional. A formação inicial é praticamente toda de nível médio, adquirida em IFPs.

Tabela 3: Níveis de formação e número total de professores

Nível de formação profissional	Nível acadêmico	Curso a concorrer	Número de professores
7 ^a +3 Anos	Médio	Licenciatura	1
10 ^a +1 Ano	Médio	Licenciatura	17
12 ^a +1 Ano	-----	-----	-----
Licenciatura	Superior	Mestrado	2
Total			20

Fonte: Autor

A tabela 3 resume os dados da 2 tabela, indicando que:

- 1 Professor tem formação profissional de 7^a+3 anos e está a frequentar uma licenciatura.
- 17 Professores têm formação de 10^a+1 ano e frequentam licenciatura.
- 2 Professores, já licenciados, estão a frequentar o mestrado.
- O total analisado nesta tabela é de 20 professores.

As três tabelas mostram que há um investimento na formação contínua dos professores, com destaque para o ensino à distância, visando a elevação dos níveis académicos e profissionais. A maioria possui formação média e está a atualizar-se academicamente para responder às exigências do sistema educativo. Há uma predominância de formações na área de ensino de disciplinas específicas, sobretudo Geografia, Biologia e História.

A análise dos dados constantes na Tabela 1 revela múltiplas dimensões que merecem uma reflexão crítica sobre o plano de formação contínua, considerando o contexto de um distrito com 1432 funcionários, na sua maioria professores do ensino básico. Os aspectos abordados permitem uma interpretação profunda das oportunidades, limitações e desafios relacionados ao acesso à formação contínua, a articulação com a formação inicial, os cursos pretendidos, as modalidades e a representatividade dos géneros.

Em termos de género, verifica-se uma distribuição relativamente equilibrada entre homens e mulheres, com ligeira predominância masculina (14 homens

e 11 mulheres). No entanto, é importante destacar que os homens tendem a ocupar maioritariamente carreiras de nível médio (DN3 e DN4), enquanto as mulheres concentram-se nas categorias técnicas.

Portanto, isto pode refletir desigualdades de acesso a percursos de formação ou progressão na carreira, mesmo num plano de formação que se apresenta, aparentemente, como igualitário. Tal como refere Sanches (2010), a equidade de género nas políticas educativas deve ultrapassar a oferta genérica e considerar as especificidades contextuais que afetam o acesso real das mulheres à qualificação e promoção profissional.

Quanto à formação inicial, observa-se que a maioria dos docentes tem formação de nível médio pedagógico ($10^a + 1$), adquirida em instituições como o IFP de Lichinga, Cuamba e outras escolas do sistema técnico-profissional. Esta base formativa, embora adequada ao exercício no ensino básico, levanta questões quanto à sua suficiência face às exigências contemporâneas do sistema educativo.

A opção por cursos como Ensino da Geografia, Biologia, Matemática, História, Língua Portuguesa e Avaliação Educacional sugere uma tentativa de reforço ou reconversão profissional. No entanto, há também casos em que os cursos a concorrer, como Gestão de Recursos Humanos e Administração Pública, não têm relação direta com as disciplinas leccionadas, levantando preocupações sobre a coerência entre a formação contínua e a prática docente.

Esta desconexão pode comprometer os objetivos de melhoria da qualidade do ensino, pois, segundo Nóvoa (1992), a formação contínua deve ser um espaço de reconstrução profissional que valorize a experiência e responda às necessidades concretas da docência, e não apenas um mecanismo de requalificação formal desvinculada do contexto educativo.

Os dados demonstram que a maioria dos docentes que leccionam “todas as disciplinas” uma prática comum no ensino básico em regime de monodocência estão a concorrer a formações específicas (ex. Ensino da Biologia, Geografia etc.), o que revela um esforço de especialização desejável, mas também a necessidade de estratégias formativas que respeitem a realidade multifacetada da função docente.

O número de professores inscritos na formação (20), num universo de 1432 funcionários docentes, evidencia um nível de participação ainda reduzido, o que pode comprometer os impactos esperados no sistema de ensino local. Tal realidade pode decorrer de fatores como falta de informação, dificuldades logísticas, barreiras tecnológicas ou desmotivação, o que impõe à administração educativa a necessidade de estratégias mais inclusivas e motivadoras.

A democratização do acesso à formação contínua, como refere Imbernón (2011), deve estar alicerçada numa política educativa que reconheça a centralidade do professor como agente de mudança e promova condições reais para o seu desenvolvimento profissional.

Assim, os dados analisados revelam que, embora o plano de formação contínua abranja docentes de diferentes géneros, com variadas experiências e proveniências institucionais, ainda enfrenta desafios quanto à coerência entre formação inicial e contínua, à pertinência dos cursos selecionados, à eficácia da modalidade à distância e ao limitado número de participantes. A superação destes desafios requer uma política formativa articulada com as necessidades reais do contexto escolar, capaz de promover uma formação contínua de qualidade, inclusiva, contextualizada e transformadora.

Considerações finais

A análise realizada permitiu constatar que, apesar dos avanços normativos e estratégicos registados em Moçambique, as políticas de formação contínua de professores enfrentam múltiplos desafios na sua implementação, sobretudo em contextos rurais como o do distrito de Mandimba. Os documentos orientadores, como o Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029 e o Plano de Estudo 2023 – 2027 do distrito, destacam a importância da valorização profissional docente. No entanto, a fraca operacionalização dessas políticas é condicionada por fatores como o financiamento insuficiente, a dependência de parceiros externos e a limitada articulação entre instituições formadoras e escolas.

Na Escola Básica de Ngame, os professores continuam a relatar dificuldades de acesso à formação contínua e à actualização metodológica, o que compromete o seu desenvolvimento profissional e, por consequência, a qualidade do ensino. A ausência de estratégias sustentáveis e contextualizadas agrava ainda mais a situação das escolas em zonas periféricas, reforçando a necessidade de reformas mais consistentes e investimentos mais robustos no sector.

Conclui-se, por fim, que a eficácia da formação contínua exige não apenas a definição de políticas, mas sobretudo o compromisso institucional com a sua implementação prática, acompanhada de mecanismos de monitoria, apoio pedagógico contínuo e financiamento adequado. Só assim será possível garantir que a formação contínua cumpra o seu papel na melhoria da qualidade educativa em Moçambique.

Referências Bibliográficas

Ministério da Educação e Cultura. (2005). Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006 – 2011. Maputo: Ministério da Educação e Cultura.

Ministério da Educação. (1998). Plano Estratégico para o Sector de Educação (1999 – 2005). Maputo: Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2012). Plano Estratégico da Educação 2012 – 2016. Maputo: Ministério da Educação

Moçambique. (2018a). Constituição da República de Moçambique (Revisão de 2018). Imprensa Nacional.

Moçambique. (2018b). Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro: Sistema Nacional de Educação. Imprensa Nacional.

Moçambique. (2019a). Plano Estratégico da Educação 2020 – 2029. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

Mugime, Santa Mónica Julião & Mahalambe, Feliciano Mapezuane (2019). Políticas de formação de professores em Moçambique: entre a regulação e a realidade. Porto Editora.

Silva, Joana. (2020). Financiamento da Educação em Moçambique: Desafios e Perspectivas. Maputo: IESE.

UNESCO. (2019). Relatório Global de Monitoria da Educação: Migração, deslocamento e educação – Construindo pontes, não muros. Paris: UNESCO.

MULHER PRETA NA CIÊNCIA: NILMA LINO GOMES

Maria Isabel Moura Nascimento

Renata Lopes

1. Introdução

A presença dos pesquisadores negras e negros no espaço de cientificidade nas áreas das Humanidades vem crescendo e cada profissional que consegue adentrar este espaço é a representação de muitas lutas e como consequência “[...] têm alargado significativamente os horizontes dos estudos sobre o negro ao introduzir novos temas de pesquisa, preenchendo as lacunas deixadas pelos pesquisadores tradicionais brancos” (Santiago, 2019, p.13)

No Brasil, as pessoas que se autodeclaram preta ou parda constituem 56,2%, mais da metade da população brasileira, de acordo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua de 2019 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Consideramos que o chamamento da reflexão sobre mulheres negras na pesquisa é de natureza relevante, pois acreditamos que através do debate acerca da falta de diversidade étnico-racial nos espaços de ciência no Brasil, se faz necessário para darmos luz ao papel da mulher na universidade brasileira. Diversos estudos mostram que a situação da maioria das mulheres brasileiras negras no país, “[...] no geral tendem a ratificar a situação de subalternidade e desvantagem destas em todos os principais indicadores sociais e de mercado de trabalho” (Souza e Valentim, 2017, p.1).

Diante do exposto, este artigo tem como objetivo analisar a atuação da pesquisadora Nilma Lina Gomes, uma grande pesquisadora brasileira que traz na sua trajetória profissional, a luta de mulheres negras e negros neste país, contra as desigualdades raciais e o racismo.

Escolhemos esta pesquisadora já que o campo científico é predominantemente de homens brancos e a presença da mulher branca é deixada de forma invisibilizada. Já a pesquisadora negra, cujo espaço é negado de forma velada, que não acontece como um ato ingênuo, pois este espaço, também, é de direito

das pesquisadoras negras. O que percebemos é que o ingresso de mulheres negras no cenário científico ainda é muito tímido, explicitando

[...] outras faces do racismo e do sexíssimo vividos por intelectuais negras. As trajetórias de mulheres negras não negam que quase não há motivação para o exercício da intelectualidade, por isso a pouca escolha delas por esse trabalho (Santiago, 2019, p.54).

Assim, este artigo tem como ponto de partida ampliar este escopo das pesquisadoras negras e dar a merecida luz à trajetória científica da grande mulher e pesquisadora Nilma Lino Gomes, que foi a primeira mulher negra do país, a assumir, em 2013, como representante máxima de uma universidade pública federal, a Reitoria da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), localizada na cidade de Redenção, Ceará e também um defensora das causas da questão racial e educação no país. Nilma Lino Gomes também foi premiada em 2022 na categoria Humanidades o 3º Prêmio “Carolina Bori Ciência & Mulher”, Ela foi premiada na categoria Mulheres Cientistas, e um evento é realizado pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), prioritariamente às pesquisadoras de instituições no país “[...] que tenham contribuído de forma relevante para a ciência e a gestão científica, além de terem realizado ações em prol da ciência e da tecnologia nacional” (SBPC, 2023, p.2).

Esse prêmio para a Nilma Lina Gomes representa o reconhecimento da sua dedicação a ciências brasileira, e não só isso, a sua representação leva toda uma ancestralidade silenciada e perseguida, pelas suas características físicas e cor de pele. Segundo a autora este prêmio para uma mulher negra tem um significado

[...] político muito especial na luta pela emancipação da mulher na sociedade, nas ciências e em prol do antirracismo. O prêmio revela que nós, mulheres negras, produzimos um conhecimento que não é só academicamente relevante, mas, também, social, cultural e politicamente relevante. É o compromisso com a construção da sociedade e das Ciências Humanas de forma mais democrática, indagando e se contrapondo a presença do racismo, do machismo e da LGBTQUIA+fobia no campo científico e na sociedade (Gomes, 2022, p.1)

Dentre outros prêmios, pela sua obra, recebeu diferentes honrarias, como o Troféu Yalodê, do Projeto Raízes de Áfricas no III Festival das Palavras Pretas (2011); o Prêmio Zumbi de Cultura, da Fundação Clóvis Salgado/Companhia Baobá de Dança (2010); e o Projeto Memórias da Infância no Aglomerado Santa Lúcia pela PROEX-UFMG (2006).

O trabalho de Nilma Lina Gomes tomou forma e reconhecimento, não só local, mas também de forma nacional, pois suas produções científicas dão visi-

bilidade e amplia o espaço das pesquisadoras negras no país, em que segundo o Censo da Educação Superior de 2013 neste índice estão as “[...] mulheres pretas e pardas, que são apenas 3% dos cientistas brasileiros, ao passo que representam 28% da população geral, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística” (IBGE, 2013).

2. Carreira e vida de Nilma Lina Gomes

A vida do jovem negro não tem valor. Qualquer um pode nos matar. Somos um incômodo para essa sociedade. Somos vistos como extermináveis para a polícia, para o tráfico, para as milícias, para a classe média. Não podemos circular na cidade sem olhares de medo e repressão. Isso não é vida” (Gomes, 2018, p. 3).

Nilma Lino Gomes é uma sobrevivente desta sociedade excludente e racista. Nascida em Belo Horizonte, a menina Nilma cresceu em uma família que vivia na “[...] Zona da Mata Mineira, em Ponte Nova - MG. Filha de um ferroviário (João Jarbas Gomes, *in memoriam*) e de uma bordadeira (Maria da Glória Lino Gomes), possui três irmãos” (Benite, 2020, p. 729) passou por muitas barreiras como qualquer menina negra neste país.

Nilma, cursou o magistério no Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e começou a lecionar em uma creche na Vila São Vicente, no bairro de Carlos Prates, periferia de Belo Horizonte, como era de se imaginar no início da carreira uma mulher negra. No ano de 1984, “[...] passa em um concurso da prefeitura e se torna professora em uma escola pública da Urca, no centro da cidade. No ano seguinte, passa a dar aulas também em uma escola privada, onde trabalhava com crianças de seis a dez anos” (Cunha, 2017, p.2).

Ela é graduada em Pedagogia, onde iniciou seus primeiros passos nas pesquisas sobre relações raciais e educação. Trabalhou como professora da educação básica em Minas Gerais e realizou o mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, quando criou no ano de 1991, “[...] junto com um grupo de colegas da graduação da UFMG, o Grupo Interdisciplinar de Estudos Afro-Brasileiros (GIEAB) (Benite, 2020, p. 731).

Organizou e fundou em 2002, com um grupo de professores da UFMG, o conhecido Programa Ações Afirmativas na UFMG. Este trabalho foi fruto de um projeto extensão, desenvolvido na mesma instituição que gerou o que hoje conhecemos como, Programa de Ensino, Pesquisa e Extensão Ações Afirmativas na UFMG.

Este projeto recebeu o seu primeiro financiamento em um dos primeiros editais de ações afirmativas “[...], intitulado Cor no Ensino Superior, coordenado pelo Programa Políticas da Cor, vinculado ao Laboratório de Políticas Públicas da UERJ e com apoio da Fundação Ford” (Benite, 2020, p. 731).

Em 2002, ela consegue organizar, junto com o professor Juarez Dayrell, da FAE/UFMG, o Programa Observatório da Juventude da UFMG (OJ), que tinha como objetivo ajudar os jovens atuarem em ações de ensino, pesquisa e extensão durante quatro anos (Benite, 2020).

Em 2012, portanto dez anos após a primeira ação, com a liderança de Nilma Gomes, um grupo de professores da FAE/UFMG, FAE/UEMG e CEFET/MG conseguiu aprovar o Curso de Formação Pré-Acadêmica: Afirmação na Pós,

[...] voltado para estudantes negras e negros que desejavam se preparar para a seleção em programas de mestrado e doutorado. O curso oferecia aos participantes disciplinas e seminários sobre estratégias de formação acadêmica e informações acerca dos programas de pós-graduação. Essa iniciativa interinstitucional contou com financiamento da Fundação Ford e da Fundação Carlos Chagas (Benite, 2020, 731).

No doutorado realizado na Universidade de São Paulo (USP), Nilma defendeu a tese com o título: “Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte” com a orientação do Prof. Dr. Kabengele Munanga, um professor negro congolês, que na época era professor no Programa de Pós-graduação em Antropologia da USP, uma grande referência na área.

Nilma realizou seu estágio pós-doutoral na Universidade de Coimbra, com a supervisão do professor por Boaventura de Souza Santos, muito conhecido no Brasil. Ela desenvolveu um texto intitulado o Movimento Negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação.

Como professora da Faculdade de Educação da UFMG passou a integrar a (ABPN) Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, se tornando uma grande referência para os associados. Coordenou durante os anos 2012-2013 o Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Relações Étnico-Raciais e Ações Afirmativas (NERA) e na ANPED- GT assumiu a Educação e Relações Étnico-Raciais, neste período a produção dos integrantes do GT apresentou um crescimento.

[...] significativamente, o que reforça o seu tema central e o seu lugar na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e em outras

associações científicas nas quais a temática da educação das relações étnico-raciais encontra lugar (ANPED, 2013, p.1)

É, portanto, atualmente, membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), Associação Brasileira de Antropologia (ABA), Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SPBC). No período 2010-2014 foi membro do Conselho Nacional de Educação, designada para a Câmara de Educação Básica, onde conseguiu aprovar por unanimidade, como relatora, no 1º de junho de 2011 um parecer,

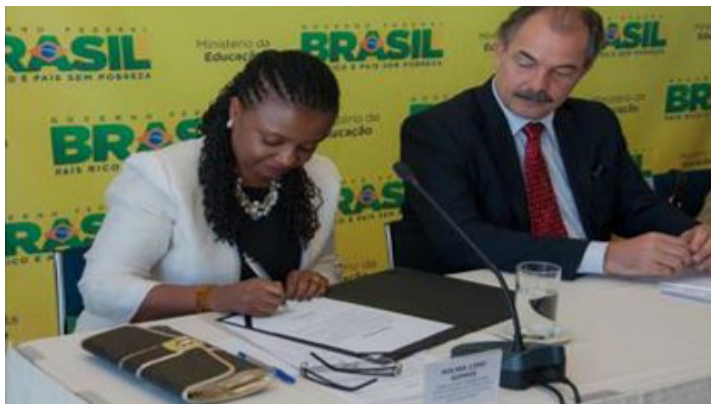
[...]ratificando a orientação central do Parecer CNE/CEB nº 15/2010 que orienta escolas, educadores e sistemas de ensino quanto ao tratamento dado à presença dos estereótipos raciais na literatura, ratifica os critérios já adotados pelo PNBE e apresenta orientações para que o material didático, literário e de apoio pedagógico utilizado na Educação Básica se coadune com as políticas públicas para uma educação antirracista (MEC, PARECER CNE/CEB Nº: 6/2011, p.8).

Defendia também neste documento que era de responsabilidade dos sistemas de ensino nacional que todas as escolas deveriam trabalhar para identificar:

[...] a incidência de estereótipos e preconceitos garantindo aos estudantes e a comunidade uma leitura crítica destes de modo a se contrapor ao impacto do racismo na educação escolar. É também dever do poder público garantir o direito à informação sobre os contextos históricos, políticos e ideológicos de produção das obras literárias utilizadas nas escolas, por meio da contextualização crítica destas e de seus autores (MEC, PARECER CNE/CEB Nº: 6/2011, p.8).

Em 2013 e 2014 foi a primeira mulher negra a assumir o cargo em universidade federal como reitora da Universidade da Integração da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB.

Figura I – Reportagem do Ministério da Educação a respeito da posse da Primeira reitora negra na Universidade Afro-Brasileira



Fonte: Ministério da Educação conselho nacional de Educação, 2013.

Segundo o Ministro da Educação Aloizio Mercadante, a UNILAB atuaria no Brasil como porta da África no continente sul-americano, que iria abrigar pessoas oriundas dos países africanos de língua portuguesa e o Timor Leste como “[...] um espaço de promoção das relações entre brasileiros e africanos. A universidade vai trazer a cultura, a história da África, a música, a arte a ciência”, disse Mercadante (MEC, 2013).

Em entrevista na ocasião de sua posse, Nilma foi questionada se “[...] acredita que o Brasil ainda tem dificuldades de reconhecer a existência do preconceito racial e discuti-lo?” Nilma respondeu:

Acho que a discussão sobre o preconceito no Brasil já começou há muito tempo, mas o que nós temos vistos nos últimos 10 anos é a implantação de políticas de promoção da igualdade racial. Temos muito que avançar, mas já demos passos significativos. A universidade começou há pouco tempo do ponto de vista institucional. O desafio de fazer uma mudança curricular que englobe essas temáticas nas mais diversas áreas e uma discussão sobre os desafios de permanência desses estudantes nas instituições de ensino superior. Ainda há resistências, mas acho que aos poucos a presença desses estudantes irá aumentar. (Gomes, 2013, p.1)

Questionada pelo repórter do site Terra, por ser a primeira mulher negra a se tornar reitora de uma universidade federal: “O que você acha que isso representa em termos de mudanças no País?” Nilma com toda sabedoria e clareza de seu papel diz que:

Eu acho que essa indicação faz parte de um movimento de luta coletiva na sociedade pelo reconhecimento da diversidade étnica e racial, o reconhecimento da presença da população

negra no Brasil. Ela faz parte de um momento de políticas de promoção da igualdade racial que começam a ganhar espaço no contexto político e acadêmico (Gomes, 2013, p.1).

Em janeiro de 2015, ela deixou o cargo de reitora e assumiu como Ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República – SEPPIR/PR – (2015 -2016) no governo de Dilma Rousseff “[...] que, em decorrência da reforma administrativa de setembro daquele ano, foi incorporada ao recém-criado Ministério das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos” (Portal Gueledés/ SBMFC).

3. Nilma Lina Gomes: produção intelectual

Nilma Lina Gomes tem uma vasta produção bibliográfica, mais de 80 livros publicados e ou organizados. Todas estas produções retratam o comprometimento com a causa das diversidades no país. Em sua extensa produção intelectual, faz parte de sua obra, livros e artigos científicos, no seio universitário e narrativas de ficção para o público infantojuvenil. Desde sua tese de doutorado, datada em 2006, expõe a obra sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra em que trata sobre o cabelo para além do corpo individual e biológico, mas como origem social, como símbolo de resistência da cultura afro-brasileira.

Em seu livro intitulado: *Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa* a autora chama atenção para o desafio que são as pesquisas e práticas pedagógicas considerando como sendo de caráter urgentíssima tanto para “[...] teórica e política de construirmos práticas pedagógicas e metodologias que possibilitem às crianças falarem de si, sobre a sua relação com o outro e sejam protagonistas das suas próprias vidas” (Gomes, 2023a, p.2).

Neste livro ela coloca as crianças como protagonistas da sua própria história, principalmente as crianças negras e pobres, onde de acordo com Nilma (2023a) a infância lhes são roubadas, onde a maioria vive de forma vulnerável a sua própria sorte. Cujas infâncias são roubadas pela pobreza e pelas desigualdades. E é isso que Nilma trata como um olhar adulto que se tem dificuldade de admitir. A “[...] raça atravessa e participa da formação das infâncias e dos seus sujeitos. Infelizmente, nem sempre ela é entendida como parte do fascinante processo da diversidade humana.” (Gomes, 2023a, p.3)

O peso da inferioridade que estas crianças carregam é uma marca histórica na sociedade brasileira, que precisamos superar e o livro denuncia esta marca deixada nas crianças negras e pobres das nossas periferias. A autora chama a atenção da educação e principalmente das escolas de educação infantil que cuidam das

infâncias especificamente, que ao protagonizarem esta tarefa o façam também, “[...]com a emancipação social e racial” (GOMES, 2023a, p.3). Como forma de reverter este processo desumano com “[...] as crianças brasileiras – em especial as pobres, as negras, os quilombolas, as indígenas e as do campo – tenham uma existência mais digna” (Gomes, 2023a, p.3).

Assim, entender a importância da simbologia do corpo negro define a

[...] manipulação do cabelo e dos penteados usados pelos negros de hoje como formas de recriação e ressignificação cultural daquelas construídas pelos negros da diáspora poderá ser um bom tema de estudo e debate dentro da discussão sobre história e cultura afro-brasileira. Mas, para isso, será preciso que os educadores alterem suas lógicas escolares e conteudistas, dialoguem com outras áreas, valorizem a produção cultural negra constituída em outros espaços sociais e políticos. Será preciso também ouvir e aprender as estratégias, práticas e acúmulos construídos pelo movimento negro e pelos movimentos culturais negros. (Gomes, 2003, p.181)

Com relação ao cabelo de pessoas pretas, enquanto símbolo e identidade, escreve em 2009, Betina. Em 2013, faz a escrita sobre o título: O menino coração de tambor, que retrata o seu caminho para além dos escritos acadêmicos. Em todas as obras, são contextualizadas a cultura afro-brasileira em toda sua complexidade, as relações raciais e a formação de professores. Sua produção reflete o conhecimento e a potência do negro na sua emancipação social, reiterando a relação entre educação básica e movimentos sociais.

Sua produção é focada nas seguintes áreas de investigação: diversidade, cultura e educação, relações étnico-raciais e educação, formação de professores e diversidade étnico-racial, direitos humanos, políticas educacionais, desigualdades sociais e raciais, movimentos sociais e educação, com ênfase especial na atuação do movimento negro brasileiro. Com sua atuação abrangente, citamos Nilma, no que diz que não adianta “[...] *abrir as portas para uma maior inclusão e democratização do acesso e continuar negando o fato de que eles [negros e indígenas] são sujeitos de conhecimento*” (Gomes, 2023b, p.3). *O estudo sobre o corpo e o cabelo como ícones da identidade negra está presente nos*

[...] processos educativos escolares e não-escolares e poderá nos apontar outros caminhos além da denúncia da reprodução de preconceitos e estereótipos. [...] Ver a manipulação do cabelo do negro e da negra como continuidade de elementos culturais africanos ressignificados no Brasil poderá nos pôr em contato com a história, memória e herança cultural africana presente na formação cultural afro-brasileira. (Gomes, 2003, p.180)

Assim, Nilma (2002, p.43) salienta que as experiências do negro em relação ao cabelo começam muito cedo. Esse processo vai além da manipulação com produtos químicos, uso de pente ou ferro quente. Durante a infância, a autora retrata meninas negras que se expõem a diversos tipos de manipulação no cabelo, com efeito traumatizante.

As dimensões simbólicas sem a devida atenção dentro do ambiente escolar, demonstram dessa forma, um dos caminhos para a ampliação do estudo da questão racial no campo da educação. Na tentativa de “[...] compreender a sua relação com o universo simbólico, pode ser a construção de um olhar mais alargado sobre a educação como processo de humanização”, (Gomes, 2002, p.40) que inclua e incorpore os processos educativos não-escolares.

Nos espaços escolares as oportunidades de comparação, a presença de outros “padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e adolescente negros” (Gomes, 2002, p.46). Diante disso, podemos inferir como a autora define que no ato de saber lidar, manusear e tratar do cabelo crespo está intimamente associado a estratégias individuais de construção da identidade negra.

Para Nilma, (2012, p.99) vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento. A discussão sobre a “diversidade epistemológica do mundo” encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais. É nesse contexto que

[...] a educação participa como um campo que articula de maneira tensa a teoria e a prática. Podemos dizer que, embora não seja uma relação linear, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática pedagógica, assim como os desafios colocados por essa mesma prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar. (Gomes, 2012, p.99).

Desta forma, Nilma destaca (2012, p.99-100) que esse fenômeno educativo atinge os currículos que, cada vez mais são inquiridos a mudar, pois pensar o currículo como parte do processo de formação humana requer ir além de persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes. Assim, as discussões sobre currículo (Gomes, 2012, p.99-100) remetem a adequações de avaliações nacionais e internacionais, em que pensar a realidade sociocultural brasileira, articula conhecimento científico e os outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas.

A partir dessas questões, no que tange o estudo sobre as representações do corpo negro no cotidiano escolar, Nilma aponta que poderá ser uma contri-

buição não só para o desvelamento do preconceito e da discriminação racial na escola, como também

poderá nos ajudar a construir estratégias pedagógicas alternativas que nos possibilitem compreender a importância do corpo na construção da identidade étnico-racial de alunos, professores negros, mestiços e brancos e como esses fatores interferem nas relações estabelecidas entre esses diferentes sujeitos no ambiente escolar. (Gomes, 2003, p.180)

A partir da escola, aonde para além de aprendermos, também reproduzimos representações sobre o cabelo crespo e o corpo negro, Nilma Lino Gomes, nos provoca a nos comprometermos com a luta contra o racismo estrutural e em meio a força do Movimento Negro. Salientamos que o Movimento Negro, para Nilma, (2003, p.181-182) politiza a ideia de raça ou ainda tem uma interpretação afirmativa como construção sócio-histórica, para além de ideias distorcidas e comumente vistas em debates sobre raça. Indo para a discussão sobre democratização de raça, rompe-se para autora as resistências das forças formalmente representadas pelo capital e de classes privilegiadas.

Para a intelectual, tem que intervir afirmativamente para que todas as pessoas, todos os grupos, nas suas diferenças, possam ocupar lugares dignos numa posição de horizontalidade. É o que se deseja em uma democracia plena. (Gomes, 2023b, p.1). Desta forma,

[...] no geral ainda não superamos o imaginário racista de que o trato da questão racial na escola é um dever somente das pessoas negras. Há instituições, cursos, secretarias e profissionais da educação que se negam a cumprir o que determina a Lei 10.639/03 e suas Diretrizes curriculares ou que o fazem de uma forma muito precária (Gomes, 2023b, p.3)

Ainda assim, de acordo com a autora, (2023b) as faculdades de educação e os cursos de licenciaturas terão de se modificar-se, pois a sociedade está em “transformação constante e tem exigido do campo da produção do conhecimento e da formação das professoras e professores mudanças que caminhem em sintonia com a dinâmica do tempo que vivemos”. (Gomes, 2023b, p.2)

Para tanto, ainda para a autora, (2023b, p.4) uma das formas de combater o racismo é retirar as pessoas negras do lugar de “desigualdade, exclusão e negociação de direitos em que vivem”, pois quando esses sujeitos estiverem em seus

direitos de conseguirem estar nos mais variados espaços, lugares e instituições sociais de forma horizontal e usufruindo de todos os direitos será possível que

[...] uma demanda histórica do movimento negro, portanto, todas as mudanças positivas nesse sentido, que assistimos nos últimos 30 anos, possam ser compreendidas como vitória desse movimento social. Um movimento que nos reeduca. (*Gomes, 2023b, p.4*)

O que se aplica para Nilma, (2023b) seria o destaque e o respeito à história, da visão de mundo, da corporeidade e das identidades negras que devem ser vistos como um direito, assertivamente em um ambiente que proporcione uma relação afirmativa, igualitária e equitativa entre estudantes negros e brancos. Desta forma, é possível trabalhar “[...] didaticamente o fato de que as culturas devem ser respeitadas, de que todas as pessoas devem ser vistas como sujeitos e colocadas no mesmo padrão de humanidade e de direito.” (*Gomes, 2023b, p.5*).

Para Nilma, (2023b, p.5) em síntese, essas mudanças de posicionamento trazem inúmeros “impactos e tem possibilitado uma descolonização do conhecimento e da educação”. Assim, sujeitos pertencentes a diferentes coletivos, sendo reconhecidos historicamente como desiguais e inferiores, firmaram-se em um conhecimento que perdura o “currículo, a organização acadêmica e escolar, a gestão, a assistência, a relação pedagógica e o trato da diversidade”. (*Gomes, 2023b, p.5-6*).

4. Considerações finais

Ao fecharmos este artigo, queremos deixar registrado que, falar de Nilma Lina Gomes, não se esgota aqui. Isso porque ela, enquanto intelectual negra, traz o compromisso com as ações afirmativas e as cotas raciais no país, porém não o faz como uma caridade, mas, sim, como correção de direitos, fazendo com que pessoas brancas, representantes da classe burguesa, e pessoas pretas, da classe proletária, venham a ter as mesmas possibilidades de direitos “[...]dentro de um processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil. (*Gomes, 2017, p. 116*).

Para Nilma (2003, p.181) o campo da formação de professores deverá se abrir para dialogar com outros espaços em que negros constroem suas identidades. Desta forma, serão espaços considerados pouco convencionais pelo campo da educação. Resta agora entendermos que mais do que um desafio, “[...] a discussão sobre raça negra e educação, nos seus múltiplos desdobramentos, é um

dever dos educadores e educadoras e também daqueles responsáveis pela condução dos processos de formação docente.” (Gomes, 2003, p.181)

Nilma Lina Gomes viveu as mazelas da sociedade, por ser uma menina com pais pertencentes à classe proletária e negra, compreendeu, desde muito cedo, que a sociedade brasileira não é igual para todos. E que “ a cor da pele e o cabelo são utilizados como critérios definidores de beleza ou de feiura dentro do nosso sistema de classificação racial”. (Gomes, 2017, p. 111).

Nilma é uma grande defensora da democracia que sempre fala em seus textos, que só alcançaremos o estado democrático de direito, apenas quando pessoas pretas, pessoas indígenas e pessoas quilombolas forem tratadas de forma igual sem serem discriminadas pela sua cor da pele.

Referências

- ANPED Relatório de Atividades G21 - **Educação e Relações Étnico-Raciais** (2012 - 2013).
- BENITE, A. M^a. C.; GOMES, N. L. G. **Revista da ABPN**. v. 12, n. 33 jun/ago 2020, p. 729-734
- CUNHA, J.; GOMES, N. L. **Tenho como referência a luta dos meus ancestrais**. 2017 Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/primeira-e-ultima/> Acesso em 19 de out. 2023.
- GOMES, N.L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**. 2002
- GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003
- GOMES, N. L. **Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolo da identidade negra**. 2^a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- GOMES, N. L. **Betina**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.
- GOMES, N. L. **O menino coração de tambor**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- GOMES, N. L. Universidade deve superar preconceitos: diz 1^a negra reitora de federal. Disponível em: <https://www.terra.com.br/noticias/educacao/universidade-deve-superar-preconceitos-diz-1-negra-reitora-de-federal,1e95a895f8a1f310VgnVCM3000009acceb0aRCRD>. 7 jun. 2013. Acesso em: 20 out. 2023. Entrevista cedida ao Portal Terra.
- GOMES, N. L. **O movimento negro educador saberes construídos na luta por emancipação**. Petrópolis, RJ: vozes, 2017.
- GOMES, N. L. LABORNE, A. A. de P. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista**, v. 34, 2018.
- GOMES, N. L. Cerimônia de premiação Prêmio Carolina Bori Mulher&Ciência 11 de fev. 2022. **Transmissão pelo canal da SPBC no Youtube**. Acesso em 19 de out 2023.
- GOMES, N. L. **Infâncias negras: Vivências e lutas por uma vida justa**. Editora Vozes, 2023a.

GOMES, N. L. Descolonizar o conhecimento para incluir saberes indígenas e negros, 2023b. Disponível em <https://revistaeducacao.com.br> 03 de abr. 2023 Entrevista concedida a Laura Rachid.

IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística: **Características étnico-raciais da população: classificações e identidades**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013.

JORNAL, Da Sociedade Brasileira **Para O Progresso da Ciência**. 2023. Disponível em: <http://portal.sbpcnet.org.br/.INK> Acesso em 19 de out. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Câmara de Educação Básica aprova por unanimidade o voto da Relatora**. Sala das Sessões, em 1º de junho de 2011. Brasília (DF), 1º de junho de 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Primeira reitora negra assume a Universidade Afro-Brasileira. 01/04/2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/18552-primeira-reitora-negra-assume-a-universidade-afro-brasileira>. Consultado em: 11/11/2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa Departamento de Apoio à Gestão Participativa e ao Controle Social**. Brasília – 3ª edição, DF 2017.

Portal Gueledés/ SBMFC. Mulheres na Ciência. Disponível em: <https://sites.google.com/view/gerer-sme/produ%C3%A7%C3%B5es-da-gerer/mulheres-ci%C3%A7%C3%A7%C3%A3o>. Acesso no dia 9 de out. 2023.

SANTIAGO, A. R. **Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro** / organizado por Ana Rita Santiago [et al.]. 2. ed. - Cruz das Almas/BA: UFRB, 2019.

SANTOS, E. dos. **Corpo e cabelo negro: (re) significações e interações com e de crianças em uma escola de educação infantil de Belo Horizonte**. Universidade Do Estado De Minas Gerais Faculdade De Educação Programa De Pós-Graduação Em Educação. (Mestrado, 2020, p.155).

SOUZA, F. A. de S. S. dos S.; VALENTIM, S. dos S. **A participação de pesquisadoras negras na produção científica no Brasil**: Apontamentos a partir de um levantamento bibliográfico. Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

**O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: PERSPECTIVAS
E DESAFIOS DO CONSELHO DE ESCOLA NO CONTROLO DA APLICAÇÃO
DOS FUNDOS DE APOIO DIRETO AS ESCOLAS.**

Gilberto Daniel Rafael

Maria Isabel Moura Nascimento

Ancha Quimuenhe

Eduardo Dai Juma

1. Introdução

O fundo de Apoio Direto as Escolas (ADE) foi introduzido em 2003 como um dos mecanismos de financiamento, para responder às preocupações de qualidade no ensino primário e, em particular, à falta de materiais e de equipamentos nas escolas primárias, igualmente compensar pela abolição das taxas de matrícula escolares nesse ano, que pretendia incentivar o Ensino Primário Universal (EPU), privando as escolas de uma das fontes de receitas, pois antes desta data, os pais pagavam uma taxa de matrícula.

A garantia do acesso à educação sobretudo acesso as condições de aprendizagem, passa necessariamente pela criação de condições por forma a que a criança de 6 a 11 anos de idade no Ensino Primário possa aprender a ler, escrever e calcular. Nesse sentido, por forma a colmatar certas dificuldades que possam advir por abolição de taxas de matrículas escolares, são disponibilizados anualmente, recursos humanos, materiais e financeiros e, igualmente são canalizados recursos financeiros adicionais as escolas através do Programa Apoio Direto as Escolas (ADE), (Ministério da Educação, 2014). Tais recursos possibilitam que as escolas realizem despesas necessárias, nomeadamente, uniforme escolar, cadernos, livros, lápis, borracha etc. que possam garantir a eficiência e eficácia do processo de ensino e aprendizagem (PEA) do aluno e minimizando ao máximo os encargos das famílias com a educação dos seus filhos.

Esta pesquisa realizou-se com o intuito de analisar as perspectivas e os desafios atuais do Conselho de Escola, no controlo da aplicação do fundo de Apoio Direto as Escolas em Moçambique no âmbito do financiamento da educação, sobretudo, o financiamento do Ensino Primário em Moçambique que englobava de acordo com a Lei 6/92, de 6 de maio do Sistema Nacional de Edu-

cação (SNE), sete classes, de 1ª a 7ª classes, frequentada por crianças dos 6 aos 12 anos de idade e, de acordo com a Lei 18/2018, de 28 de dezembro, do SNE, seis classes, de 1ª a 6ª classes e frequentada por crianças dos 6 a 11 anos. Para tal, a pesquisa pretende responder a seguinte questão: que perspectivas e desafios atuais os Conselho de Escola enfrentam no controlo da aplicação de fundos de Apoio Direto as Escolas?

Parte-se inicialmente da constatação de que o financiamento da educação é importante em qualquer Estado ou nação e, sobretudo para qualquer estabelecimento de ensino no contexto de expansão da rede escolar, recrutamento de professores, apetrechamento dos estabelecimentos de ensino e disponibilização de material escolar para que os alunos aprendam nas melhores condições possíveis, de acordo com o estágio de desenvolvimento da sociedade em que esteja inserida. As escolas têm atualmente necessidade de buscar mais fundos para financiar suas atividades e sobretudo assegurar os investimentos necessários fruto das iniciativas conjuntas entre a escola e comunidade, através do Conselho de Escola (CE), bem como investimentos decorrentes dos Planos de Desenvolvimento da Escola (PDE).

Há um número reduzido de pesquisas em torno do financiamento da educação em Moçambique e que tratam sobre o ADE no Ensino Primário, resultando daí, a necessidade de um maior desenvolvimento e aprofundamento das pesquisas nesse campo, bem como o incremento de referenciais teóricos sobre o financiamento da educação em Moçambique.

Trata-se duma pesquisa de revisão de literatura, onde foi realizado um levantamento de produções sobre o financiamento da educação em Moçambique, centrando-se no ADE e, complementada pela legislação educacional sobre a matéria em alusão. Foram realizadas buscas a fim de saber o que foi produzido, o levantamento das principais conclusões e identificadas as lacunas que possam existir. As buscas foram realizadas nas seguintes plataformas: <https://redalyc.org>, <https://scholar.google.pt/schhp?hl=pt-BR> e, utilizados os descritores: ADE, educação, financiamento e Moçambique. Observou-se que começam a surgir estudos voltados a abordagem em torno do financiamento da educação em Moçambique no período multipartidário, isto é, pós 1990 altura em que foi aprovada pela Constituição da República.

A abordagem em torno das perspectivas e desafios do CE no controlo da aplicação dos fundos do ADE é feita reconhecendo-se as dificuldades que os estabelecimentos de ensino apresentam para obterem receitas que satisfaçam as despesas decorrentes do PEA e afins. Assim, o texto apresenta três secções, sendo

que inicialmente se aborda sobre CE, em seguida o foco recai sobre o fundo de ADE e finalmente discorre-se em torno dos desafios e perspectivas do CE no controlo da aplicação do fundo de ADE.

2. O Conselho de Escola e seu papel na gestão do ADE

Abordar o financiamento da educação em Moçambique se mostra pertinente nos tempos atuais pois, a garantia da qualidade da educação só é possível com a disponibilização de fundos aos estabelecimentos de ensino por forma a que localmente possam cobrir as despesas com a educação, casos de aquisição de material escolar e equipamento escolar, remuneração dos professores e do Corpo Técnico e Administrativo (CTA), construção de escolas e de salas de aulas, casa de banho, casas para professores etc. e sua aplicação com transparência.

Igualmente, se mostra pertinente nos tempos atuais por possibilitar o desenvolvimento profissional do pessoal afeto ao setor da educação o que traz retornos a médio e longo prazos pelo fato de as atividades de capacitação, treinamento, workshops e formação do pessoal concorrerem para o aperfeiçoamento do pessoal, melhorando seus conhecimentos, habilidades e competências para uma prática educativa crítica alicerçada na práxis educativa. Na ótica de Pereira (2015), as ações voltadas ao desenvolvimento profissional dos indivíduos partem da premissa de que os homens possuem o potencial investigativo e de compreensão das coisas na natureza bem como as relações sociais que se estabelecem.

É nesse contexto que em 2003 foi introduzido nos estabelecimentos públicos do ensino primário em Moçambique – Ensino Primário do 1º Grau (1ª a 5ª classes), o Programa de Apoio Direto as Escolas (ADE), para a compra de material básico necessário para o decurso normal do processo de ensino e aprendizagem. Note-se que “em 2004/2005, foi introduzida a componente de saúde escolar e HIV e SIDA e o Projeto de Apoio as Crianças Órfãs e Vulneráveis com a perspectiva de evitar a exclusão de alunos mais vulneráveis em alguns distritos selecionados” (Ministério da Educação, 2014, p. 3).

Assim sendo, “o ADE foi a primeira experiência do setor com a descentralização de fundos e a sua gestão através dos conselhos de Escola, como responsáveis pela boa aplicação e utilização dos fundos” (Ministério da Educação, 2014, p. 3). Atualmente o ADE abrange todas as escolas primarias públicas. Inicialmente para a utilização dos fundos recorria-se as seguintes modalidades “aquisição baseada na lista de material e serviços elegíveis (80%) e, aquisição ao

critério da escola (20%)” (Ministério da Educação, 2014, p. 3). Quanto aos materiais e serviços elegíveis para sua aquisição constam os seguintes:

Material escolar para alunos; material didático para a sala de aulas; material de registo acadêmico e administrativo, incluindo a despesa com a realização de exames; material desportivo; material para a produção escolar; material de higiene e limpeza; materiais para pequenos reparos; mobiliário e equipamento; material de apoio social e serviços de assistência técnica e de manutenção (Ministério da Educação, 2014, p. 3-4).

Do exposto observou-se que a prioridade recai sobre o material escolar do aluno, o material didático e material para o registo acadêmico. Acresce-se o material para o desporto escolar e produção escolar. Como se pode depreender essas restrições e condicionalismos em termos de prioridades devem-se a insuficiência de fundos para cobertura das despesas escolares num contexto em que as necessidades são inúmeras e as receitas estão aquém das necessidades identificadas pelas gestões escolares/comunidade escolar. Há que reconhecer que a melhoria do PEA não depende apenas da criação e disponibilização destas condições pese embora são essenciais para a efetivação do ensino-aprendizagem. Reconhecendo-se que “a alocação de recursos às escolas integra-se num amplo processo de descentralização do governo, para promover a criação de capacidades técnicas, humanas e materiais para a participação ativa dos cidadãos na resolução dos problemas emergentes” (Pedro, 2018, p. vii). Problemas esses que são solúveis uma vez que, “não há nada de permanente, de absoluto, de imutável, dado de uma vez para sempre, que não se transforma” (Pereira, 2015, p. s/p).

A aquisição de bens e serviços ao critério da escola possibilita que a escola realize despesas com materiais não previsto na lista dos materiais elegíveis. Assim sendo, observa-se a existência de despesas não elegíveis a destacar “despesas com o pessoal; encargos sociais, festividades e comemorações (escolares); despesas de funcionamento (luz, telefone, aluguer de viaturas, taxas de qualquer natureza, combustíveis; materiais para a manutenção de veículos e transportes)” (Ministério da Educação, 2014, p. 4).

Para assegurar a definição dos bens e serviços a serem adquiridos deve-se ter em consideração os instrumentos de planificação que a escola possui e que permitem a administração e gestão do estabelecimento de ensino, nomeadamente o Plano de Desenvolvimento da Escola que é desdobrado no Plano Anual de Atividades e Orçamento do estabelecimento de Ensino. Destacar que, “foi introduzido a partir de 2011, um financiamento adicional para as escolas em alguns

distritos do país com o objetivo principal de assegurar a participação dos alunos mais vulneráveis na escola” (Ministério da Educação, 2014, p. 5). O material a ser adquirido para os alunos carenciados e vulneráveis é o seguinte:

Kit de material escolar (conjunto de material essenciais que o aluno deve ter, nomeadamente cadernos, lápis, lápis de cor, borracha, afiador, esferográfica, régua, esquadros, transferidor etc., podendo variar com a classe frequentada pelo aluno. Pasta escolar; rede mosqueteira; cantil e galão de água (20L); calçados (sapato ou sapatilha); uniforme escolar/roupa; kit de higiene individual (pasta e escova de dentes, pente, sabão e pensos higiénicos) (Ministério da Educação, 2014, p. 5).

Ainda de acordo Ministério da Educação (2014), os distritos que recebem financiamento adicional são os que apresentam elevada taxa de prevalência de HIV e SIDA e de insegurança alimentar, desse modo, a alocação de fundos por alunos é mais alta do que nas restantes escolas.

Quadro 1: distritos que recebem um valor adicional na base de critérios de alta prevalência de HIV e SIDA e de alta insegurança alimentar.

Província	Distrito
Niassa	Cuamba, Mecula e Nipepe
Cabo Delgado	Ibo, Mocímboa da Praia e Palma
Nampula	Nacarôa, Malema e Memba
Zambezia	Chinde, Lugela, Mopeia e Inhassunge
Tete	Angónia, Cahora Bassa, Mágôe, Mutarara e Changara
Manica	Guru, Tambara e Machanga
Sofala	Buzi, Caia, Chemba e Machanga
Inhambane	Govuro, Mabote, Homoine, Jangamo, Massinga, Funhalouro e Panda
Gaza	Guijá, Chibuto, Chicualacuala, Chókwe, Massingir, Chigubo, Mabalane e Massagena
Maputo	Magude, Matutuine e Moamba.

Fonte: Ministério da Educação, 2014, p. 6

Há que destacar que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) define os valores globais relativos ao fundo ADE referente a cada ano de acordo com os fundos disponíveis. A seguir pode-se observar

no quadro 2 os parâmetros para ADE, 2014, para as Escolas do Ensino Primário. Os valores estão apresentados em meticais (moeda moçambicana).

Quadro 2: os parâmetros para o ADE, 2014, para as escolas do Ensino Primário (valores em meticais).

	2014
Valor base por aluno	88.50
Valor adicional por aluno	40.5
Valor base por turma	200.00
Valor mínimo por escola	18.000.00
Valor para a ZIP, por escola	181.00
Valor para o SDEJT, por escola	215.00
Valor total para o ADE (a desembolsar)	561.591.124.00

Fonte: Ministério da Educação, 2014, p. 9

Como pode-se depreender o Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT) recebe o valor correspondente as escolas, a Zona de Influência Pedagógica (ZIP) e do próprio serviço SDEJT. Os SDEJT disponibilizam os valores as escolas em duas tranches cada uma de (50%). A 2ª tranche é alocada só depois da prestação de contas da 1ª tranche. Contrariamente, as ZIPs recebem seus fundos em uma única tranche até 15 de março o mais tardar. É crucial a observância dos prazos de desembolso dos fundos como pode-se observar no quadro 3.

A questão da observância dos prazos no âmbito da disponibilização dos fundos as escolas a partir dos órgãos competentes, assim como da observância dos procedimentos previstos para a alocação de fundos demanda dos administradores dos fundos uma consciência social. O conhecimento das práticas que não se conformam com o legislado, por parte dos diferentes atores envolvidos na gestão dos fundos escolares, deve levar os homens, isto é, os diferentes atores a pensar. Nesse contexto, Pereira (2015) considera que, o pensamento, como produto da realidade, inclina-se a realidade para transformá-la. Podendo comutar ideias em força material transformadora da natureza e sociedade.

Quadro 3: resumo das responsabilidades e prazos, relativamente a transferência dos fundos

Ação	Responsável	Destino	Prazo	Condição
Inscrição dos fundos no orçamento dos SDEJTs	MINED/MF	SDEJTs	Até 14 de fevereiro	Liquidez na conta Forex (FASE)
Desembolso dos fundos para as escolas (1ª tranche – 50%)	SDEJT	EPCs	Até 25 de fevereiro	PFs para assegurar a transferência de fundos para a conta bancária do SDEJT
	SDEJT	Outras	Até 15 de março	
	SDEJT	ZIPs	Até 15 de março	
Transferência dos fundos dos SDEJT (2ª tranche – 50%)	Escolas e SDEJT	Todas	A partir de 1 de junho	Justificação da 1ª tranche pelas escolas

Fonte: Ministério da Educação, 2014, p. 12

Para assegurar que todos os intervenientes observem as normas de execução do fundo de ADE é importante que todos eles tenham acesso ao manual de procedimentos. Face ao exposto nota-se uma certa lacuna na canalização dos fundos as contas dos estabelecimentos de ensino pois, observam-se casos excepcionais de alocação de fundos através de cheques, prática que deve ser ultrapassada no repasse dos fundos para certas escolas. Tais práticas, são fruto das relações sociais que se estabelecem na sociedade, com reflexos na educação, colocando em evidência as contradições no âmbito da observância dos procedimentos de administração e gestão de fundos escolares.

Para compreender algumas contradições excepcionais entre o que está regulamentado em relação ao repasse do fundo de ADE dos SDEJT para as escolas, há que recorrer a prática, ao historial de repasses do fundo de ADE, pois, “a história nada mais é do que o suceder-se de gerações distintas, em que cada uma delas explora os materiais, os capitais e as forças de produção a elas transmitidas pelas gerações anteriores” (Marx; Engels, 2007, p. 40).

3. Objetivos e funcionamento do Conselho de Escola

Em Moçambique, por forma a assegurar a democratização da gestão dos estabelecimentos de Ensino Primário e não só, mas também de estabelecimentos de Ensino Secundário e Superior, pese embora estes dois últimos níveis de ensino não são objetos de tratamento nesta pesquisa, foi instituído o Conselho de Escola (CE), órgão que garante que a sociedade moçambicana participe de

forma mais eficiente e eficaz na gestão escolar “[...] com base no princípio de que a escola é patrimônio da comunidade, local onde a sociedade formalmente, transmite as novas gerações as experiências acumuladas de âmbito sociocultural e científico” (Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015, p. 4) e, sobretudo permitir o envolvimento da comunidade na melhoria da qualidade da educação através da participação na prestação de contas de acordo com o que está regulamentado e em consonância com os padrões de qualidade exigidos para os estabelecimentos de ensino.

Note-se que a qualidade da educação numa sociedade esta relacionada a forma com pensa-se e investe-se na educação, o modo como é gerida e administrada a educação e, sobretudo os estabelecimentos de ensino na sociedade em causa. Nesse contexto o alcance da qualidade da educação através da disponibilização e uso racional dos recursos, depende da compreensão e consciência das responsabilidades pela coletividade por parte do Estado e sociedade uma vez que “[...] a consciência já é um produto social e continuará sendo enquanto existirem homens” (Marx; Engels, 2007, p. 35). Não se pode ignorar as responsabilidades das estruturas de gestão e administração aos vários níveis, desde o nível ministerial até a escola.

Tal deve-se ao fato de o Ministério da Educação e Desenvolvimento humano envidar esforços para uma melhor gestão do sistema educativo tendo para o efeito introduzido o “[...] Programa de Gestão de Finanças Públicas virado para resultados” (Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015, p. 4) a partir duma gestão escolar que seja inclusiva, eficaz e transparente.

Na perspectiva do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano os Conselhos de Escola são importantes pelo apoio que prestam as escolas na organização e desenvolvimento de certas atividades visando a melhoria do desempenho e desenvolvimento dos estabelecimentos de ensino, casos de:

- Acompanhamento e apoio dos seus filhos na realização de trabalhos de casa, contatos regulares com os professores para se informar do aproveitamento e comportamento dos seus educandos, e apoio aos alunos com dificuldades de aprendizagem;
- Apoio a escola na organização de várias atividades co-curriculares e de convívio entre os professores, pais e/ou encarregados de educação;
- Transmissão da história da comunidade, dos seus usos e costumes, da sua música, danças tradicionais e contos;
- Participação em equipas para trabalhos voluntários de apoio a escola (construção e reabilitação de salas de aulas, sanitários, latrinas melhoradas

e casas para professores, com recurso ao material local ou convencional, limpeza, jardinagem, entre outros) e;

- Contribuição com fundos e meios materiais (criação de biblioteca e fornecimento de livros para alunos, professores e para a comunidade escolar no geral) (Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015, p. 5).

A contribuição e/ou comparticipação com fundos por parte dos pais e/ou encarregados de educação tem gerado controvérsias. Tais ações por parte dos pais e/ou encarregados de educação na escola pública, ainda que seja mínima e, se pretenda minimizar ao máximo as despesas com a educação por parte das famílias, estas contribuições e/ou comparticipações mostram que a escola põe em causa normas constitucionais e o regulamentado nas políticas educativas inerentes as responsabilidades do Estado no campo da educação. Essa prática é indesejável pois o Estado é chamado a assumir na “totalidade” sua responsabilidade pelo financiamento da educação, disponibilização de recursos as escolas e assegurando o funcionamento pleno delas pois “1) Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão. 2) O Estado promove a extensão da educação à formação profissional continua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito” (Assembleia da República, 2018, artigo 88).

As condições materiais para o funcionamento pleno dos estabelecimentos de ensino em Moçambique, com certas diferenças, no ambiente urbano e suburbano, na cidade e no campo são permeadas de conexões, “[...] uma conexão materialista dos homens entre si, conexão que depende das necessidades e do modo de produção e que é tão antiga quanto os próprios homens” (Marx; Engels, 2007, p. 34), igualmente permeadas de relações sociais e modos de produção, entendido como “[...] um conjunto de relações de produção e reprodução da vida material, base da sociedade burguesa moderna” (Pereira, 2015, p. s/p), bem como de escassez de recursos.

As conexões entre os homens que são membros do CE, Direção da Escola e comunidade escolar, viabilizam o intercâmbio de ideias na discussão do plano do CE e utilização do fundo de ADE. Elas viabilizam a monitoria da aplicação dos fundos uma vez que ela é “[...] uma conexão que assume sempre novas formas e que apresenta, assim, uma «história», sem que precise existir qualquer absurdo político ou religioso que também mantenha os homens unidos” (Marx; Engels, 2007, p. 34).

Sendo o CE um órgão constituído democraticamente, ele orienta-se por meio de normas que asseguram o seu funcionamento normal. Tais normas podem ser observadas no Manual de Apoio ao Conselho de Escola permitindo

que os integrantes do CE conheçam as suas responsabilidades, saibam o que lhes compete, suas tarefas e funções no decurso do seu mandato que é de 2 (dois) anos seguidos e renováveis apenas uma vez. O CE é entendido como sendo “o órgão máximo de consulta, monitoria e de fiscalização do estabelecimento de ensino, ele funciona na escola em coordenação com os respetivos órgãos” ((Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015, p. 7). Note-se que a componente de fiscalização ainda não se faz sentir em parte por ser um órgão não executivo e, cujo funcionamento carecer da abertura da direção dos estabelecimentos de ensino.

Salientar que, na escola, além do CE, nos estabelecimentos de ensino encontramos órgãos executivos “[...] Direção da escola, Conselho Pedagógico e Coletivo de direção” (Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015, p. 7), bem como órgãos consultivos “[...] Assembleia Geral da Turma e Conselho Geral da Turma” (Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015, p. 7).

O CE é composto por diferentes atores que perfazem a comunidade, a destacar o Diretor da Escola (DE), representante dos professores e do pessoal técnico e administrativo, representante dos alunos e dos pais e/ou encarregados de educação e da comunidade. Assim, o CE é presidido por um dos representantes dos pais e/ou encarregados de educação ou um membro da comunidade eleito democraticamente – em muitos casos, o presidente devido ao seu baixo nível de escolarização e/ou fraco domínio dos instrumentos normativos que orientam o funcionamento do CE tende a ser menos interventivo nas ações de monitoria e fiscalização. É importante realçar que a sua composição varia de acordo com o tipo de estabelecimento de ensino, como pode-se verificar no quadro 1, que segue.

Quadro 4: composição do Conselho de Escola em conformidade com o tipo de estabelecimento de Ensino.

Grupo	Tipo 1 (+ de 1500 alunos)	Tipo 2 (500-1500 alunos)	Tipo 3 (< de 500 alunos)
	Vagas	Vagas	Vagas
Diretor da escola	1	1	1
Representante dos professores	3	3	2
Representante dos alunos	4	4	3
Representante do pessoal técnico e administrativo	1	1	1

Representante dos pais e/ou encarregados de educação	8	8	6
Representante da comunidade	4	4	3
Total	21	21	16

Fonte: Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015, p. 8).

O CE no âmbito da sua criação e funcionamento busca garantir uma gestão participativa e transparente do estabelecimento de ensino; adequar as diretrizes e metas definidas a nível central e local a realidade do estabelecimento de ensino e comunidade em que está inserido (Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015).

Como referiu-se anteriormente, os membros do CE são eleitos para um mandato de 2 (dois anos) seguidos e renováveis uma vez. No exercício das atribuições, o CE tem as seguintes tarefas ou obrigações na área de administração e gestão escolar, especificamente:

- a) Elaborar o seu plano anual de atividades;
- b) Aprovar o plano de desenvolvimento (3 a 5 anos) e o anual da escola;
- c) Aprovar o Regulamento Interno da Escola e garantir a sua aplicação;
- d) Aprovar os relatórios das comissões de trabalho;
- e) Analisar, pronunciar-se e deliberar sobre a execução orçamental;
- f) Analisar e pronunciar-se sobre o desempenho dos titulares dos cargos de direção,
- g) Apreçar as reclamações e/ou problemas apresentados pela comunidade escolar sobre o funcionamento da escola;
- h) Analisar e pronunciar-se sobre aspetos disciplinares e medidas a aplicar aos membros da comunidade escolar;
- i) Aprovar os funcionários e outros membros da comunidade escolar a serem distinguidos e premiados; e
- j) Apresentar a Assembleia Geral da Escola, no início de cada ano letivo, o relatório de atividades desenvolvidas no ano anterior” (Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015, p. 18).

Tais obrigações e tarefas do CE desafiam os membros que compõem o CE ao longo da vigência dos seus mandatos considerando as competências que cada um dos seus integrantes possui para o exercício cabal das funções nas comissões de trabalho que “são os diferentes órgãos executivos de apoio ao presidente do Conselho de Escola” (Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015,

p. 24). São elas as Comissões de Finanças, Patrimônio, Produção e Segurança Escolar; Comissão de Assuntos Sociais e finalmente a Comissão de Assuntos Pedagógicos. Estas comissões no exercício das atribuições a elas conferidas devem assegurar a integração família-escola-comunidade e materializarem as tarefas incumbidas, ou seja, que recaem sobre elas, o que exige “a consideração e tomada de consciência face as aspirações da coletividade” (Rafael; Nascimento, 2024, p. 25), na comunidade escolar.

Assumindo-se que o CE se guia por meio do Plano Anual do Conselho de Escola (PACE) e que, ele apresenta os objetivos pretendidos para o ano letivo, as atividades a serem realizadas e os custos, ou seja, o fundo a ser gasto para a concretização de cada atividade prevista no PACE, implica que no PACE deve estar devidamente explicitada a fonte de financiamento. Tal passa por fazer menção se se trata do Orçamento Geral do Estado (OGE), se se trata do Fundo de Apoio ao Setor da Educação (FASE) através do Programa de Apoio Direto as Escolas, ou outras fontes de financiamento como são os casos de contribuição dos pais e/ou encarregados de educação, Organizações Não Governamentais (ONGs), Organizações da Sociedade Civil, comerciantes locais ou Agentes Econômicos locais etc.

4. Desafios e perspectivas do Conselho de Escola no controlo da aplicação do fundo de Apoio Direto as Escolas

Sendo o CE um órgão máximo nos estabelecimentos de ensino, com atribuições de consulta, monitoria e de fiscalização das atividades desenvolvidas neles, para que alcance os propósitos para os quais foi criado, a semelhança da escola, necessita de capacidade institucional para operar. Os recursos financeiros são necessários para viabilizar as atividades previstas no PACE a ser concretizado através das atividades desenvolvidas pelas lideranças do CE e respetivas comissões de trabalho seja na área administrativa, pedagogia e social.

Tal consciência nos impele a que olhemos para as condições de trabalho do CE e valências existentes para responder as solicitações advindas da necessidade de materialização das atividades do CE e do estabelecimento de ensino, aprovadas pelo CE. A realidade mostra que os CE carecem, grosso modo, de instalações próprias para o seu funcionamento. Todavia tal situação que constitui por si só um desafio tem sido minimizado pelo fato de as direções de escola disponibilizarem salas de aulas, sobretudo, nos finais de semana para que os membros do CE possam se reunir e deliberar a volta dos problemas que os estabelecimentos de ensino encaram para o cumprimento da sua finalidade de oferecer um ensino de

qualidade aos alunos, uma vez que está regulamentado que “o Conselho de Escola funciona nas instalações da respetiva escola, num espaço criado para o efeito dependendo das condições existentes” (Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015, p. 23). E, igualmente, ser da responsabilidade da direção do estabelecimento de ensino a criação de condições de trabalho para a realização de encontros e para o arquivo de documentação do CE.

No tocante a política de descentralização de recursos no setor da educação, especificamente olhando-se para o fundo de ADE, observa-se que ele é atribuído a todos os estabelecimentos públicos do Ensino Primário em Moçambique. Estando a nível local inscrito no orçamento distrital (e-SISTAFE) ou da Direção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH), aplicável aos estabelecimentos de ensino das cidades capitais provinciais. Nesse contexto, no âmbito da descentralização da gestão financeira, “os fundos deverão ser movimentados, para a conta bancária do Serviço Distrital de Educação, Juventude e tecnologias (SDEJT) e, subsequentemente canalizados as escolas e aos coordenadores das ZIPs” (Ministério da Educação, 2014, p. 1). Um dado importante é que:

o valor para cada escola é determinado pelo número de alunos e de turmas existentes de acordo com a informação estatística mais recente (2013). As escolas localizadas nos distritos com alta prevalência de HIV e SIDA e de alta insegurança alimentar recebem um valor adicional por aluno” (Ministério da Educação, 2014, p. 1).

Observa-se que esta política de alocação de fundos baseada no número de alunos e turmas que a escola possui condicionou a fiabilidade de dados estatísticos de alunos por turma nas escolas. O Programa de ADE tem como objetivo:

Melhorar as condições de ensino e aprendizagem através da disponibilização de fundos as escolas para a aquisição de materiais e serviços diversos com enfoque no material didático para o aluno e para a escola e [...] reforçar a gestão escolar através de um maior envolvimento da comunidade e dos Conselhos de Escola na aplicação dos recursos da escola (Ministério da Educação, 2014, p. 1).

Além desses objetivos o fundo de ADE tem a finalidade de contribuir para a retenção de alunos por meio do apoio que é canalizado aos mais carenciados e vulneráveis e que consiste em (material escolar, pastas e uniforme escolar. Os recursos financeiros são canalizados aos estabelecimentos de ensino pelos SDEJT e DPEDH. Reconhecendo-se que “a utilização dos fundos e a prestação de contas é primeira responsabilidade da Direção da Escola” (Ministério da Educação, 2014, p. 1). Para o acompanhamento, fiscalização do uso dos recursos do Fundo

de ADE o CE se organiza devidamente, devendo “[...] verificar e aprovar a lista de materiais e serviços a adquirir assim como os processos de prestação de contas, ou seja, a despesa (Ministério da Educação, 2014, p. 1).

Nesse contexto, a DPEDH, os SDEJT e as ZIPs lhes compete o exercício do seu papel importantíssimo de controlo da aplicação dos fundos por meio do acompanhamento e monitoria do fundo. Para tal estas entidades se guiam por meio de dois instrumentos orientadores para o Programa de Apoio Direto as Escolas, o Manual de Distribuição de Recursos Financeiros por Escola e o Manual de Procedimentos. Daí a pertinência de os diferentes atores envolvidos na gestão do fundo de ADE, nomeadamente o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, a Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano, os Serviços Distritais de Educação e Desenvolvimento Humano, a Zona de Influência Pedagógica (ZIP) e a escola sejam vigilantes e transparentes na execução dos fundos, prestando contas.

O controlo da utilização dos recursos financeiros para pela verificação das faturas, recibos e/ou vendas a dinheiro, dos registos dos materiais e serviços adquiridos, dos registos de despesas efetuadas, da verificação da acta de reunião do CE, verificação da criação das comissões de compra e recepção dos materiais, verificação do inventário dos materiais, dos mapas de distribuição dos materiais aos alunos, isto ao nível da escola. No caso da ZIP o controlo recai sobre justificativos originais das atividades realizadas e o registo de despesas realizadas pelo coordenador da ZIP, ao nível dos SDEJT o controlo recai sobre o relatório de execução do ADE devendo apresentar os anexos seguintes: mapas de entrega de valores, mapas descritivos de materiais e serviços adquiridos por cada escola, mapa registo de despesas dos coordenadores de ZIP, mapa de registo de despesas realizadas pelo SDEJT; ao nível provincial, as DPEDH o controlo passa pela verificação do relatório de acompanhamento da execução sistemática do Programa ADE ao nível dos distritos (Ministério da Educação, 2015).

Os fundos escolares devem ou pelo menos deveriam ser geridos de forma transparente, salvaguardando-se a respetiva autonomia administrativa e financeira, em prol duma educação que promova nas escolas “o ensino – intelectual, físico e tecnológico, [...]” (Manacorda, 2007, p. 44). Reconhecendo-se que atualmente a componente tecnológica ainda não se faz sentir nos estabelecimentos de ensino primário, público, em Moçambique. Várias razões estariam por detrás, a destacar a questão de recursos financeiros para o efeito.

Nesse contexto, a materialização de medidas de controlo na aplicação dos fundos escolares é fundamental, carecendo de “decisões políticas contextualiza-

das, integradas, participativas e de acordo com a situação e o modo de produção de vida material distinto, contrastante e que revela as contradições próprias da época” (Rafael; Nascimento, 2024, p. 25). Tal possibilitaria, quando bem usados os recursos financeiros a redução gradual das disparidades entre “as cidades e o campo” (Tembe; Rafael; Gomundanhe, 2025, p. 15), no setor da educação.

Assim constituem desafios do Conselho de Escola no controlo da aplicação dos fundos de Apoio Direto as Escolas os seguintes:

- a) Criação de espaço físico para o funcionamento do CE. Tais condições devem independer das condições existentes uma vez que as fragilidades nesse quesito põem em causa a atuação responsável, isenta e transparente do CE;
- b) Reconhecendo que as reuniões do CE são convocadas e presididas pelo respetivo presidente e que um dos pontos da agenda deve ser “utilização dos fundos destinados a escola” (Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015, p. 23), constitui desafio de forma geral para o CE o acesso à informação orçamental do estabelecimento tanto a respeito dos recursos disponibilizados para o funcionamento (através do OGE), recebidos em duodécimos como de outros fundos, caso existam;
- c) Na concepção, reabilitação e expansão da rede escolar, no que diz respeito as infraestruturas escolares, há que se prever o financiamento para salas de trabalho dos CE para que se garanta uma maior eficácia da atuação do CE enquanto órgão máximo nos estabelecimentos de ensino;
- d) Olhando-se para as comissões de trabalho, verifica-se que dentre tantas tarefas, a Comissão de Finanças, Patrimônio, Produção e Segurança escolar deve “participar na planificação das despesas da escola [...] verificar a execução do orçamento de que a escola dispõe (Orçamento do Estado-OE, Apoio Direto as Escolas-ADE, fundo de contribuições locais e outros [...])” (Direção Nacional do Ensino Primário – MINEDH, 2015, p. 26), o que está longe de acontecer sobretudo no tocante ao OE. Constituindo desafio, sair-se da prática de assinar os documentos finais para a participação e envolvimento nos processos desde a planificação das atividades e respetiva orçamentação até a aprovação. Mais do que saber o que o estabelecimento de ensino recebe do OE, do Fundo de ADE ou outras contribuições, o essencial é o exercício cabal da atividade de monitoria e fiscalizadora no verdadeiro sentido da palavra;

- e) A realização da monitoria e fiscalização da utilização dos recursos financeiros nos estabelecimentos de ensino, por parte do CE exige acesso as informações financeiras e domínio técnico básico dos processos e procedimentos de gestão orçamental aplicados na função pública e de contratação de bens e serviços. Dada a qualidade dos membros integrantes das comissões de trabalho urge se pensar na inclusão de critérios mínimos de elegibilidade de pelo menos 1 (um) membro que coordene a Comissão de Finanças, Patrimônio, Produção e Segurança escolar. A capacitação dos membros dessa comissão e de outras comissões seria de grande valia a par da abertura das direções de escola para a partilha e socialização da informação, instituindo-se a cultura de prestação de contas entre a direção do estabelecimento de ensino e o CE, sem pôr em causa os ditames de prestação de contas a outros níveis hierarquicamente superiores de administração e gestão da educação a nível local, regional e nacional;
- f) Pelo fato de a Comissão de Finanças, Patrimônio, Produção e Segurança escolar fazer uso obrigatório de vários instrumentos como é o caso do Manual de Procedimentos do Apoio Direto as Escolas, um dos desafios é a capacitação em exercício dos membros da comissão por forma a que possam manuseá-lo com maior propriedade e assim contribuindo para melhoria da capacidade fiscalizadora e de monitoria da utilização dos fundos dos estabelecimentos de ensino;
- g) Através da Comissão de Assuntos Sociais e Comissão de Assuntos Pedagógicos, o CE tem o desafio de capacitar-se para melhor afetação de recursos e capacidade de resposta, apoio as crianças órfãs e vulneráveis, professores e funcionários padecendo de doenças degenerativas. Tal passa pela capacidade de destinar recursos mostrando a intenção e sensibilidade do órgão e melhoria dos mecanismos de controlo (monitoria e fiscalização) desde a afetação de recursos a realização de despesas e alocação de benefícios aos beneficiários da ação social escolar. A responsabilização de todos deve ser principal via para melhoria da atividade das comissões mediante o envolvimento de todos (membros de direção, professores, alunos, pais e/ou encarregados de educação e comunidade).
- h) Que a existência da comissão de compra e de recepção das aquisições não seja teórica, mas prática e cuja atuação se traduza num efetivo cumprimento das tarefas e atribuições que lhe são conferidas em con-

formidade com a norma de aquisições. A aquisição criteriosa dos bens e serviços e respeitando-se a qualidade deles.

- i) A afixação da lista dos materiais (documento) com indicação dos materiais e quantidades não deve ser apenas para retórica, mas observada literalmente. Tal deve ser visto como parte integrante do processo de prestação de contas no âmbito da desejada transparência na utilização dos recursos.
- j) Reconhecendo-se os desafios de informatização dos estabelecimentos de ensino primário em Moçambique, a parte da afixação em local acessível, vitrine das listas dos materiais adquiridos indicando-se as quantidades é necessário que os SDEJT, DPEDH e MINEDH publiquem em sites respetivos os mapas dos fundos disponibilizados. Tal permitirá que se tenha uma dimensão do que efetivamente foi alocado reconhecendo-se que atualmente são disponibilizados os mapas das previsões de distribuição. A efetiva prestação de contas apresenta as previsões, os fundos alocados, nível de execução e saldo, possibilitando assim garantir maior transparência na utilização dos recursos
- k) Um desafio futuro passa pela necessidade de auditoria independente e sistemática a utilização dos fundos de ADE no país como forma de assegurar uma efetiva fiscalização e contribuir para melhoria dos mecanismos de controle instituídos a nível local (estabelecimento de ensino, ZIPs, SDEJT para os distritos e DPEDH para as cidades capitais provinciais.

As auditorias encontram enquadramento legal no âmbito da execução do fundo de ADE, pois, a modalidade de financiamento baseada no ADE é legal e formal.

Esta modalidade de financiamento encontra-se inscrita e identificada no Orçamento do Estado e contém um conjunto de requisitos dos parceiros que o setor observa, para que a recepção do financiamento seja elegível. Existem regras igualmente para a área de aquisições, prestação de contas, auditorias entre outros Aspetos (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020, p. 176).

Estes e outros desafios para que sejam superados demandam a partilha de responsabilidades de todos os membros da comunidade nos estabelecimentos de ensino uma vez que “[...] os indivíduos fazem-se *uns* aos *outros*, física e, espiritualmente, mas não fazem a si mesmos” (Marx; Engels, 2007, p. 41). Igualmente, a intervenção atempada de outros parceiros da educação como o setor da saúde

entre outros se mostra crucial para o sucesso sobretudo quando se lida com questões de vulnerabilidade e orfandade em crianças em idade escolar e professores padecendo de doenças degenerativas.

Em relação as perspectivas do Conselho de Escola no controlo da aplicação do fundo de Apoio Direto as Escolas nos socorremos dos instrumentos que normativos e reguladores da política educativa em de gestão financeira em Moçambique onde foi possível observar que há um longo caminho a ser trilhado, sendo expectável que haja reflexões sistemáticas a nível da função pública e, sobretudo a nível dos “Programas de Pós-Graduação em Educação, por pesquisadores individualmente ou coletivamente em grupos de estudo e pesquisa e/ou redes de pesquisa” (Tembe, Rafael, Gomundanhe, 2025, p. 18), possibilitando a produção de conhecimento e crítica sobre os processos de gestão dos fundos, bem como, antecipar soluções para os problemas decorrentes do processo de gestão dos fundos.

No contexto da democratização da educação os CE são chamados a agir de forma proativa no intuito de assegurar uma administração e gestão financeira dos estabelecimentos de ensino com transparência. Realçam-se as seguintes perspectivas, ainda que não sejam as únicas, mas concorrem para que se vislumbre no amanhã, uma linha orientadora na monitoria e fiscalização da utilização dos fundos dos estabelecimentos de ensino. Delinearam-se as perspectivas futuras com base nos instrumentos estratégicos de planificação e que orientam a política da educação em Moçambique, sobretudo focando-se no financiamento da educação, olhando-se para o CE e suas atribuições visando a fiscalização, acompanhamento da utilização do fundo de ADE nos estabelecimentos de ensino. Nesse contexto, elencam-se as seguintes perspectivas futuras:

- A sensibilização e a disseminação de informação a todos os intervenientes e a manutenção duma gestão transparente dos recursos;
- Uma gestão participativa e desenvolvimento de sinergias, com os diversos parceiros, sendo de destacar: as famílias, comunidade, sociedade civil, setor privado, organizações não governamentais, parceiros internacionais e o próprio Estado [...];
- A participação da família e sociedades na gestão da escola, através dos Conselhos de Escola, com vista garantir uma maior articulação entre a escola, a família e a comunidade;
- O diálogo com os parceiros internacionais, [...] releva os procedimentos para o trabalho conjunto, em processos de planificação, orçamentação monitoria e avaliação. Este diálogo será extensivo aos parceiros incluindo

as ONG, com vista a sua adesão ao processo de financiamento, através do fundo comum, ou de parcerias bilaterais;

- O envolvimento da sociedade civil ou do setor privado que deverá ser cada vez mais acentuado, através de ações de responsabilidade social que se traduzem na provisão de serviços educativos, incluindo a construção de escolas, disponibilização de equipamentos e materiais escolares, concessão de bolsas de estudos, e a materialização da Lei de Mecenato, explorando todas as oportunidades [...] (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2020, p. 174-175).

A gestão dos recursos dos estabelecimentos de ensino para que seja eficaz e eficiente passa pela responsabilização, prestação de contas e transparência na gestão dos fundos escolares. Destacamos ainda a necessidade de aprimorar-se os mecanismos de participação, envolvimento e interação na comunidade escolar e, com outros níveis de gestão (ZIP, SDEJT, DPEDH e MINEDH) uma vez que “[...] os homens têm necessidade uns dos outros e que *sempre a tiveram*” (Marx; Engels, 2007, p. 46).

5. Considerações finais

As leituras feitas em torno do financiamento da educação em Moçambique, as suas abordagens recaem sobre os desafios e perspectivas do Conselho de Escola na aplicação eficiente e eficaz dos fundos de Apoio Direto as Escolas no Ensino Primário. Compreende-se que a monitoria da utilização do fundo de ADE para que seja eficaz e eficiente há necessidade de domínio dos processos e procedimentos relativos à gestão do ADE pelos estabelecimentos de ensino (direção, professores, alunos, pais e encarregados de educação, comunidade) e a participação e envolvimento dos diferentes atores do CE desde a planificação, organização, execução e avaliação, reconhecendo-se a complexidade do processo de contratação para aquisição de bens e serviços pelos membros do CE e direção dos estabelecimentos de ensino.

Nesse contexto, o acompanhamento feito pelos técnicos dos SDEJT, DPEDH e MINEDH na gestão de fundos deve face as constatações na execução dos fundos a nível dos estabelecimentos de ensino, demandar capacitações ao mesmo tempo que se propõe a definição de termos de referência para a coordenação da Comissão de Finanças, Patrimônio, Produção e Segurança escolar. A partir da pesquisa efetuada constatou-se que o financiamento da educação é fundamental, mas não é condição única para o alcance da qualidade de educação. Ele é necessário e deve ser conjugado com outras ações: capacitação, treinamento e

formação do pessoal, isto é, professores e CTA, a partir da melhoria das condições de afetação de recursos escolares e a utilização dos recursos disponíveis em prol do ensino-aprendizagem dos alunos.

Nesse contexto, as considerações que aqui trouxemos, não se tratam de prescrições médicas ou receitárias, mas o futuro nos impõe que as reformas nas normas que orientam a composição do CE constantes nos Manuais de Apoio ao Conselho de Escola Primária, incorporem nos procedimentos de candidatura e seleção dos membros do CE, membros da sociedade civil e que tal como os membros da comunidade, pais e encarregados de educação, tenham qualitativamente conhecimentos técnicos científicos ou experiência mínima no que diz respeito aquisição de bens e serviços, capacidade de interpretação e aplicação/observância dos procedimentos para a contratação de bens e serviços requeridos na legislação moçambicana. Tais conhecimentos técnicos-científicos, experiência e capacidade de interpretação da realidade, no contexto real moçambicano em que atuam os que lidam com os fundos escolares, deve concorrer para o estabelecimento de uma “relação entre nosso pensamento, ideias, conhecimento com a vida real, com a prática social” (Pereira, 2015, p. s/p). Tudo em prol de uma melhor utilização dos fundos escolares.

Assim sendo, fica a sugestão de realização de investigações futuras com recurso a imprensa periódica, sobre esta e outras matérias dada a possibilidade de “análise histórica realizada por meio da imprensa como fonte de pesquisa” (Nascimento; Rafael; Zanolorenzi, 2026, p. 7). Entendemos que a realização de estudos sobre o financiamento educativo e, especificamente voltados a aplicação dos fundos escolares no âmbito da administração dos mesmos ser fundamental na atualidade.

6. Referências bibliográficas

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA. **Lei n.º 1/2018**: Lei da revisão pontual da Constituição da República de Moçambique. Boletim da República, I Serie – número 115, 2º Suplemento, terça-feira, 12 jun., 2018.

BONDE, R. A.; MATAVEL, P. A. O financiamento da educação em Moçambique e seus desafios. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, v. 47, e119894, 2022. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236119894vs01>

DIREÇÃO NACIONAL DO ENSINO PRIMÁRIO – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MINEDH). Manual de Apoio ao Conselho de Escola Primária. 2015.

GUILICHE, P. M. **Ajuda Externa e Escolha de Políticas Públicas no Sector da Educação em Moçambique (2006-2011)**. Dissertação (Mestrado), Universidade Eduardo Mondlane, Faculdade de Letras e Ciências Sociais, Departamento de Ciência Política e Administração Pública, Maputo, 2011. Disponível em: Microsoft Word - Pedro Guiliche_Dissertacao Final Mestrado GOVAP UEM. Acesso em 17/09/2023

JOAQUIM, José Amilton; CERDEIRA, Luísa; CABRITO, Belmiro Gil. Reformas no financiamento do ensino superior em Moçambique: do financiamento público à partilha de custos. **Ecsos-Rev.** Cient., São Paulo, n. 64, p. 1-19, e21810, jan./mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n64.21810>. e-ISSN: 1983-9278.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna**. Educação em debate-ED, alínea editora, Campinas, SP, 2007.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas 1845-1846. Boitempo editorial, São Paulo, 2007.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Moçambique. **Manual de procedimentos: Programa de Apoio Direto as Escolas (ADE), 2014, Ensino Primário**. 2014. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Moçambique. **Manual de procedimentos: Programa de Apoio Direto as Escolas, 2015, Ensino Primário**. 2014. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/PROGS/ADE>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO, MOÇAMBIQUE. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Maputo, 2020. Disponível em: <https://www.mined.gov.mz>. Acesso em 22 de junho 2024.

NASCIMENTO, M. I. M.; RAFAEL, G. D.; ZANLORENZI, C. M. P. A imprensa como fonte de pesquisa: Brasil e Moçambique. *Práxis Educativa*, [S. l.], v. 21, p. 1–17, 2026. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.21.26516.029>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/26516>. Acesso em: 13 jul. 2026.

PEDRO, F. J. **Autonomia financeira na gestão do fundo de apoio direto às escolas em dezanove escolas primárias das províncias de Maputo Cidade, Gaza, Sofala, Tete, Nampula e Niassa**. Dissertação (Mestrado em Administração e Gestão de Educação), Faculdade da Educação, Universidade Eduardo Mondlane, Maputo, 2018.

PEREIRA, F. **Karl Marx e o direito**: elementos para uma crítica marxista do direito. LeMarx – Laboratório de estudos e pesquisas marxistas, Salvador-BA, 2015.

RAFAEL, G. D.; NASCIMENTO, M. I. M. A imprensa e o processo histórico da operação-produção para o combate à fome, à miséria e à vadiagem na década de 1980 em Moçambique. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, v. 37, n° 83, e20240311, 2024. DOI: <http://doi.org/10.1590/S2178-149420240311>.

TEMBE, T. A.; RAFAEL, G. D.; GOMUNDANHE, A. M. A Educação Infantil em Moçambique em teses, dissertações e artigos: Um estado do conhecimento. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 28, n. 56, p. 1–25, 2025. DOI: <https://doi.org/10.36704/cef.v28i56.9871>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/educacaoem-foco/article/view/9871>. Acesso em: 13 mar. 2026.

O DUALISMO ESTRUTURAL NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO COMO REPRODUTOR DA DIVISÃO RACIAL DO TRABALHO

Manoel Nelito Matheus Nascimento

1. Introdução

Para compreender as contradições estruturais da formação social brasileira, é indispensável examinar como o dualismo educacional se articula organicamente com a divisão racial do trabalho.

Na última etapa da educação básica, a dualidade estrutural manifesta-se historicamente na divisão do sistema escolar em dois itinerários: de um lado, um Ensino Médio propedêutico, de densidade teórica e científica, formatado para que as classes dominantes acessem as universidades de elite e as funções de direção e concepção; de outro, uma formação pragmática e aligeirada, voltada ao adestramento instrumental e manual da classe trabalhadora (Saviani, 2007).

Trata-se de uma divisão que vai além da esfera socioeconômica. ela expressa um dualismo pedagógico inseparável da dimensão étnico-racial. A escola, assim, atua como um mecanismo de triagem que direciona a juventude negra e periférica para postos de trabalho precarizados e de baixa remuneração, legitimando a hierarquização das funções produtivas. (Almeida, 2019; Gonzalez, 2020). Diante desse cenário, este estudo investiga a seguinte questão central: Como o dualismo estrutural do Ensino Médio brasileiro atua na reprodução e legitimação da divisão racial do trabalho?

No capitalismo dependente, a escola não é neutra e nem um reflexo da economia. Ela funciona, essencialmente, como um importante instrumento de hegemonia e um filtro social e racial que reproduz as desigualdades de classe e raça. Ao converter desigualdades históricas em supostas defasagens de mérito, o sistema de ensino restringe o acesso ao conhecimento universal para as classes populares, em especial para a população negra, para mantê-la às margens do mercado de trabalho.

Para dar conta dessa análise, o texto organiza-se em uma trajetória histórica e conceitual dividida em cinco partes. Inicialmente, investiga-se a origem colonial da divisão racial do trabalho sob o escravismo mercantil. Na sequência, analisa-se como essa dualidade foi institucionalizada e refinada pelo Estado brasileiro ao longo do século XX, atravessando o projeto de modernização conservadora

da Era Vargas e o tecnicismo meritocrático da Ditadura Militar. Posteriormente, discute-se a roupagem neoliberal das reformas da década de 1990 pautadas no filtro das competências. Por fim, analisa-se o aprofundamento desse filtro racial no século XXI por meio da Reforma do Ensino Médio de 2017 e da fragmentação promovida pelos Itinerários Formativos.

2. A gênese da divisão racial do trabalho, da dualidade estrutural e do racismo estrutural

Os determinantes históricos da divisão racial do trabalho ligam o passado colonial à estruturação do capitalismo dependente e ao racismo estrutural no Brasil. O sistema que deu origem às desigualdades estruturais presentes até hoje no mercado de trabalho brasileiro tem origem no escravismo mercantil, no século XVI, quando se estabelece a divisão racial do trabalho.

A escravidão moderna funcionou como o motor da acumulação primitiva de capital e a base econômica do capitalismo em expansão. Esse sistema, baseado na cruel exploração física, criou uma divisão profunda entre o trabalho valorizado e o trabalho desumanizado. *“Os efeitos nocivos dessa realidade para a vida da população negra são até hoje expressos nas mais variadas formas de discriminação, violência, desemprego, inserção em ocupações laborais precárias, pobreza, adoecimento físico e mental.”* (Alves E Ghiraldelli, 2022, p. 62)

No modelo de colonização adotado por Portugal, a terra e a mão de obra precisavam servir ao enriquecimento da metrópole. A escolha pela escravização em massa de povos africanos foi uma decisão mercantil, que visava à alta lucratividade no tráfico negreiro. Para que esse sistema funcionasse sem contestações éticas profundas pela Coroa e pela Igreja, construiu-se uma ideologia de desumanização. O corpo negro foi transformado em mercadoria (força de trabalho pura, desprovida de direitos) e associado estritamente à degradação física e moral. Essa dinâmica estabeleceu o que Lélia Gonzalez (2020) define como a divisão racial do trabalho: uma divisão socioeconômica onde o lugar do negro é fixado nas posições subalternas de menor prestígio social.

Diferente de outras servidões, o Brasil foi integrado ao mercado mundial de capitais por meio da desumanização. O trabalho manual, essencial para a sobrevivência da colônia, passou a ser visto pela elite branca como algo vergonhoso e inferior, uma atividade destinada exclusivamente àqueles que o racismo classificava como sub-humanos. Como uma máquina, o corpo negro escravizado era um investimento amortizado em anos de trabalho. O proprietário via a “peça”

como um ativo de manutenção mínima. Por outro lado, o escravizado tinha mobilidade mercantil: podia ser alugado, penhorado para liquidar dívidas ou usado como garantia em empréstimos bancários. Conforme analisa Clóvis Moura, o escravizado no Brasil era, simultaneamente, força de trabalho e capital fixo, uma contradição que moldou uma estrutura social baseada na negação da sua humanidade e na expropriação total do seu valor.

O escravizado era arrolado como capital fixo, como máquina, socialmente coisificado. Nessa condição de mercadoria e de objeto de trabalho, ele sofria um processo de alienação radical, pois todo o trabalho produzido por ele durante o decurso da sua vida não lhe pertencia. Nada revertia posteriormente para ele. (Moura 2014. p. 49).

Nos mais de três séculos de escravidão, foi criada uma estrutura socioeconômica onde a cor da pele determinava rigorosamente a função produtiva do indivíduo: no topo, a minoria branca colonizadora, a quem cabia o trabalho intelectual, a gestão, o comércio de exportação, as funções burocráticas, jurídicas e a propriedade das terras e dos meios de produção; na base da sociedade colonial, a totalidade dos escravizados (e, posteriormente, os negros livres e libertos), para quem cabia o esforço físico exaustivo, no plantio e na colheita da cana-de-açúcar e do café, na mineração e no trabalho doméstico.

Mesmo para os pretos de ganho — os escravizados que exerciam funções urbanas como sapateiros, quituteiras ou carpinteiros e revertiam parte da renda aos seus senhores —, a lógica permanecia. Embora houvesse especialização técnica, o fruto do trabalho e a autonomia sobre o próprio corpo continuavam confiscados pela branquitude. A sociedade colonial adotou estratégias de controle e de desumanização dos escravizados, com o processo de apagamento da identidade original e substituição por nomes cristãos, o que promovia o apagamento étnico: origens (Iorubá, Jeje, Angola) eram deliberadamente ignoradas para facilitar o controle mercantil. A produtividade era obtida pela coação física, com a violência no trato com os escravizados e nos inúmeros castigos impostos.

No contexto do escravismo, a branquitude se estabeleceu como a norma, operando como um mecanismo de controle e administração de espaços, recursos e corpos, gerando a exclusão ou a inclusão seletiva de pessoas negras para manter a hegemonia do poder. O sistema utilizava o corpo negro como força motriz da produção, com um esgotamento planejado. A lógica mercantilista calculava a vida útil da força de trabalho: para os senhores, costumava ser mais vantajoso “consumir” a força de trabalho de um escravizado em sete anos e simplesmente adquirir

um novo. Os conhecimentos de mestres africanos em mineração e metalurgia foram roubados e rebaixados à condição de “instinto bruto”. Essa desvalorização sistemática dos saberes dos escravizados constituiu a base histórica do racismo estrutural no mercado de trabalho do Brasil.

No período pós-abolição, a população negra recém-liberta enfrentou a marginalização e a exclusão social. Em vez de integração, o Estado adotou políticas de imigração europeia e ideias de embranquecimento, resultando em racismo estrutural. A Lei Áurea, assinada em 1888, aboliu a escravidão jurídica, mas não desmantelou a estrutura econômica e mental consolidada pela sociedade brasileira. O Estado optou por uma transição do escravismo para o trabalho assalariado que marginalizou a população negra recém-libertada e não promoveu a inserção socioeconômica dos ex-escravizados por meio do acesso à terra (negado pela Lei de Terras de 1850) ou à educação.

Como analisa Florestan Fernandes (2008), o fim do regime escravocrata aconteceu sem a responsabilização do Estado ou das elites; a transição para a nova ordem econômica gerou uma inclusão puramente marginal e perversa. Embora a abolição tenha expropriado os antigos senhores de escravos, ela falhou em garantir a efetiva emancipação e cidadania dos libertos. O fim do cativeiro rompeu o vínculo com o senhor, contudo não promoveu a inserção do negro na emergente sociedade de classes, deixando-o marginalizado perante as dinâmicas de vida e trabalho impostas pelo avanço do capitalismo no Brasil.

Por outro lado, o Estado brasileiro subvencionou a imigração europeia para substituir a mão de obra negra, classificada como inapta pelo racismo científico. Como bem demonstra Petrônio Domingues (2004), o projeto de modernização paulista e brasileiro no pós-abolição baseou-se em uma política deliberada de desprezo do trabalhador negro em favor do imigrante estrangeiro. Sob o influxo das teorias de branqueamento e do darwinismo social, a elite oligárquica via o negro como um estorvo para o progresso nacional, construindo o mito de sua viciosidade e indisciplina para legitimar sua exclusão dos setores mais dinâmicos do mercado assalariado. Justificada pelas teorias racistas de branqueamento da população, essa política garantiu que os postos de trabalho mais valorizados e modernos fossem ocupados pelos trabalhadores brancos europeus, enquanto a população negra permaneceu marginalizada, empurrada para a informalidade, para o subemprego e para o trabalho doméstico análogo ao colonial.

A abolição foi uma ruptura histórica crucial, fruto da luta direta dos escravizados. No entanto, o pós-abolição não desmantelou as opressões: ele foi marcado pela reconfiguração das dinâmicas de poder das classes dominan-

tes. Ao analisar os limites desse processo de emancipação jurídica sem garantias materiais. Segundo Salles (2017), a abolição consistiu em uma ruptura revolucionária construída majoritariamente de baixo para cima. Contudo, o período subsequente demonstrou a forte habilidade das elites em reconfigurar as estruturas de subordinação socioeconômica, o que acabou por marginalizar os libertos e seus descendentes no que tange ao acesso à terra, ao trabalho digno e à cidadania.

Sem reforma agrária ou acesso à educação escolar para ex-escravizados, a integração da população negra ao mercado de trabalho assalariado não foi assegurada. Os trabalhadores negros foram inseridos em ocupações marcadas pela informalidade e por atividades precárias, insalubres e sub-remuneradas. O fim da escravidão promoveu uma liberdade formal sem as mínimas condições práticas de sobrevivência material — um verdadeiro descarte dos negros, como bagaços, após séculos de extração de suas energias. A abolição da escravidão não alterou a lógica de exploração, apenas a modernizou. A sociedade brasileira manteve a população negra em funções subalternas, criando uma barreira invisível, mas rígida. Para Lélia Gonzalez:

É por aí que a gente compreende por que a abolição foi uma farsa. Ao negro se reservou o papel de trabalhador marginalizado, numa sociedade que se urbanizava e se industrializava. O mercado de trabalho que se abria com o surto industrial rejeitou o negro e absorveu o imigrante europeu. E o negro continuou na miséria, na favela, no cortiço (Gonzalez, 2020, p. 54).

A criminalização da vadiagem no Código Penal de 1890 serviu para punir justamente aqueles que o Estado impedia de trabalhar formalmente. Essa transição para o trabalho assalariado realizou a readequação das formas de exploração colonial para um modelo de Capitalismo Dependente, gerando uma dualidade estrutural. De acordo com a teoria da dependência de Ruy Mauro Marini (2005), a inserção subordinada do Brasil na divisão internacional do trabalho faz com que o capitalismo brasileiro compense o seu atraso tecnológico e a transferência de valor para os países centrais por meio da superexploração do trabalho. Nesse contexto, o elemento racial opera como um mecanismo de desvalorização da força de trabalho negra, rebaixando sua remuneração para níveis inferiores ao seu custo real de reprodução.

A mentalidade colonial de consumo do corpo migrou para o mercado assalariado. A posição desfavorável do Brasil no mercado mundial levou o capital a compensar suas perdas através do aumento da intensidade do trabalho (produzir mais no mesmo tempo), pelo prolongamento da jornada (trabalhar mais

horas sem compensação proporcional) e pela redução do consumo do operário, pagando salários que não cobrem as necessidades básicas de vida (alimentação, moradia, saúde).

A divisão racial do trabalho no Brasil atual não é um fenômeno recente ou uma falha de mercado meritocrática; é o desdobramento lógico do escravismo mercantil e da readequação dependente do capitalismo nacional. Os dados contemporâneos do IBGE comprovam esse desdobramento quando apontam que a população negra ainda é maioria nos setores de construção civil, serviços de limpeza e trabalho doméstico, além de receber salários significativamente menores para as mesmas funções e ocupar raros cargos de liderança. O que vemos é o eco de um passado colonial que se recusa a passar. A raça continua sendo o principal critério invisível de distribuição de valor, prestígio e poder no mercado de trabalho brasileiro.

3. A divisão racial do trabalho e o dualismo estrutural no Ensino Médio brasileiro

A divisão social e racial do trabalho reflete diretamente no dualismo educacional, com a existência de dois itinerários formativos dentro do próprio sistema de ensino: por um lado, uma educação para o trabalho intelectual, em escolas que preparam a juventude (majoritariamente branca) para o ensino superior, a pesquisa e os cargos de alta gestão; por outro lado, uma educação para o trabalho manual/precarizado, em redes de ensino precarizadas, com infraestrutura deficitária, voltadas ao tecnicismo e ao pragmatismo. O objetivo velado é formar uma força de trabalho adaptável, disciplinada e barata para o setor de serviços, o subemprego ou os processos de uberização e plataformização contemporâneos, espaços onde a juventude negra é estatisticamente majoritária.

A desigualdade educacional legitima a divisão racial do trabalho, justificando os baixos salários pela baixa qualificação, ao mesmo tempo em que a divisão racial do trabalho determina as condições materiais de existência que impedem os estudantes negros de permanecerem e progredirem no sistema educacional. A dualidade estrutural no Ensino Médio, ao longo do século XX, não se manifestou apenas como um classificador socioeconômico neutro; ela foi o principal instrumental pedagógico e institucional de reprodução e legitimação da divisão racial do trabalho no Brasil. Ao separar as funções de concepção (intelectuais) e execução (manuais), o Estado e as elites dirigentes utilizaram o sistema escolar para cancelar o racismo estrutural herdado do escravismo mercantil. A

escola operou como um refinado filtro racial (MOURA, 2020), transformando desvantagens históricas, heranças coloniais e exclusões deliberadas em supostas aptidões individuais ou falta de mérito.

Historicamente, o Ensino Médio consolidou-se como o principal gargalo da educação nacional. Enquanto a universalização do Ensino Fundamental avançou ao longo do século XX, a etapa do Ensino Médio permaneceu, por décadas, restrita a poucos, funcionando como um espaço de distinção social. Essa dualidade estrutural se materializou na criação de dois caminhos profundamente desiguais: por um lado, consolidou-se o caminho propedêutico, destinado aos filhos das classes dominantes, focado na cultura geral, nas humanidades e nas ciências puras. O objetivo é preparar o jovem para o vestibular e, consequentemente, para as universidades de elite, formando-o para ocupar cargos de gestão, planejamento e profissões liberais de alto status. Por outro lado, desenvolveu-se o ensino técnico e profissional, muitas vezes de caráter assistencialista. Sob o pretexto de preparar para o mercado, esse modelo oferecia uma formação abreviada e mecânica às classes populares.

Essa fragmentação entre o pensar e o fazer não é um subproduto acidental do sistema escolar, mas sim um componente estrutural que sustenta a hierarquia social brasileira. Ao delimitar precocemente quem tem direito ao acesso à ciência e quem deve ser restrito ao treinamento manual, a escola pública cumpre uma função econômica específica. Sob essa lógica de exclusão, Gaudêncio Frigotto argumenta que “A escola, portanto, longe de ser um instrumento neutro de equalização social, constitui-se num espaço social contraditório, cuja função precípua na sociedade de classes é a reprodução das relações sociais de produção e a legitimação da ideologia dominante”. (Frigotto, 2006, p. 82).

Dessa forma, entende-se que o Ensino Médio atua como o espaço onde a desigualdade de classe se funde com o racismo estrutural. A dualidade torna-se um mecanismo de divisão racial do trabalho no momento em que a cor da pele define o acesso a esses trajetos. A população negra, historicamente submetida a condições de precariedade econômica, enfrenta uma realidade distinta. Diferente do jovem branco de classe média, que tem no Ensino Médio um tempo de espera dedicado exclusivamente ao estudo, o jovem negro é empurrado pela estrutura social para o trabalho precoce. Essa necessidade financeira obriga a escolha pelo turno noturno ou por itinerários técnicos de rápida inserção. O resultado é uma escolarização de menor densidade acadêmica que, embora garanta um emprego imediato, atua como um teto invisível que impede o acesso às carreiras de prestígio no Ensino Superior.

Essa dualidade histórica produziu um fenômeno perverso: para o jovem negro, o Ensino Médio frequentemente funciona mais como um limite do que como uma ponte. Ao concluir um ensino voltado apenas à execução técnica, o mercado de trabalho o recebe com uma certificação operacional. Dessa forma, a escola confirma a divisão racial do trabalho antes mesmo de o indivíduo ingressar plenamente na vida adulta. O sistema educacional opera de modo a legitimar o monopólio do trabalho intelectual pela branquitude, empurrando a juventude negra para a base do sistema produtivo. Essa divisão não nasce de uma escolha de carreira; decorre da falta de oportunidades e do racismo institucional que definem o destino dessa juventude.

Do século XX até a atualidade, a articulação entre o dualismo educacional no Ensino Médio e a hierarquização racial do trabalho manifestou-se e legitimou-se de formas específicas, como se analisa a seguir.

4. A institucionalização do funil racial

Na transição para o mercado de trabalho livre e assalariado, no final do século XIX, a elite agrária e industrial, influenciada pelas teorias do racismo científico, considerava a população negra como biologicamente inferior e incapaz para o trabalho moderno e intelectual. Neste contexto, a escola se tornou uma barreira de exclusão. O Ensino Secundário, por exemplo, funcionava como um privilégio restrito aos filhos da oligarquia agrária branca.

O analfabetismo era usado pelo Estado para negar direitos políticos e civis à população negra recém-liberta. A falta de escolas públicas de Ensino Secundário, somada à criminalização do trabalho informal pela Lei de Vadiagem, criou uma armadilha perfeita. Sem acesso ao diploma ou ao letramento, a exclusão dos negros era amparada por uma lógica jurídica e racional, que servia para mantê-los confinados ao trabalho doméstico e braçal, sob condições muito próximas às do período colonial. A culpa pela marginalidade era atribuída ao atraso próprio da raça, e não à política de Estado que financiava a imigração europeia.

Na Era Vargas, a industrialização por substituição de importações e as reformas educacionais deram amparo jurídico à dualidade estrutural da sociedade, definindo as hierarquias raciais no Brasil e estabelecendo a dualidade educacional, consolidada sobre uma profunda exclusão racial e social. Nas reformas institucionalizadas pelo ministro Gustavo Capanema por meio das Leis Orgânicas do Ensino, o Ensino Secundário era organizado pelos ramos clássico e científico para o domínio das ciências, letras e humanidades. A legislação afirmava expli-

tamente que esse espaço se destinava a formar as elites condutoras do país. Na prática, a população negra estava totalmente excluída do acesso a esse nível de ensino por barreiras geográficas, financeiras e exames seletivos rígidos.

O texto constitucional explicitava que o ensino profissional era destinado às classes menos favorecidas e aos “desvalidos da sorte” — eufemismo histórico para designar a classe trabalhadora empobrecida e majoritariamente não branca. Ao proibir por lei que os egressos do ensino profissional ingressassem no Ensino Superior, o Estado oficializou não somente a divisão social do trabalho, mas consolidou a divisão racial do trabalho. A escola legitimava a hierarquia: o jovem branco saía da escola com o monopólio do direito de pensar e governar; o jovem negro saía adestrado instrumentalmente para operar as máquinas e obedecer.

A dualidade estrutural da educação, oficializada na Era Vargas, foi aprofundada pela Ditadura Militar ao incorporar as diretrizes do tecnicismo e da formação instrumental para o mercado (racionalidade técnica e meritocracia).

5. O produtivismo e a falácia meritocrática

A partir do Nacionalismo Desenvolvimentista e estendendo-se pela Ditadura Militar, o paradigma econômico adotou a Teoria do Capital Humano e a pedagogia tecnicista. A ditadura militar impôs a profissionalização compulsória a todas as escolas de nível médio como uma estratégia de construção e contenção social, por meio da Lei nº 5.692/1971, que instituiu o Ensino de 2º Grau profissionalizante. O objetivo era criar uma terminalidade rápida para direcionar os jovens da escola pública diretamente para um mercado de trabalho ávido por mão de obra barata para sustentar o chamado milagre econômico.

Diante da falta de escolas públicas para oferecer um ensino técnico real, as instituições privadas, frequentadas pelas classes privilegiadas, contornavam a legislação ao ofertar profissionalizações fictícias, priorizando a preparação para vestibulares altamente competitivos. Desse modo, o exame de ingresso ao ensino superior consolidava-se como um verdadeiro funil racial, alimentado por um processo seletivo profundamente desigual.

A divisão racial do trabalho no Brasil passou a ser legitimada não mais por mecanismos de exclusão explícitos, como as barreiras jurídicas, mas pela linguagem da racionalidade técnica e da meritocracia. Com as reformas educacionais da Ditadura Militar, em especial a Lei nº 5.692/1971, o Estado brasileiro institucionalizou o tecnicismo pedagógico, convertendo a escola pública de 2º grau em

um espaço voltado quase exclusivamente à certificação de executores e à reprodução de uma força de trabalho barata e subalterna.

Nesse cenário, o jovem negro, cuja sobrevivência exigia a conciliação entre o trabalho diurno e o ensino público noturno, era privado das condições necessárias para competir nos exames admissionais da universidade, impedindo o acesso ao ensino superior e transformando o vestibular em um filtro de exclusão racializado. Conforme apontam Bourdieu e Passeron (2014) na teoria da reprodução cultural, o sistema escolar opera transformando desigualdades sociais e raciais de partida em diferenças de mérito individual. Assim, o inevitável fracasso escolar do estudante trabalhador e negro era ideologicamente deslocado de suas causas estruturais e tratado como incompetência individual ou falta de esforço pessoal. Como adverte Moura (1988), o racismo institucional é mascarado pela ideologia meritocrática ao utilizar o discurso da neutralidade técnica para naturalizar o lugar social subalterno destinado à população negra na pirâmide produtiva nacional.

6. A sofisticação neoliberal e o filtro das competências

No final do século XX, o Governo Federal brasileiro, alinhado às diretrizes e metas do Banco Mundial, priorizou os investimentos no Ensino Fundamental e descentralizou o Ensino Médio para as redes estaduais, sem o repasse de recursos adequados. O resultado dessa política foi o crescimento das matrículas na rede pública estadual, principalmente no período noturno, que era ocupado majoritariamente pelo jovem negro que necessitava trabalhar durante o dia na informalidade, no subemprego ou em postos precarizados.

Nesse cenário, as reformas educacionais fizeram com que a dualidade da educação assumisse um formato mais sofisticado e dissimulado, agora materializada nos discursos mercadológicos de flexibilização e de competências.

As políticas educacionais da década de 1990, consolidadas pela LDB e pelo Decreto nº 2.208/97, institucionalizaram um severo retrocesso ao obrigarem a separação entre a formação geral e a formação técnica. Ao invés de superar a histórica dualidade da escola brasileira, essas normativas a modernizaram, legitimando trajetórias escolares diferenciadas e desiguais para os que dirigem e para os que executam. (Kuenzer, 2005, p. 89).

Para a juventude negra, que historicamente já enfrentava os piores índices de acesso e permanência na escola, os impactos dessas reformas foram profundos. Ao instituir as barreiras estruturais sob o discurso da meritocracia individual,

o novo modelo pedagógico funcionou como um filtro social e racial, legitimando a perpetuação da hierarquização racial do trabalho até a atualidade.

Os principais impactos podem ser sintetizados nos seguintes aspectos: o aligeiramento da formação técnica. O Decreto nº 2.208/97 proibiu o ensino técnico integrado ao ensino médio regular, criando na prática dois segmentos dentro do Ensino Médio. O Ensino Médio Regular tornou-se uma preparação esvaziada, sem formação profissional e com uma grade voltada para a realização de vestibular para o Ensino Superior. Por sua vez, o Ensino Técnico virou um curso à parte, puramente instrumental e de curta duração (aligeirado). Como a população negra está concentrada nas classes trabalhadoras e necessita de inserção imediata no mercado para complementar a renda familiar, foi direcionada para uma profissionalização aligeirada, com preparação para funções operacionais e subalternas; assim, o acesso ao ensino superior acabou inviabilizado.

Com a reforma, o currículo passou a focar no desenvolvimento de competências e na flexibilização. O impacto sobre os jovens negros se manifesta na individualização do fracasso. O mercado exige que você seja flexível e empreendedor e culpa o jovem quando este não consegue emprego ou recebe salários baixos; o estudante passa a ser visto como culpado por, supostamente, não ter se qualificado o suficiente. O mascaramento do racismo estrutural com o discurso da meritocracia baseado em competências ocultou o fato de que as barreiras de contratação e as diferenças salariais no Brasil continuavam sendo profundamente racistas.

Ao reduzir a preparação científica e humanista do ensino médio público, a reforma funcionou como um filtro: de um lado, os jovens brancos de classes média e alta, matriculados no ensino privado, continuaram tendo acesso às universidades públicas e aos cargos de liderança; por outro lado, os jovens negros, dependentes da escola pública, viram a universidade se tornar um horizonte ainda mais distante, restando-lhes os postos de trabalho marcados pela precariedade, informalidade e baixa remuneração. As reformas do final do século XX não criaram a desigualdade racial, mas a sofisticaram, ao produzir um formato moderno, técnico e institucional a um mecanismo que continuou cumprindo sua antiga função: garantir que os negros permanecessem destinados prioritariamente ao trabalho manual e desvalorizado.

7. O filtro racial da Reforma do Ensino Médio no Século XXI

Se no final do século XX a dualidade estrutural se disfarçou com o discurso das competências, no século XXI o filtro racial foi atualizado e aprofundado com a Reforma do Ensino Médio de 2017 (Lei nº 13.415/17) e a implementação dos chamados Itinerários Formativos. Essa nova roupagem do filtro racial não atua de forma explícita, mas se materializa na desigualdade de condições e na ilusão de escolha oferecida aos estudantes, aprofundando o apartheid educacional e a hierarquização racial do trabalho.

Os principais mecanismos desse filtro racial no século XXI, produzidos pela reforma do Ensino Médio, se manifestam na falsa liberdade de escolha, na desigualdade territorial, na redução da carga horária de disciplinas básicas e na preparação para o subtrabalho.

A reforma tem passado aos estudantes a falsa ideia de que podem escolher o itinerário formativo (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas ou Ensino Técnico) que desejam seguir. No entanto, a realidade das redes públicas periféricas nega essas opções, devido ao fato de que as escolas localizadas em bairros periféricos, com maior configuração de jovens negros, frequentemente oferecem apenas um ou dois itinerários, muitas vezes focados em “projeto de vida” ou qualificações profissionais de baixa complexidade (como empreendedorismo genérico). Enquanto isso, escolas de regiões centrais ou da rede privada oferecem amplas opções de formação, incluindo itinerários propedêuticos voltados para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e grandes vestibulares. Desta forma, o jovem negro não escolhe seu futuro; a localização da sua escola e a falta de investimento estatal definem por ele.

Ao reduzir a carga horária das disciplinas básicas da Formação Geral Básica (como Filosofia, Sociologia, Física e Química) para abrir espaço para os itinerários, a reforma opera um esvaziamento curricular profundo na escola pública — um esvaziamento que atua como um teto civilizatório e um forte filtro de acesso ao Ensino Superior. Sem uma base científica sólida, as chances de o estudante negro e de escola pública competir pelas vagas em universidades públicas ou cursos de alta concorrência (como Medicina, Engenharia e Direito) são drasticamente reduzidas. Desta forma, a universidade pública volta a ser um espaço para as elites brancas, que continuam tendo acesso ao currículo integral nas escolas particulares.

Kuenzer (2017) critica a fragmentação curricular como uma forma de precarização da formação da classe trabalhadora. “A reforma do Ensino Médio sob a lógica dos itinerários formativos promove uma pedagogia das competências

que atende à demanda por mão de obra flexível e barata, retirando dos jovens das escolas públicas o acesso ao conhecimento científico universal” (Kuenzer, 2017, p. 335).

O itinerário de Formação Técnica e Profissionalizante da reforma do século XXI deveria oferecer uma formação tecnológica de qualidade na rede pública. Em vez disso, foca em competências comportamentais e no autogerenciamento da sobrevivência. De maneira que o jovem negro é treinado para ser o trabalhador flexível que o capitalismo busca: o motorista de aplicativo, o entregador de plataforma, o atendente de telemarketing ou o microempreendedor de subsistência. Ensina-se o jovem a aceitar a precariedade e a falta de direitos trabalhistas como “autonomia” e “empreendedorismo”, legitimando a posição do corpo negro na base da pirâmide econômica sob uma justificativa pedagógica moderna.

Se a reforma do final do século XX empurrou o jovem negro para o ensino noturno e para o ensino técnico aligeirado, a reforma do século XXI o encurrala dentro de itinerários formativos esvaziados em sua própria comunidade. Dessa forma, o filtro racial contemporâneo opera por meio da fragmentação curricular, formalizando diferentes direitos de acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade e definindo diferentes destinos sociais para a juventude.

8. Considerações Finais

A análise histórica e conceitual realizada neste trabalho permite responder à questão central: o dualismo estrutural no Ensino Médio brasileiro atua como um braço institucional de reprodução e legitimação da divisão racial do trabalho. A escola dualista não surgiu por acaso e nem é neutra. Ela é uma engrenagem essencial para que o capitalismo dependente continue funcionando. No Brasil, esse mecanismo máscara as barreiras raciais e sociais, transformando opressões históricas em suposta falta de mérito individual.

Ao resgatar a trajetória histórica, observa-se que a exclusão social e racial no Ensino Médio passou por reconfigurações teóricas e pedagógicas que, em vez de atenuar a exclusão, modernizaram as formas de sua permanência.

Em suma, ao longo do século XX e nas primeiras décadas do século XXI, a dualidade estrutural na educação brasileira funcionou como o mecanismo que purificou o racismo de suas marcas coloniais mais violentas, transformando-o em uma desigualdade educacional naturalizada e aceitável. Ao legitimar o monopólio do trabalho intelectual e de concepção para a branquitude, e destinar a juventude

negra ao trabalho manual e operativo de execução, o sistema escolar cumpre sua função reprodutora. A escola dualista garante que a subalternidade da população negra no mercado de trabalho não pareça uma imposição violenta de castas, mas o resultado natural e meritocrático de trajetórias escolares diferenciadas, perpetuando as desigualdades socioeconômicas e raciais do Brasil.

9. Referências bibliográficas

ALMEIDA, S. *Racismo Estrutural*. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

ALVES, L. D., e GHIRALDELLI, R. A divisão racial do trabalho na formação social brasileira. In: NEVES, A. V., e GHIRALDELLI, R., eds. *Trabalho, democracia e participação no Brasil* [online]. Brasília: Editora UnB, 2022, pp. 59-83,

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

DOMINGUES, P. *Uma história não contada: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição*. São Paulo: Ed. Senac, 2004.

FERNANDES, F. *A integração do negro na sociedade de classes*. 5. ed. São Paulo: Globo, 2008.

FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva: um estudo sobre as relações entre educação e estrutura econômica-social sob o capitalismo*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos*. Organização de Flavia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

KUENZER, A. Z. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto da reforma (Lei 13.415/2017). *Educação & Sociedade*, v. 38, n. 139, p. 331-354, 2017

MARINI, R. M. *Dialética da Dependência*. In: STEDILE, J. P. (Org.). *A Dialética da Dependência e ensaios sobre Ruy Mauro Marini*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOURA, C. *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo: Ática, 1988

MOURA, C. *Dialética radical do Brasil negro*. 2. ed. São Paulo: Anita Garibaldi/Fundação Maurício Gra-
bois, 2014.

MOURA, C. *Dialética da radicalização negra*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.

SALLES, R. A abolição revisitada: entre continuidades e rupturas. *Revista de História*, São Paulo, n. 176, p. 1-24, 2017.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, 2007.

PERCEPÇÕES SOBRE A INFLUÊNCIA DA AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DE PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Ismael Xavier Choveque

Almeida Meque Gomundanhe

Maria Isabel Moura de Nascimento

1. Introdução

Avaliação do desempenho de Professores em Moçambique, nas escolas secundárias da cidade de Lichinga, na província do Niassa, tem sido utilizada como uma técnica de controlar, de forma contínua, o desempenho de professores correlação as suas atividades. Esta técnica, é adoptada, pois visa auxiliar o grupo gestor daquela instituição, mensurando os resultados produzidos pelos professores, diante das metas ou objetivos propostos pela escola ou pelos gestores envolvidos neste processo, além disso, este método, é bem conhecido pela área de recursos humanos ou gestão de pessoas, podendo ser aplicada individual ou coletiva para verificar se os resultados obtidos são satisfatórios e condizem com a cultura organizacional (Pontes 2014).

Neste contexto, constata-se que avaliação de desempenho além de medir o desempenho dos colaboradores de uma instituição, mas também, estabelece uma união com o intuito de ajudar a instituição na melhoria e no alcance da produção de resultados.

Ao contrário disso, o manual SIGEDAP de 2009 sugere que a avaliação de desempenho do professor feito nas direções das escolas principalmente no sector pedagógico, preocupa-se com o desempenho docente, ou seja, da prática e da qualidade docente, na assiduidade, pontualidade e do processo de ensino e aprendizagem no geral. Assim, da maneira é encarada e aplicada naquela instituição de ensino, esta avaliação de forma direta entende-se que, preocupa-se com os interesses financeiros, com mudanças de carreira, promoções.

Com esse estudo, procura-se despertar a atenção as direções educacionais provinciais, distritais e principalmente aos gestores escolares a trabalharem de forma rigorosa, concreta e a adoptar outras técnicas complementares de avaliar o desempenho dos professores, de modo que elas tenham uma influência frontal, direta a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Diante dos aspectos destacados acima, levantamos a seguinte questão: Que percepções sobre a influência da Avaliação do Desempenho de Professores no Processo de Ensino e Aprendizagem? A luz desta pergunta, delineamos o seguinte objetivo geral: Analisar as percepções sobre a Influência da Avaliação do Desempenho de Professores no Processo de Ensino de Aprendizagem numa das escolas Secundárias da cidade de Lichinga na Província de Niassa.

Todavia, construímos os seguintes objetivos específicos: compreender as políticas da avaliação do desempenho do professor na província do Niassa, identificar os intervenientes e procedimentos da avaliação do desempenho do professor e descrever os indicadores da avaliação do desempenho do professor no processo de ensino aprendizagem. E para responder aos objetivos acima referidos, foi proposto as seguintes perguntas da pesquisa: a) Que políticas adoptadas na avaliação de desempenho do professor em Moçambique? b) Que intervenientes e procedimentos da avaliação de desempenho do professor? c) Que indicadores da avaliação de desempenho do professor relacionados com processo de ensino e aprendizagem? Para melhor compreensão, este artigo, está organizado da seguinte maneira, após o resumo e a introdução, seguimos com o referencial teórico, onde acentuamos com maior atenção, as ideias de diferentes autores sobre os aspectos chaves da nossa pesquisa, daí descrevemos de como foi feito o trabalho, analisamos e discutimos os resultados, em seguida as considerações finais e finalmente elencamos as referências bibliográficas que nos ajudaram a desenvolver o trabalho.

2. Referencial Teórico

Nesta secção, pretendemos trazer aquilo que é o cruzamento de diferentes ideias dos autores, em relação aos aspectos chaves da nossa pesquisa. Este cruzamento, poderá nos ajudar a fazer o triangulamento com os dizeres dos nossos participantes desta pesquisa assim dos nossos comentários enquanto autores da pesquisa

2.1 Avaliação de desempenho

A avaliação sendo um exercício prático que posiciona o professor a encontrar uma motivação de como nivelar, ajustar a aprendizagem e determinar a progressão dos seus alunos e avaliação do desempenho segundo Pontes (2014) é uma metodologia que visa continuamente estabelecer um contacto com os funcionários, referente aos resultados desejados pela organização, acompanhar os desafios propostos, corrigir os rumos quando necessário e avaliar os resul-

tados conseguidos. Para Chiavenato, (2002) avaliação de desempenho é como “uma apreciação sistemática do desempenho de cada pessoa na sua função e o seu potencial de desenvolvimento futuro” (p. 325). Nota-se que, a avaliação do desempenho visa estabelecer uma relação entre funcionários buscando os pontos fortes e fracos das atividades profissionais no sentido de apurar as exigências institucional e um bom desempenho para um progresso profissional contínuo, verificando se os resultados obtidos são satisfatórios e condizem com a cultura institucional. Ao contrário disso, Bergamini e Beraldo (2007), realçam que na avaliação de desempenho é destacado as qualidades, habilidades e pontos de melhoria no andamento das tarefas e obrigações de cada colaborador, visando sempre à melhoria contínua dos processos da organização e das pessoas que a compõe.

Portanto, este instrumento busca julgar as qualidades e habilidades culminando simultaneamente em distinção de pontos fracos e fortes, ou de pontos de melhoria no exercício das atividades de um funcionário, dependendo sim, principalmente da sua própria área de atuação, dando oportunidade para uma progressão, produção de conhecimento, habilidades e desenvolvimento profissional do funcionário e acima de tudo das mudanças progressivas da instituição.

2.2 Avaliação de desempenho do professor

Como discutimos acima, acerca da avaliação de desempenho, aqui pretendemos particularizar esta avaliação, tocando efetivamente o profissionalismo do professor, por isso que, ela pode ser uma ferramenta essencial para apoiar e melhorar a qualidade do ensino ou das práticas educativas, especialmente quando falamos das práticas dos professores (Stronge, 2010). Além disso, a avaliação do desempenho docente refere-se ao processo formal e sistemático que uma instituição usa para rever e avaliar o desempenho e a eficácia¹ dos docentes nas suas atividades letivas. Sendo que, os resultados dessa avaliação são usados para fornecer feedback ao professor no sentido de orientá-lo o seu desenvolvimento profissional (Sawchuk, 2015 apud Filho, 2021).

A avaliação de desempenho do professor sendo criterioso e institucional, a sua aplicabilidade, é fundamental e indispensável, por se tratar de um instrumento que avalia o que os professores realmente fazem, durante as suas atividades profissionais, constituindo assim um retorno informativo, que é o feedback, para que o professor tenha uma noção corretiva profissional dos pontos fracos e fortes,

1. Segundo Medley 1982 (citado em Fernandes 2008) define a eficácia do professor como sendo o efeito do desempenho (tudo aquilo que o professor faz) sobre os alunos.

mas também, no sentido de acompanhar passo a passo a sua trajetória profissional. Com esta correção, não só, afeta positivamente o seu profissionalismo, mas também, produz um sentido progressista aos seus alunos assim como da educação no seu todo.

Intervenientes do processo da Avaliação de Desempenho do Professor

Neste ponto decidimos abordar sobre os participantes do processo de avaliação de desempenho do professor, visto que, esta atividade, é indispensável para os gestores das escolas e para o desenvolvimento profissional do professor. Segundo António Nóvoa (1992) os professores são a chave do seu próprio desenvolvimento e têm que estar implicados no seu próprio processo, em parte, para identificar as suas necessidades profissionais e pessoais e, desta forma, contribuem para a evolução do seu desempenho e do processo de ensino aprendizagem saudável e progressivo. E como nas escolas secundárias tem-se destacado a avaliação de desempenho, apesar de reconhecer que diversos factores que influenciam na qualidade de ensino com frequência, a maior responsabilidade recaem sobre o professor, (Grillo, 1992). Por isso que, o objectivo desta avaliação é melhorar o profissionalismo docente. Nisso, concluímos que, neste processo, o professor é epicentro da atenção desta avaliação, é uma peça fundamental para a realização deste instrumento avaliativo, por isso que deve ser uma pessoa responsável, comprometida na sua prática docente (Trindade 2007). Além disso, a principal intervenção da avaliação do desempenho do professor, é o coletivo de direção, principalmente o diretor adjunto pedagógico “DAP” que segundo o regulamento moçambicano² no seu capítulo 3, art19 diz que o DAP é um professor nomeado em comissão nos termos previsto na lei. Neste caso, o diretor adjunto pedagógico é uma pessoa formada profissionalmente, que desempenha funções como professor e é indicada perante a lei, para exercer as funções como o diretor, e no mesmo regulamento, no art. 20, alínea j) sustenta que, uma das funções do diretor adjunto pedagógico é avaliar o desempenho dos professores e tutores do PESD³ e outros funcionários da instituição dentro dos prazos legais. Forma dos participantes acima, conforme o sistema⁴ no seu artigo 9, alínea C diz que são uma das entidades com competência para homologação deste processo é o Chefe do Posto Administrativo. Todavia, nota-se que, os participantes do processo de

2 Regulamento de Organização e Funcionamento da Escola Secundária, 2023.

3 Programa de Ensino Secundário a Distância

4 De gestão de Desempenho na Administração Publica (SIGEDAP).

avaliação do desempenho do professor, é o próprio professor, sendo o avaliado, a direção da escola, isto é, os diretores adjunto pedagógicos e o chefe do posto para questões de homologação. Portanto, esses são participantes chaves para a concretização deste processo.

Indicadores da avaliação de desempenho do professor

Na secção anterior, abordamos sobre os intervenientes de avaliação do desempenho do professor. Neste espaço, estamos cientes que, a intenção é de falar em torno dos indicadores, o que na verdade precisa, para os intervenientes fazerem acontecer a avaliação do desempenho do professor. Entretanto, precisamos buscar o particular sentido do termo indicador, para efetivamente contextualizar com aquilo que pretendemos alcançar nesta pesquisa.

Segundo Caridade (2006), os indicadores como dados ou informações, preferencialmente numéricos, que ilustram um determinado fenómeno e que servem para medir um processo, ou os seus resultados que podem ser obtidos durante a realização de um processo ou mesmo uma atividade. E para Zilber e Fischmann (2002), os indicadores ajudam a avaliar as decisões tomadas numa dada instituição, permitindo assim a correção e melhoria de um processo de gestão. [...]. Com essas ideias, percebe-se que os indicadores de desempenho se referem a ferramentas ou instrumentos utilizados para analisar dados de modo a qualificar e quantificar a desempenho de uma instituição de ensino, principalmente no que diz respeito ao professor, visando identificar os pontos fracos e de melhoria do desempenho do professor. Para MacArthur (1996), indicador é uma forma de quantificar a execução das atividades realizadas com o objetivo de comparar os seus resultados com as metas especificadas. Neely et al. (1996), é quantificar a eficiência e/ou a eficácia de uma tomada de decisão feita por uma dada organização, permitindo avaliar a evolução dos resultados efetivos decorrentes das suas atividades enquanto unidade de negócio. Os indicadores, é uma forma de descrever o cumprimento das ações realizadas pelos funcionários, com o intuito de conferir e avaliar a evolução dos resultados atingidos pela instituição, com isso, quando maior for a quantificação dos indicadores traçados para avaliação de desempenho numa instituição, maior serão as atividades e os objetivos a serem alcançados e avaliados. Na mesma senda, os indicadores consistem em expressões quantitativas que representam uma informação concebida a partir da medição de uma avaliação, de uma estrutura de produção, dos processos que a compõem e dos produtos resultantes, que constituem instrumentos de apoio à tomada de decisão (Souza et al., 1994).

Avaliar o comportamento de um professor, é um processo claramente composto por vários aspectos, seja por parte do educador, dos interesses da instituição e para o desenvolvimento profissional do mesmo professor. Portanto, com esses aspectos, é imperioso a tomada ou a criação de vários indicadores pela instituição no sentido de perspectivar, uma avaliação mais abrangente, mais colecta de informações, mais indicação de dificuldades e desenvolvimento profissional, mais produção de resultados, e mais tomada de decisões construtivas e motivadoras.

3. Metodologia de investigação

Para a realização deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa por onde se procurava compreender as percepções da avaliação de desempenho de professores no PEA. Tivemos 7 participantes, cujo 5 professores e 2 gestores daquela escola. Em relação as características profissionais dos participantes, quatro são licenciados e 1 mestrado, todos eles, com mais de 8 anos de experiencias. Aos gestores, 1 é mestrado e outra licenciada com mais de 5 anos de experiencias, como gestores.

Ainda nesta pesquisa, usou-se a entrevista semiestruturada e dois diferentes guiões de entrevista, como técnicas e instrumentos de coleta de dados, que são diferentes modalidades formalizadas que servem para a recolha de dados e análise de informação empírica, implicando a utilização de instrumentos para a concretização de procedimentos científicos (Afonso 2005). Os dados foram analisados. Pois, é desta análise que nos permitiu na organização das informações coletadas pelas várias técnicas adoptadas com o objetivo de ampliar a compreensão das mesmas e de apresenta-las ao público, (Bogdan & Biklen, 1994).

Salientar, que esta pesquisa decorreu numa das escolas secundárias da cidade de Lichinga, na Província do Niassa. E no âmbito da recolha de dados, foi necessário repor a ordem ética, simplesmente para salvaguardar aquilo que é a imagem ou mesmo as identificações dos participantes. Neste caso, fomos codificando-os, para os membros da direcção é (G1) para o Diretor Adjunto pedagógico do 1.º ciclo e (G2) para o Diretor Adjunto pedagógico do 2º ciclo. E para professores codificamos pela letra P numerado com base ao número dos professores que entrevistamos, isto é (P1, P2, P3, P4, P5).

4. Análise e discussão de resultados

A análise e discussão de resultados, foi submetida a duas categorias: i) *Dados de entrevista aos professores e gestores da escola*, a primeira categoria, está dividida em três subcategorias: Avaliação do desempenho do professor; intervenientes do processo da Avaliação de Desempenho de Professores e Indicadores da avaliação de desempenho do professor.

4.1 Dados de entrevista aos professores

a) Conceito de Avaliação de desempenho do professor

Neste campo, o nosso propósito pretendeu na percepção dos entrevistados, o que efetivamente sabem em torno desta categoria. Com isso, os entrevistados foram colocados a seguinte pergunta: *Sendo professor, o que entende por avaliação de desempenho do professor?*

“É um instrumento muito importante que serve para avaliar o desempenho docente durante as suas actividades no ensino e aprendizagem de modo que haja melhoria no desenvolvimento profissional e na qualidade do ensino “ (P1; P2 & P4).

“É um processo sistemático de análise do trabalho docente, que visa identificar o nível de eficácia, comprometimento, resultados alcançados no processo de ensino e aprendizagem. Serve também como base para reconhecer boas práticas e propor melhorias contínuas” (P3).

“Refere-se ao processo de análise e julgamento da actuação de um docente, tanto no que diz respeito ao seu conhecimento e habilidades pedagógicas, quanto ao seu desempenho em sala de aula e desenvolvimento dos alunos” (P5).

Dadas as respostas, entende-se que o (P1; P2 & P4), comungam a mesma ideia, por afirmarem que, avaliação de desempenho do professor refere-se a um instrumento que serve para avaliar competência, comportamento do professor para o progresso ou desenvolvimento profissional, mas também para impulsionar a qualidade de ensino e aprendizagem. No mesmo, Chaga (2010), diz que esta prática foca-se na avaliação das competências, eficiências e do comportamento do professor para desenvolvimento das suas práticas. Por outra, trata-se de um processo formal que a instituição usa para rever e avaliar o desempenho e a eficácia das actividades dos docentes em sala de aula (Filho 2021).

Porém, tratando-se de uma área extensa e complexa, a avaliação de desempenho aparece para apoiar o professor, principalmente para avaliar o seu desempenho, o seu comportamento e distinguir as suas habilidades, conhecimentos e como executa no geral as suas actividades docente, por esta razão que o (P5) alinha-se a esta ideia que, esta prática julga a maneira como o docente actua tendo em conta os seus conhecimentos, habilidades e sobretudo o seu desempenho e desenvolvimento dos alunos. Ao lado disso, essa avaliação vai além de se concentrar no desempenho em sala de aula, nas actividades docente no ensino e aprendizagem, ou mesmo, fornecer o feedback ao professor no sentido de orienta-lo a desenvolver o seu profissionalismo Sawchuk (2015), mas também associa-se aos resultados dos alunos, desenvolvimento ou evolução académica dos aprendizes. Pois quando o professor é submetido a esta avaliação, a tendência é de repensar as suas práticas ou a sua maneira de trabalhar, resultando a produção dos resultados não só para ele, mas também, a melhoria das aprendizagens e do desempenho dos alunos.

Quando ao (P3), remete-nos a um outro acréscimo que avaliação de desempenho, não só analisa o trabalho docente, mas também, ajuda na identificação do nível da eficácia, do comprometimento e com resultados alcançados no PEA. Nesta vertente, o autor Marcedo (2015) concorda com (P3) que diz [...] com esta prática coloca o professor a sentir-se comprometido ou responsável nas suas funções, no cumprimento dos seus deveres, na produção e desenvolvimento das estratégias que conduzam a uma melhoria dos padrões de qualidade e de aprendizagens. Nesta perspectiva, se o professor é avaliado, de certa maneira, restabelece-se o acompanhamento das suas actividades no PEA, sendo assim, ele poderá se sentir comprometido, a ser mais responsável excelente e eficiente nas suas práticas docentes

b) Intervenientes do processo da Avaliação de Desempenho do Professor

Esta secção preocupa-se tanto em dizer o como é feito esta avaliação diante aos nossos entrevistados, como praticantes deste instrumento. A partir desta secção, foi formulada a seguinte questão: *alguma vez foi submetido a esta avaliação? Si sim, que intervenientes e procedimentos são usados para a sua realização?*

“Sim. O professor, o director adjunto pedagógico e chefe do posto, e esta avaliação é feito mediante a vários métodos, incluindo observação de aulas,

de pares, auto-avaliação, análise de resultados dos alunos, análise de plano de aula, materiais didácticos, e assiduidade” (P1; P2; P3 & P5).

“Sim. Mas não sei como se faz essa avaliação, pelo que sei, sou entregue a ficha de forma unilateral, pelo director adjunto pedagógico, aprecio os itens que lá encostam com a classificação, assino e devolvo-a ao sector pedagógico” (P4).

As respostas acima, também indicam a unanimidade, principalmente aos (P1, P2, P3 & P5), que explicam, este processo ser feito geralmente na direcção da escola, principalmente com os Directores Adjunto pedagógico a partir da assistência das aulas, as actividades em sala de aula de cada professor, é aí, onde o avaliador entra a sala com a sua ficha que elenca os itens concernentes ao desempenho do professor ou das actividades em sala de aula, como o professor dá aula, os métodos usados, o relacionamento com os seus alunos, no cumprimento do tempo da sua aula e outros aspectos relacionados com as suas actividades quando está exercê-las em sala de aula. Os mesmos, frisam que, apesar de haver vários procedimentos, na prática desta avaliação, o director adjunto pedagógico que é assistente dessas aulas, analisa o plano de aula, confirma se o professor utiliza material didáctico nas suas aulas e se o mesmo é assíduo ou não. De seguida, são solicitados a apreciar a ficha e assinam. Mas também, tem havido uma assistência por pares, assistência de aulas por grupo de disciplina, professor da mesma área ou disciplina com as os mesmo critérios que do director adjunto pedagógico, e remete a ficha ao sector pedagógico.

Aliado a isso, segundo o Sistema de gestão de Desempenho na Administração Pública (SIGEDAP 2009) no seu artigo nº 9, são partes dos intervenientes do processo de avaliação do desempenho, o avaliador, que é o superior hierárquico, e conforme com o Regulamento de Organização e Funcionamento da Escola Secundaria (2023), no seu capítulo 3, no art. 20, alínea j), defende que uma das funções do director adjunto pedagógico é avaliar o desempenho de professores e outros funcionários da instituição dentro dos prazos legais. Neste caso, podemos concordar com os escritos documentais normativos, assim como os entrevistados, pois, tratando-se de avaliação do desempenho do professor, o interveniente hierárquico que avalia o desempenho desse grupo profissional naquela instituição é o director adjunto pedagógico, que faz acontecer todo processo da assistência das aulas. Contrariamente, o (P4), reconhece ser submetido, mas não sabe como é feita. Explica ainda que é entregue a ficha pelo avaliador, de seguida aprecia os

itens que encostam com os pontos de desempenho, assina e devolve ao Director adjunto pedagógico.

Realçar que, quanto ao aspecto de intervenientes, os entrevistados (P1;P2; P3 & P5) asseguram que os interveniente da avaliação de desempenho do professor são os próprios professores, como os avaliados, os directores pedagógicos e o Chefe do Posto, e daí que o documento normativo SIGEDAP (2009), no seu artigo 9, alínea c) defende que, uma das identidades interveniente no processo de avaliação de desempenho do professor é o Chefe do Posto e o professor sendo o pilar e que faz parte do processo de ensino e aprendizagem, é submetido a avaliação de desempenho como elemento que ajuda a aferir as suas competências e desenvolver as suas habilidades para melhor servir (Teimoso Ánica & André 2022). Neste caso, a prática avaliativa do desempenho de professores, segundo os relatos acima, envolve os directores adjuntos pedagógicos, sendo os avaliadores e por sua vez que assistem as aulas, os professores, avaliados e o chefe do posto que aparece para homologar esta avaliação.

c) Indicadores da avaliação do desempenho do professor

Anteriormente, abordou-se sobre os procedimentos e intervenientes da realização da avaliação de desempenho do professor. Nesta subcategoria, pretendíamos saber, *que indicadores de avaliação do desempenho do professor, relacionados com o processo de ensino aprendizagem?*

“Os tais indicadores são: domínio de conteúdos, planificação do processo de ensino e aprendizagem, uso de métodos, avaliação do processo de ensino e aprendizagem, utilização de materiais didácticos” (P1; P2; P3 & P5).

“Planificação de aulas e o próprio aproveitamento pedagógico” (P4).

A intervenção dos entrevistados foi unilateral que os indicadores relacionados com o processo de ensino e aprendizagem, da garantia da existência ou ocorrência de uma aula são: plano de aula, conteúdos, métodos, material didáctico e avaliação. Aliado a isso, segundo a Resolução n.º 19/2019, propõe vários detalhes e indicadores da ficha de avaliação tais como: a) Planificação do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA); b) Domínio dos conteúdos da sua área de atividade; c) Uso de métodos no PEA; d) Avaliação no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA); e) Produção, utilização, conservação e actualização de materiais didácticos; f) Resultados de aprendizagem dos alunos e g) Organização e participação em atividades co-curriculares. E Libânio (1994), releva que o pro-

cesso de ensino e aprendizagem é uma atividade que compõe o professor, aluno, conteúdos, métodos, material didático para assimilação ativa de conhecimentos. Por isso que, eles ajudam a quantificar a execução das atividades realizadas pelo professor no PEA com o objetivo de comparar os seus resultados com as metas especificadas (Mac Arthur 1996). Nesta óptica, é a partir desses indicadores em que são produzidos os resultados atinentes a atividades exercidas em sala de aula pelo professor. Quando se refere [...] o aproveitamento pedagógico, (P4), podemos entender que são os resultados oriundos dos alunos, por via dos indicadores já referidos acima e que refletem a ação da avaliação da aprendizagem aplicada aos alunos, e esta avaliação, tem o seu propósito de medir o nível da assimilação dos conteúdos já dados e no final atribuídos notas.

Dados de entrevista aos gestores da escola

Para a melhor compreensão desta categoria, foi subdividida em três subcategorias como: a) O propósito da avaliação do desempenho do professor, b) Significado dos resultados da avaliação de desempenho do professor, c) Dados provenientes da avaliação de desempenho dos professores.

a) O propósito da avaliação do desempenho do professor

Nesta ocasião, pretendíamos saber aos gestores da escola os porquês, avaliar o desempenho de professor. Assim, surge a seguinte pergunta: *Tem sido uma prática avaliar o desempenho do professor. Por que avaliar o professor?*

“Avaliamos o professor para reconhecer e recompensar o seu desempenho, não só, mas também apoiar ou despertar pelas áreas que ele precisa de melhorar. Ajuda também na identificação de talentos e possíveis expectativas a promoções”(G1).

“Avalia-se o professor, para ele saber qual é o seu desempenho durante o ano, para posterior fazer uma auto-avaliação, se ele tem ou não um bom desempenho para melhorar”(G2).

As respostas dadas pelos gestores, percebe-se que há um motivo único de avaliar o desempenho dos professores, pois esclarecem que, avaliam o professor para fazer um acompanhamento das suas funções, os fazer identificar as suas áreas que precisam ser melhoradas e ajudam a identificar novas habilidades, conhecimentos, realça (G1). Sustentando-se esta ideia, Stronge (2010), diz que a avaliação de desempenho de professor pode ser um instrumento essencial para apoiar e melhorar a qualidade das atividades docente, por sua vez Bergamini e

Beraldo (2007), alegam que é na avaliação de desempenho onde se destaca as qualidades, habilidades e pontos de melhoria no andamento das tarefas e obrigações de cada colaborador, visando sempre à melhoria contínua do processo da organização.

Neste contexto, entende-se que, é desta avaliação, onde os avaliadores criam espaço para ajudar os seus avaliados a conhecer e reconhecer as suas funções, as suas dificuldades, os seus pontos fracos e fortes no sentido de se desejar mais melhorias nas tarefas que ele assume. Mas também, é um momento de reflexão, de auto-avaliação do professor (G2), que a partir dos pontos fracos identificados, serve de códigos de repensar e projectar de outra forma, adoptar outras técnicas para ultrapassar e melhorar mais, e para perspectivar a recompensa aderência dos actos administrativos como promoções e progressões, sustenta (G1). Pois a avaliação de desempenho na função pública visa também recompensar os melhores, promover os mais destacados por via de promoções (Armando, 2021). Nesses termos, os avaliadores não só desejam mudar o mau desempenho ao bom nos seus avaliados, mas também, abrem espaço de bonificações, recompensa quando as mudanças de melhorias forem notáveis nos professores.

b) Significado dos resultados da avaliação de desempenho do professor

Para o desenvolvimento desta secção, foi constituída a seguinte pergunta:
Que significado os resultados da avaliação de desempenho tem para sim?

“Tem significado, sim, na medida que ajuda a despertar o avaliado sobre aspectos a melhorar no exercício das funções” (G1).

“Os resultados da avaliação de desempenho, para mim, tem sido bom, isto porque o professor que não tem bom desempenho, eles tem enviado esforços para melhorar o seu empenho, os que são melhores, incentivam a trabalhar mais”(G2).

Os resultados produzidos na avaliação de desempenho possuem muitos significados, daí que, os gestores de forma unânime responderam positivamente. Pois enquanto desperta o avaliado a identificar os pontos fracos (G1), eles enviam esforços para melhorar o seu desempenho e incentivar a trabalhar mais (G2). Por isso que quando foi entrevistado o avaliador (P3) dizia que os resultados são uma oportunidade [...] que me permitem identificar os meus pontos fortes, as áreas que precisa de melhorias e me motivam a investir mais, na qualidade de ensino que ofereço (P3). Por isso, Marcedo (2015), parte de um princípio de que, uma das intenções da avaliação de desempenho é a responsabilização e a motiva-

ção do docente. Logo, a presença dos resultados na avaliação, chamam atenção ao professor, e criam um motivo para sair do mau e apostar-se no melhor, tendo em conta os aspectos identificados que retrocedem a melhoria do desempenho e desenvolvimento profissional do docente.

c) Processamento de dados da avaliação de desempenho de professores

Se falamos do significado dos resultados da avaliação de desempenho do professor na secção anterior. Nesta, pretende-se saber do destino dos dados, como são tratados ou para que fins e onde são levados. Para isso, os gestores foram perguntados da seguinte maneira: *O que a Direção tem feito com os dados provenientes da avaliação de desempenho dos professores?*

“Avaliação do desempenho dos professores é arquivada nos processos dos professores que está conservado no sector administrativo que por sua vez é lançado a nota no sistema” (G1).

“A Direção da escola usa os dados para questões de mudanças de carreira, progressão e promoção, que culmina com lançamento da nota de classificação no sistema” (G2).

As respostas dadas por estes gestores indicam que os dados da ficha de avaliação de desempenho de professor são arquivados na pasta do próprio professor (G1), pois cada professor tem a sua pasta ou processo individual, por onde guarda todos os seus documentos e ela é conservado no sector administrativo, por sua vez, o chefe administrativo lança a nota da ficha no sistema para atos administrativos. Por questões de concordância, Teimoso, Ánica e André (2022), defendem que os resultados da avaliação de desempenho [...] estão mais focados ou aplicados para os atos administrativos, por conta disso a chefe administrativa⁵ dizia que com esta nova Tabela Salarial Única a nota da ficha de classificação de desempenho é inserida no sistema para questões administrativas.

Sendo assim, entende-se de qualquer forma, que a finalidade desses dados, é para atender os atos administrativos, para depois ter a acesso a promoções e progressões, ou a tomada de decisões relativas à nomeação, promoção, mobilidade, renovação de contrato, premiações, distinções e punições de acordo com a competência e o mérito demonstrados. (SIGEDAP 2009 no seu artigo nº 3, alínea g).). Com isso, quer dizer que, se as notas não forem favoráveis, ao que se pretende, o professor pode ter problemas com o sistema administrativo e ter problemas com o seu salário e não ter direitos a promoções e progressões, (P1

5. Quando tentava esclarecer algumas questões sobre procedimento subsequente das notas da ficha de classificação, no dia 26 de Janeiro de 2024, numa das escolas secundárias da cidade de Lichinga.

e P2). Entorno desses dados, entendemos que os mesmos, não deveriam apenas ser destinados a fins administrativos, sendo uma área sensível do professor, deveria destinar a melhorias das práticas profissionais, procurar obviamente situar profissionalmente o professor para que se preocupa tanto com a seu profissionalismo que questões salariais.

5. Considerações finais

A aplicabilidade da avaliação de desempenho em Moçambique, tornou-se um instrumento que ajuda a aferir o nível do desempenho do professor e ajudar o professor a conhecer e reconhecer as suas falhas, as suas dificuldades, podendo assim, ultrapassá-las para sua melhoria profissional e do processo de ensino e aprendizagem. Os intervenientes desta avaliação, são os próprios professores, diretores adjuntos pedagógicos e Chefe do Posto para a sua homologação. E a prática desta, parte do princípio da assistência das aulas do professor, por par e pelo diretor adjunto pedagógico. Culminando na verificação do uso do plano de aula, domínio de conteúdos, métodos, avaliação, uso de material didático, como indicadores desta prática. Por outro lado, os dados deste instrumento, principalmente da nota é inserida no sistema para efeitos dos atos administrativos e não só para garantir o seu salário.

Propõe-se que esta avaliação fosse realizada em trimestre e assistência das aulas fossem duas vezes por trimestre e não anual e muitas vezes que não acontece. Sendo assim, pode facilitar não só o melhor controlo do desempenho do professor, mas também para que as falhas sejam constatadas por trimestre.

O processo de ensino e aprendizagem tem acontecido na sala de aula, e naturalmente há um contacto diário entre o professor e aluno, por isso, os alunos conhecem melhor seus professores. Neste sentido, é preciso que os alunos estejam envolvidos nesta avaliação, avaliem o desempenho dos seus professores, a luz das fichas criadas ou que devem ser produzidas pelos gestores das escolas. Logo, a ficha de avaliação de desempenho teria mais influência significativa no PEA.

Referências

Afonso, N. (2005). *Investigação Naturalista em Educação*. Porto: Edições ASA.

Armando, A. (2021). *Avaliação de desempenho na função pública: percepção dos funcionários do Distrito de Nacarôa*. Informe económico (UFPI) - ISSN 2764-1392 ano 23 - volume 43 - número 2 - julho-dezembro, 2021

Bergamini, Cecília Whitaker; Beraldo, Deobel Garcia Ramos (2017). *Avaliação de Desempenho Humano nas Empresas*. São Paulo: Atlas.

- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto.
- Chagas, C.M.S.F. (2010) *a avaliação de desempenho dos professores no quadro da regulação da educação*. Dissertação de mestrado. Universidade de Lisboa.
- Chiavenato, V. I (2002). *Teoria Geral da Administração -Volume I e II*. Rio de Janeiro: Editora Campus.
- Caridade, A. V. S (2006). *Práticas de Gestão Estratégica e Aderência ao Método Sigma: Um estudo de Caso no Sector de Celulose e Papel*. São Paulo: USP.
- Grillo, M, C (1992). *Qualidade de ensino superior: um referencial pedagógico de professores*, Porto Alegre: Tese de doutorado, Faculdade de Educação/PUCRS.
- Macarthur, John B. (1996) “Performance measures that count: monitoring variables of strategic importance.” *Journal of Cost Management*, vol. 10, n. 3, p. 39-45.
- Macedo, M, R de G (2015). *Avaliação do desempenho docente enquanto orientadora do desenvolvimento profissional*; Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Castelo Branco.
- Neely, A. et al. “Performance Measurement System Design: should Process Based Approaches be adopted”, *International Journal Production Economics*, Amsterdam, v. 46-47, p. 423-431, 1996.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom quixote. Pontes, B. R (2014). *Avaliação de desempenho*. 12. Ed. São Paulo: LTr. MOCAMBIQUE. *Sistema de Gestão do Desempenho na Administração Publica*. Maputo.2009.
- Sawchuk, S. (2015, Setembro 4). *Teacher Evaluation: An Issue Overview*. Education Week.<https://www.edweek.org/teaching-learning/teacher-evaluation-an-issue-overview/2015/09>.
- Souza, R, Mekbekian, G, Silva , M, Leitão, A; e Santos, M (1994). “Indicadores da qualidade e produtividade.”, *Sistema de gestão da qualidade para organizações construtoras*. São Paulo.
- Stronge, J. H. (2010). *O que funciona, de facto, na avaliação de professores: breves considerações*. In M. A. Flores (Org.), *A Avaliação de Professores numa perspectiva internacional*. Sentidos e Implicações. Porto: Areal Editores.
- Trindade, V. (2007). *Práticas de Formação. Métodos e Técnicas de Observação, Orientação e Avaliação (em Supervisão)*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Teimoso, Agostinho Rosário; Ánica, José Marcelo; André, Mateus Lourenço (2022). *Papel e desafios da avaliação do desempenho na melhoria do trabalho docente*. *Revista Educação em Páginas, Vitória da Conquista*, v. 1, e11559.

EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL E EM MOÇAMBIQUE, SOB A ÓTICA DO MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

Hemili Taunara Maruim

Mário Augusto Bambisse Gumendanhe

1. Introdução

Este artigo traz reflexões sobre o sistema educacional mais especificamente da educação básica no Brasil e em Moçambique à luz do materialismo histórico-dialético, considerando como cada país organiza seu sistema educacional e como suas estruturas sociais e económicas moldam os processos formativos. A noção de sistema, conforme discutida por Saviani (2010), é central para esta análise, pois evidencia que a educação não se constitui como um bloco homogêneo, mas como uma “unidade da diversidade”, articulando elementos distintos que se integram sem perder suas especificidades. Assim, ao comparar os dois contextos, buscamos compreender de que modo os conceitos de sistema, estrutura, método e organização educacional ajudam a revelar as contradições históricas, as desigualdades sociais e os desafios enfrentados por Brasil e Moçambique na consolidação de uma educação básica capaz de responder às necessidades sociais e promover desenvolvimento humano.

A trajetória da educação básica no Brasil é marcada por descontinuidades e por uma estrutura social historicamente desigual, elementos que dificultaram a constituição de um Sistema Nacional de Educação. Como explicita Saviani (2010), compreender o sistema educacional brasileiro exige relacionar o conceito de sistema ao de estrutura, pois o sistema não deve ser entendido como uma unidade rígida ou monolítica, mas como “um todo que articula uma variedade de elementos”, preservando a identidade e especificidade de cada um (Saviani, 2010, p. 382). O autor destaca ainda que, no uso cotidiano, o termo sistema costuma designar formas de organização e métodos de trabalho, mas que, no campo educacional, sua definição envolve a articulação intencional de serviços, normas e instituições que garantam coerência ao processo formativo nacional (Saviani, 2010, p. 381).

Nesse contexto histórico, a Educação Básica no Brasil consolida-se juridicamente como um direito social fundamental a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996),

assumindo a responsabilidade estatal pela garantia do acesso, permanência e aprendizagem. Mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) afirma-se como documento normativo central, ao definir o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo das etapas da Educação Básica, visando à formação humana integral e ao exercício pleno da cidadania. Todavia, a existência de marcos legais não elimina, por si só, as contradições estruturais que atravessam a organização do ensino no país.

Apesar disso, o Brasil não consolidou plenamente tal sistema devido a obstáculos históricos que, segundo Saviani (2010), podem ser agrupados em quatro grupos: os obstáculos econômicos, resultantes da resistência à manutenção da educação pública; os políticos, marcados pela descontinuidade das políticas educacionais; os filosófico-ideológicos, derivados de concepções pedagógicas contrárias à organização sistematizada da educação; e os legais, sustentados pela falsa tese de que um sistema nacional seria inconstitucional. Esses fatores contribuíram para que a educação básica brasileira se desenvolvesse de forma fragmentada, revelando contradições que atravessam a sociedade como um todo.

A BNCC, ao propor um patamar comum de aprendizagens, insere-se nesse cenário como tentativa de enfrentamento das desigualdades educacionais historicamente produzidas, ao mesmo tempo em que expressa os limites impostos por uma sociedade marcada por profundas assimetrias sociais, regionais e econômicas. Assim, a organização da Educação Básica brasileira estruturada em Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio deve ser analisada em articulação com o desenvolvimento histórico, político e econômico do país, e não apenas como um arranjo técnico-pedagógico.

Essas contradições são explicadas por Lombardi (2010, p.1), que afirma que “a educação e o ensino são determinados pelo modo de produção da vida material”. Assim, a forma como o Brasil organiza sua economia e suas relações sociais influenciam diretamente a forma como a educação é estruturada. A escola não é neutra, ela expressa as disputas sociais e está inserida no movimento das classes, configurando-se como um espaço no qual se manifestam interesses burgueses e populares (Lombardi, 2010, p. 2). Essa condição histórica produz uma educação dual, ora voltada para a formação pública, gratuita e laica, ora para a manutenção dos privilégios da classe dominante, como ressalta o autor ao explicar que, com a hegemonia burguesa, a educação tende a retomar características elitistas e excludentes (Lombardi, 2010, p. 3).

Nesse sentido, a própria concepção de educação integral presente na BNCC deve ser compreendida criticamente. Embora o documento defenda o desenvolvimento pleno do estudante em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social e cultural, sua efetivação concreta permanece condicionada às determinações materiais da sociedade capitalista brasileira. A fragmentação curricular, as desigualdades no financiamento da educação e as distintas condições de oferta entre redes e territórios revelam que a garantia formal de direitos educacionais não se traduz automaticamente em igualdade real de condições de aprendizagem.

Lombardi (2010) ainda destaca que a escola burguesa, apesar de se apresentar como promotora do “desenvolvimento integral do homem”, frequentemente educa para o consumo e para uma cidadania limitada, marcada por práticas autoritárias e excludentes (p. 18). O acesso ao saber elaborado torna-se, assim, um campo de disputa, visto que a burguesia historicamente monopolizou o conhecimento como forma de manter sua dominação, negando-o às classes trabalhadoras (Lombardi, 2010, p. 21). Mesmo assim, o autor defende a educação pública, gratuita, laica e universal como instrumento fundamental para romper o monopólio burguês da cultura e promover o desenvolvimento integral humano (Lombardi, 2010, p. 18).

Dessa forma, o histórico da educação básica no Brasil revela um percurso marcado por disputas ideológicas, desigualdades estruturais e avanços legais importantes, ao mesmo tempo em que evidencia o potencial emancipador da escola quando orientada para a transformação social. A BNCC, enquanto política curricular nacional, expressa essa ambiguidade ao buscar assegurar direitos de aprendizagem comuns em um contexto social profundamente desigual, reafirmando a centralidade da escola pública como espaço de formação humana e social. A ausência de um sistema articulado, somada às “heranças” do colonialismo, às desigualdades regionais e à descontinuidade de políticas, explica muitos dos desafios que ainda persistem no país, como também aparece no seu arquivo.

A educação básica em Moçambique, estruturada no âmbito do Sistema Nacional de Educação (SNE), estruturando-se para assegurar o direito universal ao ensino e promover a inclusão social e o desenvolvimento integral do indivíduo. Constitui um espaço central de formação humana e social, no qual se expressam as contradições históricas do desenvolvimento do país.

À luz do materialismo histórico-dialético, a educação é compreendida como prática social inserida nas relações materiais de produção e reprodução da vida, sendo condicionada pelas desigualdades estruturais que atravessam a sociedade moçambicana. Nesse sentido, a organização do ensino básico não pode ser ana-

lisada de forma isolada, mas em articulação com o processo histórico, político e económico do país. Esse nível educativo compreende o Ensino Primário e o Ensino Secundário, organizados de forma sequencial e articulada, visando garantir a formação fundamental dos cidadãos.

O Ensino Primário constitui o primeiro nível de escolarização formal e desempenha um papel fundamental na formação das bases cognitivas e socio-culturais dos alunos. Ele está dividido em duas etapas. A primeira, denominada EP1, abrange da 1ª à 3ª classe e tem como principal objectivo a alfabetização inicial e o desenvolvimento das competências básicas de leitura, escrita e cálculo. A segunda etapa, EP2, correspondente da 4ª à 7ª classe, amplia e consolida as aprendizagens iniciais, introduzindo conhecimentos mais complexos e preparando o aluno para o prosseguimento dos estudos no Ensino Secundário. Para Castiano (2010), a escola primária moçambicana representa um espaço estratégico de democratização do conhecimento, ainda que tencionado por limites materiais como a escassez de salas de aula, a sobrelotação das salas de aula, a carência de materiais didáticos adequados, a falta de professores qualificados e a persistência de disparidades regionais. Na leitura dialética, tais limites não são circunstanciais, mas sim expressão das condições históricas de produção social, tal como completa Mulungo (2015) destacando que tais desafios refletem contradições estruturais resultantes das condições históricas de desenvolvimento desigual que produziram assimetrias significativas entre as zonas urbanas e rurais, refletindo um desenvolvimento social desigual, entre campo e cidade, que repercute diretamente no acesso e na qualidade do ensino em Moçambique.

O Ensino Secundário, por sua vez, organiza-se em duas fases: o ESG1 (Ensino Secundário Geral 1), que compreende da 8ª à 10ª classes, e o ESG2 (Ensino Secundário Geral 2), correspondente da 11ª e 12ª classes. Este nível educativo tem como finalidade aprofundar conhecimentos e desenvolver competências que permitam ao estudante a continuidade dos estudos em níveis superiores ou a inserção no mercado de trabalho. Portanto, aprofunda o processo de formação e íntegra, de forma mais direta, as demandas sociais e económicas colocadas pelo Estado e pelo mercado.

Apesar dos avanços registados na expansão do Ensino Secundário em Moçambique, ainda se observam desigualdades no acesso, principalmente entre zonas urbanas e rurais. Tal como observa Chaimite (2012) que este nível tem sido alvo de sucessivas reformas que têm buscado responder às demandas socioeconómicas do país, mas que, ao mesmo tempo, evidenciam as contradições entre expansão e qualidade. A perspectiva dialética permite compreender que tais ten-

sões resultam do confronto entre o objetivo social da educação e os limites impostos pelas condições materiais de existência que afetam a equidade e a universalização. Segundo Jamisse (2016), o Ensino Secundário revela tensões entre a expansão da matrícula e a qualidade efetiva da aprendizagem, evidenciando a necessidade de políticas mais consistentes de formação de professores e de revisão curricular.

Um dos desafios contemporâneos do ensino básico em Moçambique é a integração do currículo local, entendida como valorização dos saberes comunitários, das práticas culturais e das formas próprias de organização social. Ausse (2018) observa que a incorporação desses saberes no processo educativo representa não apenas um avanço epistemológico, mas também uma estratégia política de reconhecimento das identidades locais e de enfrentamento das desigualdades regionais. Entretanto, sob a perspectiva dialética, essa integração ocorre em meio a tensões entre a lógica centralizadora do Estado e as exigências de contextualização cultural, próprias das comunidades.

Assim, a educação básica moçambicana estrutura-se em um processo contraditório, marcado simultaneamente por avanços e desafios que apontam para: a universalização do acesso, a melhoria da qualidade da aprendizagem, o fortalecimento da formação docente, a valorização dos saberes locais como reconhecimento dos saberes comunitários e a redução das desigualdades sociais e territoriais. Como enfatizam Castiano e Mulungo, esses elementos só podem ser compreendidos em relação ao desenvolvimento histórico do país e às condições materiais que determinam o funcionamento da escola. Portanto, a educação básica em Moçambique constitui um campo de disputa e de construção coletiva, no qual se articulam políticas educativas, dinâmicas sociais e o projeto de emancipação humana historicamente buscado pelo povo moçambicano. Assim, Moçambique encontra-se em um processo contínuo de reformas educacionais, voltadas à democratização do ensino e ao fortalecimento da relação entre escola, comunidade e desenvolvimento nacional.

Comparar a educação básica do Brasil e de Moçambique é fundamental para compreender como diferentes formações históricas, estruturas económicas e processos sociais moldam sistemas educacionais que, embora distantes geograficamente, enfrentam desafios semelhantes relacionados ao acesso, à qualidade do ensino e à formação de professores.

Ambos os países compartilham heranças coloniais, desigualdades persistentes e políticas educacionais que, ao longo do tempo, oscilaram entre avanços e retrocessos, tornando a análise comparativa um caminho importante para revelar

convergências, contrastes e possibilidades de transformação. Nesse sentido, este estudo adota o materialismo histórico-dialético como referencial teórico, por permitir compreender a educação como prática social inserida na totalidade das relações económicas, políticas e culturais, revelando como cada sociedade organiza seu sistema de ensino e como essas estruturas reproduzem ou enfrentam as contradições presentes na vida social.

O problema que orienta este estudo é como a educação básica reflete ou transforma as contradições sociais em contextos distintos como o brasileiro e o moçambicano? Para respondê-lo, o objetivo geral consiste em refletir a educação básica nesses dois países sob a ótica do materialismo histórico-dialético. Os objetivos específicos, incluem: investigar a relação entre estrutura económica e políticas educacionais; comparar a formação docente e o currículo nos dois países; e avaliar o potencial emancipatório da educação básica em ambos os contextos.

1.1 Educação básica: funções e histórico

1.1.1 história da educação básica no Brasil

A história da educação básica no Brasil revela um processo profundamente vinculado à formação social, política e económica do país. Estruturada desde o período colonial, a educação sempre refletiu às contradições da sociedade brasileira marcada pela dependência económica, pela desigualdade e pela fragmentação institucional. Como destaca Lombardi (2010), “a educação e o ensino são determinados pelo modo de produção da vida material” (p. 1), expressando, portanto, o carácter de classe e as tensões próprias da formação social capitalista. Essa relação entre educação e estrutura produtiva explica por que o sistema educacional brasileiro, desde suas origens, reproduz a dualidade entre uma escola voltada às elites e outra destinada às camadas populares.

A presença da escola no território brasileiro remonta a 1549, quando, segundo Ferreira Jr.(2010), “as terras brasileiras conheceram a escola desde 1549” (p. 27). Nesse período, inicia-se a educação jesuítica, marcada pela catequese e pela transmissão de valores religiosos e morais. Entre 1549 e 1759, consolidou-se a hegemonia jesuítica, cuja pedagogia, apesar de pioneira, “inaugurou o binómio que vai marcá-la até os dias atuais: o elitismo e a exclusão” (Ferreira Jr, 2010, p. 27). O ensino elementar limitava-se às “escolas de bê-á-bá”, voltadas à alfabetização e às operações matemáticas básicas (Ferreira Jr, 2010, p. 24).

Em 1759, com o Alvará Régio de expulsão dos jesuítas, o Estado português tentou reorganizar a instrução por meio das Reformas Pombalinas, que

“extinguiam todas as escolas reguladas pelo método dos jesuítas” (Leite, 1950, p. 60–61). Todavia, “as reformas pombalinas [...] não diferiram [...] da educação jesuítica em relação ao seu carácter literário e verbalista” (Ferreira Jr, 2010, p. 30). Somente em 1772, com o subsídio literário, as “aulas régias começaram a funcionar efetivamente no Brasil” (Ferreira Jr, 2010, p. 31), ampliando modestamente o ensino leigo.

A Independência de 1822 não significou ruptura no campo educacional, já que “a independência política [...] não alterou essa característica [elitismo e exclusão]” (Ferreira Jr, 2010, p. 46). Em 1834, o Acto Adicional trouxe “a descentralização dos gastos com a educação e a centralização das políticas educacionais” (Ferreira Jr, 2010, p. 19), perpetuando desigualdades regionais. Três anos depois, com a criação do Colégio Pedro II (1837), a formação das elites se consolidou, pois, “a formação das elites [...] processava-se [...] pelo Colégio D. Pedro II” (Ferreira Jr, 2010, p. 18). Mesmo a Proclamação da República (1889) não rompeu com o padrão excludente, visto que “o advento da República não foi capaz de alterar a política educacional vigente desde o período colonial” (Ferreira Jr, 2010, p. 18).

Durante o século XX, observou-se uma expansão do acesso escolar sem superação das desigualdades: “as crianças das classes populares frequentam a escola, mas são privados do conhecimento” (Ferreira Jr, 2010, p. 14). Ao final do século, persistia o desafio de uma escola pública democrática, pois “a escola pública brasileira chegou ao final do século XX sem conseguir desempenhar o papel educacional” (Ferreira Jr, 2010, p. 114).

Esses períodos históricos evidenciam como a educação brasileira se constituiu em meio à alienação e à exploração próprias do capitalismo. Conforme Silva (2005), “o capitalismo produz a alienação do homem afastando-se de si mesmo e dos outros homens na medida em que seu corpo, seu espírito e seus amigos lhe são afastados” (p. 3). A escola, parte dessa engrenagem, reforça as divisões de classe e as desigualdades regionais: “os operários são postos à parte e desprezados pela classe no poder no plano moral, físico e intelectual” (Silva, 2005, p. 5).

No campo educacional, o trabalho docente reflete o mesmo processo de fragmentação e alienação que marca a produção capitalista. “O professor, um trabalhador comum, cujos produtos são, num sentido, seus alunos [...] afirma o carácter desses alunos como produtos capitalistas” (Silva, 2005, p. 5). Assim, a relação entre professor e aluno é permeada por contradições, pois ambos estão submetidos a uma lógica de produtividade e controle: “professores e alunos, no interior da ordem capitalista, são considerados em termos daquilo que podem produzir [...] as produções consideradas valiosas são aquelas que podem ser ava-

liadas com facilidade” (Silva, 2005, p. 6). A educação, nesse contexto, torna-se mercadoria, e “os alunos são transformados em produtos ou mercadorias a serem vendidas no mercado” (Silva, 2005, p. 6).

A alienação do conhecimento é outra face dessa estrutura: “o produto do trabalhador, o conhecimento, é, com frequência, estranho aos estudantes, [...] demasiado limitado, especializado, não relacionado, abstrato” (Silva, 2005, p. 6). Além disso, o aparato burocrático escolar actua como mecanismo de controlo e reprodução da ordem social, já que “a burocracia visa controlar o trabalho e as formas de pensar [...] e a autoridade se torna o princípio do seu saber” (Silva, 2005, p. 8).

A educação, portanto, não pode ser compreendida de forma isolada das relações sociais. Lombardi (2010) enfatiza que “a educação (e nela todo o aparato escolar) não pode ser entendida como uma dimensão estanque e separada da vida social” (p. 2). Em momentos de avanço popular, a escola assume um carácter emancipatório; porém, sob hegemonia burguesa, torna-se instrumento de manutenção das desigualdades. É o que se observa historicamente no Brasil, onde a escola burguesa, apesar de proclamar o ideal de desenvolvimento integral, “educa para o consumo e para uma cidadania autoritária e excludente” (Lombardi, 2010, p. 18).

Por outro lado, o mesmo autor defende a necessidade de consolidar um sistema público, gratuito e laico, capaz de “assegurar a abolição do monopólio burguês da cultura e do conhecimento” (Lombardi, 2010, p. 18). Assim, a trajetória do sistema da educação básica brasileira desde a catequese jesuítica até as reformas republicanas e neoliberais expressa o movimento contraditório entre alienação e emancipação, reprodução e transformação, que caracteriza a própria formação social brasileira.

1.1.2 Moçambique

A educação é, historicamente, uma prática social que reflete as contradições e relações de poder, presentes na sociedade. No contexto moçambicano, a análise do período colonial evidência que a escola não constituiu apenas um espaço de transmissão de conhecimentos, mas também de reprodução das desigualdades sociais e raciais. Portanto, a escola constituiu-se como um instrumento central de dominação política, económica e cultural, refletindo a lógica do capitalismo colonial português e reproduzindo as desigualdades de classe e raça. Segundo Castiano (2010), a educação colonial não visava a emancipação do indivíduo, mas sim a

formação de sujeitos subordinados ao projeto colonial, garantindo a manutenção da hierarquia social e racial implantada pelos colonizadores. Nesse contexto, a escolarização em Moçambique tornou-se um processo elitista e excludente, destinado a favorecer uma minoria de africanos todos como assimilados e os colonos, enquanto a maioria da população permanecia à margem do ensino formal.

Após a independência de Moçambique em 1975, foram implementadas políticas voltadas à universalização e reconstrução pós-guerra civil. Portanto, o impacto do colonialismo português, a guerra civil e os esforços de reconstrução pós-independência moldaram um sistema educacional ainda em desenvolvimento, porque o país ainda enfrenta desafios de infraestrutura, acesso e formação docente (Mulungo, 2008, p. 19; Jamisse, 2015, p. 42).

Essa perspectiva dialoga com o materialismo histórico-dialético, que entende as instituições sociais, incluindo a educação, como produtos das relações de produção vigentes. Assim, a escola colonial não era neutra, mas articulava-se ao projeto de dominação política e económica do colonialismo português, refletindo e reforçando a desigualdade estrutural (Chaimite, 2019; Manjate, 2007).

1.1.2.1 Escolarização elitista no período colonial.

O colonialismo criou uma estrutura educacional que separava rigidamente europeus, assimilados e africanos considerados “não civilizados”. Para Chaimite (2019) e Manjate (2007), essa segregação hierárquica não era apenas administrativa, mas profundamente política, pois determinava quem poderia aceder ao conhecimento considerado legítimo (educação de qualidade) e quem seria submetido a uma educação rudimentar e controlada (mantido em condições de subordinação). A escolarização elitista servia, portanto, para reproduzir a ordem colonial, mantendo a população africana na condição de força de trabalho barata.

Durante o período colonial em Moçambique, a escolarização assumiu um carácter elitista e excludente, destinando-se principalmente a filhos de colonos portugueses e a uma minoria de africanos assimilados. A grande maioria da população africana tinha acesso limitado ou nenhum acesso ao ensino formal, restringindo suas possibilidades de participação social e política (Mulungo, 2015; Ausse, 2018).

Sob visão do materialismo histórico-dialético, essa segregação imposta pela ordem colonial, não é acidental: ela responde às contradições próprias do modo de produção colonial, no qual a divisão do trabalho exige a existência de uma elite reduzida para funções administrativas e uma massa de trabalhadores para

atividades manuais e agrícolas. Assim, a educação colonial, assumiu a função de mecanismo ideológico de naturalização das desigualdades sociais, apresentando as diferenças sociais como resultado de mérito individual ou civilização, quando na realidade as desigualdades eram produzidas pelas relações coloniais de exploração.

1.1.2.2 Ruptura pós-independência.

Ao falar de ruptura pós-independência em Moçambique, referimo-nos às transformações profundas que ocorreram após 25 de Junho de 1975, quando o país conquistou a independência do domínio colonial português. Essa ruptura foi marcada por mudanças profundas, tanto na estrutura do Estado quanto nas práticas sociais e educacionais.

Para melhor compreensão da análise, destacamos alguns eixos de rupturas no âmbito político, económico, sociais e culturais, assim como educacional:

No âmbito político, após a independência de 1975 em Moçambique, deu-se a substituição do sistema colonial por um Estado soberano dirigida pelo partido hegemónico denominado Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), onde o país optou pela linha política socialista, influenciada pela União Soviética e Cuba, buscando centralizar o poder e promover reformas radicais na economia e na educação. Portanto, as instituições coloniais foram substituídas, criando nova burocracia estatal e um mecanismo de planeamento bem centralizado.

Quanto ao âmbito económico, é sabido que a economia colonial era baseada na exploração de mão-de-obra barata e monoculturas de exportação. Historicamente se pode referenciar do comércio triangular durante a colonização africana.

Após a independência, houve uma tentativa de socialização dos meios de produção, nacionalização de empresas e colectivização agrícola, do qual surgiram as famosas cooperativas económicas e agrícolas. Estas tentativas de socialização dos meios de produção, encontraram resistência interna, escassez de recursos técnicos e financeiros, para além de conflitos armados com a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), o que gerou uma autêntica crise económica. Essa crise fez com que o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI) apoiassem às reformas económicas do país com o lançamento do PRE (Programa de Reabilitação Económica) em 1987, com medidas como a liberalização económica, privatização de empresas estatais e reformas fiscais, visando promover a recuperação económica e a estabilidade do país.

No âmbito Social e Cultural, a hierarquia racial e social colonial ficaram rompidas com a independência, promovendo assim as políticas de igualdade formal e acesso à educação e saúde para a população negra.

As línguas locais e os saberes comunitários passaram a ter maior visibilidade, embora confrontados com a necessidade de construir uma identidade nacional unificada. Surgindo assim uma tensão entre modernização e preservação das culturas locais. Tensão refletida nos currículos escolares e na política cultural.

No referente à ruptura educacional, temos a lembrar que a educação colonial era elitista, limitada e centrada na língua portuguesa e na cultura europeia. Após a independência de 1975, houve uma tentativa de descolonizar o currículo, integrando os saberes locais, promovendo alfabetização em massa e formação de professores nacionais, onde muitos alunos viam-se impedidos de continuar com a escolarização, para responderem às necessidades vigentes do país. O que constituiu um grande desafio, pois o país carecia de um recurso humano qualificado.

A escassez de docentes qualificados e recursos, gerou desafios significativos tal como a falta de professores formados e materiais didáticos adaptados ao contexto moçambicano.

Epistemologicamente, a ruptura pós-independência implicou uma transformação na produção do conhecimento, valorizando os saberes populares e a história moçambicana. Isso criou tensões entre o modelo socialista importado pelo país e a necessidade de articular o desenvolvimento local, evidenciando os desafios de um projeto nacional emancipatório.

Em suma, diríamos que a ruptura pós-independência em Moçambique não se resume apenas à mudança de governo, mas sim envolve uma reconfiguração estrutural e simbólica da sociedade moçambicana, com avanços significativos na emancipação social, mas também com desafios decorrentes da guerra civil e dificuldades económicas, para além da construção de uma identidade nacional pós-colonial.

1.1.2.3 Reconstrução pós-guerra civil

A guerra civil em Moçambique, travada entre a FRELIMO e a RENAMO entre os anos 1977 à 1992, provocou devastação generalizada, incluindo destruição de infra-estruturas, morte de aproximadamente um milhão de pessoas e deslocamento de milhões de cidadãos (Ausse, 2010; Manjate, 2015). Esse contexto de ruptura afectou profundamente o sistema educativo, com destaque: às

escolas destruídas, escassez de professores e materiais didáticos, comprometendo assim a formação de professores e o acesso à educação básica.

Com o acordo Geral de Paz em 1992, marcou-se o início do processo de reconstrução, promovendo desarmamento e reintegração de combatentes, através da lei de amnistia e estabelecimento de um governo de unidade nacional, elementos fundamentais para a estabilização do país (Chaimite, 2014).

No campo educacional, a reconstrução exigiu: A recuperação da infraestrutura escolar, incluindo a reconstrução de escolas e centros de formação docente; formação e capacitação de professores, visando suprir a carência de profissionais qualificados; implementação de programas de alfabetização e educação comunitária, com o apoio de organizações internacionais e não-governamentais e a promoção da inclusão social, especialmente de crianças, jovens e mulheres afetados pelo conflito.

A reconstrução económica, apoiada por organismos internacionais, impactou diretamente a educação, tanto pelo financiamento de programas escolares quanto pela inserção de políticas neoliberais que limitaram a autonomia do Estado na gestão educativa (Mulungo, 2012). Nesse sentido, autores como Ausse (2010) e Manjate (2015) enfatizam que a reconstrução educacional não foi apenas física, mas também política e epistemológica, exigindo reconfiguração das práticas pedagógicas e integração dos saberes locais no currículo.

Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a reconstrução pós-guerra representa a tentativa de reorganizar as forças produtivas e relações sociais destruídas pelo conflito, criando condições para o desenvolvimento social e a emancipação por meio da educação. No contexto moçambicano, a formação de professores surge como elemento central para a reconstrução do tecido social, pois atua na transmissão de conhecimentos e valores, na valorização da cultura local e na promoção da coesão nacional (Castiano, 2016; Jamisse, 2017).

Em suma, a reconstrução pós-guerra civil em Moçambique implicou não apenas a reconstrução física do país, mas também o reconhecimento da educação como prática social transformadora, na qual a formação docente se configura como estratégia para superar desigualdades históricas e consolidar a paz social.

1.1.2.4 Desafios atuais de acesso e infraestrutura

Em Moçambique, os desafios atuais relacionados ao acesso e à infraestrutura são diversos e interligados, afetando especialmente a educação, mas também outros sectores fundamentais. Em relação aos referidos desafios, nos propusemos

a considerar alguns aspectos, tal é o caso de: infraestrutura escolar precária; desigualdade no acesso à educação; limitações na conectividade e tecnologia; falta de financiamento adequado; qualidade do ensino comprometida; impactos de desastres naturais e conflitos e os desafios para a educação inclusiva.

Em relação à Infraestrutura escolar precária, em Moçambique pode se constatar muitas escolas carecendo de salas de aulas suficientes. O que leva a superlotação do efetivo de alunos nas poucas salas que existem. Em muitos casos até se improvisa salas de aulas debaixo de sobra das árvores. Além da necessidade de construção ou reabilitação de escolas, a insuficiência de mobiliário escolar (cadeiras, mesas) também se tornou um grande desafio.

Em várias escolas moçambicanas a falta de sanitários e instalações básicas como água potável, impacta diretamente à frequência dos alunos.

No caso da educação inclusiva, a infraestrutura para alunos com deficiência física é ainda mais deficiente em Moçambique. Há falta de rampas para o acesso aos cadeirantes, banheiros adaptados, para além de recursos tecnológicos de apoio.

Quanto à desigualdade no acesso à educação constata-se grandes disparidades regionais, onde as zonas rurais têm menos infraestruturas adequadas e professores qualificados, dificultando assim o acesso à educação de qualidade.

Embora se refira que o acesso ao ensino público seja gratuito até ao nono ano de escolaridade, em muitos casos grande número de crianças e jovens nas zonas urbanas não tem acesso ao ensino escolar. Muitas crianças com deficiência não se matriculam devido à dificuldade na frequência à escola por falta de estruturas inclusivas.

Em Moçambique ainda se constata muitas limitações na conectividade e tecnologia. A internet ainda é pouco acessível em muitas regiões, especialmente nas zonas rurais. Isso limita fortemente o ensino à distância, embora se acredite que o ensino à distância seja importante para expansão do acesso à educação.

Mesmo nas escolas que tenham alguma conectividade, há falta de dispositivos informáticos, tal é o caso de computadores ou tablete, e professores adequadamente capacitados para o uso das tecnologias digitais.

Portanto, o déficit tecnológico contribui para a exclusão digital, aprofundando desigualdades socioeconómicas entre alunos de diferentes escolas.

A falta de financiamento adequado, faz com que o orçamento dedicado à construção e manutenção de infraestruturas escolares, assim como a reabilitação de escolas antigas ou construção de novas escolas seja insuficiente para cobrir

todas as necessidades. Algo que condiciona ao prolongamento e má condição física de muitas instituições escolares.

A falta de fundos regulares nas escolas muitas vezes não tem garantido a manutenção contínua das infraestruturas, (tal é o caso de banheiros, abastecimento de água, energia eléctrica etc.)

A infraestrutura precária compromete diretamente a qualidade de ensino, onde os professores vêm-se obrigados a lidar com turmas de um efetivo maior de alunos, para além de falta de recursos e ambientes pouco propícios para aprendizagem. Portanto, as deficientes condições físicas dificultam de certo modo a implementação de métodos pedagógicos mais inovadores ou participativos, limitando desta forma o ensino centrado no aluno.

No referente aos impactos de desastres naturais e conflitos, pela sua localização física, Moçambique é um país vulnerável a ciclones e inundações que danificam infraestruturas escolares, piorando ainda mais o acesso. Em regiões afetadas por conflitos ou deslocamentos (como no norte do país), o acesso à educação e a manutenção de infraestruturas são desafios mais agudos.

Dos desafios para a educação inclusiva podemos destacar a necessidade de implementação de políticas de educação inclusiva, embora difícil visto que as infraestruturas físicas não atendem às necessidades de crianças com deficiência. Sem excluir também a falta de capacitação especializada para professores trabalharem com essa diversidade de alunos.

As implicações e consequências que as deficiências de infraestrutura e acesso são enormes, dentre os quais, a alta taxa de abandono escolar, principalmente nas zonas rurais ou entre grupos vulneráveis. Também se constata desigualdade no sistema educacional, reforçada pelas divisões socioeconómicas, onde quem mora nas localidades mais pobres ou distantes têm menos oportunidades de acesso a uma educação de qualidade.

A incapacidade de gestão adequada e qualidade de ensino à distância, limita a expansão da educação, especialmente em tempos de crise, como pandemias ou desastres naturais.

A falta de inclusão também penaliza crianças com deficiência, perpetuando a exclusão social e limitando seu desenvolvimento.

Os desafios de infraestrutura e acesso não se limitam à questão física das escolas; eles repercutem diretamente na qualidade de ensino, na permanência escolar e na inclusão de alunos em situação de vulnerabilidade. A implementação de políticas integradas, que contemplem saneamento, energia, tecnologia e resiliência a desastres, é essencial para reduzir desigualdades e promover condi-

ções adequadas de aprendizagem. Para mitigar os referidos desafios, sugerimos os seguintes trâmites: Aumento do investimento público em infraestrutura escolar, construindo mais salas de aula, reabilitação, instalação de saneamento e água potável; reforçar as parcerias com doadores internacionais e organizações não governamentais (ONGs) com vista a financiar a expansão de infraestrutura básica; Investir em conectividade, fornecendo dispositivos informáticos e formando professores para o uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC); garantir que os edifícios escolares não se deteriorarem com o tempo, através de planos de manutenção sustentável e projetando infraestruturas escolares que sejam mais resistentes a ciclones e inundações; criação e implementação de políticas de educação inclusiva através de adaptação física das escolas e formação de professores especializados para o efeito.

1.2 Currículo e formação de professores

1.2.1 Currículo no Brasil

O currículo brasileiro, especialmente a partir da promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), reflete as tensões entre a tentativa de construir uma referência nacional e a necessidade de reconhecer a pluralidade cultural e social do país. Conforme observam Aguiar e Dourado (2018, p. 7),

A Base Nacional Comum Curricular se tornou a principal ferramenta responsável pelas políticas educacionais descritas pelo Ministério da Educação, uma vez que possui influência direta nas políticas norteadoras dos currículos escolares, à formação dos profissionais de educação, bem como os sistemas e processos de ensino e avaliação.

A BNCC, nesse sentido, buscou definir parâmetros comuns de aprendizagem e competências, promovendo uma padronização das práticas pedagógicas em todo o território nacional. Entretanto, essa padronização tem sido criticada por gerar uma lógica de homogeneização curricular que ignora as especificidades regionais e culturais. Dourado e Oliveira (2018, p. 41) alertam que “a lógica da diversidade dá lugar a uma perspectiva de uniformização e homogeneização curricular, com a prescrição de currículo mínimo centrado em habilidades e competências, permitindo maior atrelamento da BNCC às avaliações externas”. Assim, em vez de assegurar o direito à diversidade, o documento tende a reforçar uma concepção tecnicista de educação, voltada ao controle e à mensuração de resultados.

As consequências desse modelo são particularmente visíveis na exclusão de grupos sociais historicamente marginalizados. Santos e Nunes (2020, p. 10 – 11) denunciam que, embora a Educação do Campo tenha se consolidado em políticas públicas e produções coletivas de movimentos sociais, “a BNCC avança na ausência e negação dos povos diversos”. Essa ausência se estende também a outras dimensões da diversidade, como gênero, etnia e pluralidade cultural. Maia (2017) observa que “a nova Base Nacional Comum Curricular desloca esses debates de seu texto, dando evidência a um movimento de retrocesso ao não levar em consideração as temáticas de gênero.” Do mesmo modo, Malerba (2017, n.p.) critica o documento por “mostrar a diversidade, mas não ser a favor e não contribuir para a existência de um mundo pluricultural.” O currículo oficial brasileiro ainda se distancia de uma perspectiva crítica e emancipatória, pois tende a representar a diversidade apenas de forma simbólica, sem integrá-la de modo efetivo à prática pedagógica.

Outro aspecto essencial dessa discussão é o impacto da BNCC sobre a formação docente. Pauluk et al. (p. 16) destacam que “o processo de desenvolvimento da Base Nacional Comum Curricular não contou com a participação efetiva dos professores, que por sua vez são responsáveis pela aplicabilidade do documento”. Essa exclusão reforça a lógica vertical das políticas educacionais, nas quais o professor é reduzido a mero executor de diretrizes formuladas externamente. Além disso, os mesmos autores apontam que “ao que tange à padronização no currículo e no ensino existe a necessidade de alinhamento com a padronização das propostas na formação do docente, através de uma disseminação viral [...] fortemente incentivadas por consultorias de organizações filantrópicas e consultorias privadas” (Pauluk et al., p. 16 – 17). Dessa forma, a padronização curricular avança paralelamente à padronização da formação de professores, promovendo a adequação do trabalho docente às demandas do mercado educacional.

Na contramão dessa lógica tecnicista e mercadológica, Gama e Duarte (2017) propõem uma abordagem baseada na pedagogia histórico-crítica, inspirada em Saviani, que compreende o currículo como instrumento de formação humana integral. Para os autores, “a concepção de currículo na obra de Saviani indica possibilidades reais para se pensar o currículo, visando o desenvolvimento da pedagogia histórico-crítica como uma concepção de formação humana na perspectiva da transição do capitalismo para o socialismo” (p. 522). O processo de seleção do conhecimento, portanto, “não deve se dar de maneira aleatória, mas

com base no que é necessário ao ser humano conhecer para enfrentar os problemas que a realidade apresenta” (Gama; Duarte, 2017, p. 522).

A centralidade do conhecimento sistematizado no currículo histórico-crítico é expressa pela noção de “clássico”, entendida como aquilo que “resistiu ao tempo, tendo uma validade que extrapola o momento em que foi formulado [...] definindo-se pelas noções de permanência e referência” (Gama; Duarte, 2017, p. 522–523). Esses conteúdos clássicos são universais e indispensáveis à formação do aluno como sujeito histórico, pois, ainda que “o conhecimento possa não ser do interesse do aluno empírico [...], ele corresponde diretamente aos interesses do aluno concreto, enquanto síntese das relações sociais” (Gama; Duarte, 2017, p. 523).

Nessa perspectiva, a neutralidade é impossível, mas a objetividade é necessária: “o fato de o conhecimento ser sempre interessado [...] não significa a impossibilidade da objetividade” (Gama; Duarte, 2017, p.523). O currículo histórico-crítico busca, portanto, articular conhecimento e liberdade, formando sujeitos capazes de compreender as contradições sociais e agir sobre elas. A liberdade, como afirmam os autores, “só será atingida quando os atos forem dominados”, ou seja, quando o indivíduo dominar os mecanismos intelectuais e práticos do conhecimento (Gama; Duarte, 2017, p. 528). Assim, “o currículo na concepção histórico-crítica tem como objeto o desenvolvimento das funções psicológicas superiores dos estudantes [...] produzindo, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida, histórica e coletivamente, pelo conjunto dos homens” (Gama; Duarte, 2017, p.528).

O currículo no Brasil, ao tentar consolidar uma base comum nacional, acaba frequentemente subordinando a diversidade cultural a parâmetros homogêneos e tecnicistas. A superação dessa contradição exige a valorização da participação docente, o reconhecimento da pluralidade cultural e o compromisso com uma formação humanizadora, crítica e emancipatória conforme preconiza a pedagogia histórico-crítica, na qual o conhecimento escolar se torne instrumento de transformação social, e não mero reflexo das demandas do mercado.

1.2.2 Currículo em Moçambique

1.2.2.1 Valorização de saberes locais

O currículo moçambicano tem buscado integrar os saberes tradicionais das comunidades no processo educativo formal, reconhecendo a riqueza cultural acumulada em contextos locais, como práticas agrícolas, histórias orais e formas de

organização social (Manjate, 2010; Jamisse, 2015). Essa valorização vai além do resgate cultural: sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, os saberes comunitários refletem as relações sociais e de produção específicas de cada região, podendo ser mobilizados para tornar o ensino mais significativo e próximo da realidade dos estudantes.

Em Moçambique, a inclusão de saberes locais representa uma estratégia de humanização da educação, tornando-a mais democrática e conectada à realidade social.

1.2.2.2 Tentativa de reforçar identidade cultural

Outra dimensão central do currículo moçambicano é o reforço da identidade cultural. A incorporação de línguas maternas, conteúdos sobre história e cultura nacional e práticas pedagógicas que valorizam as tradições locais visando a consolidação de um sentimento de pertença e autoestima nos estudantes (Mulungo, 2013; Ausse, 2016).

Conforme Freire (1996), uma educação que ignora a cultura local tende a alienar os alunos, ao passo que a valorização da identidade cultural, favorece o desenvolvimento de consciência crítica e autonomia.

1.2.2.3 Formação docente nos dois países

No Brasil, a formação docente é estruturada, com cursos de licenciatura universitária e políticas de desenvolvimento profissional contínuo. Todavia, os professores brasileiros também enfrentam desafios na adaptação do currículo às diferentes realidades sociais e culturais, sobretudo em áreas periféricas e comunidades tradicionais (Cunha, 2017).

Em Moçambique, a formação docente enfrenta desafios estruturais, incluindo a escassez de professores qualificados, a insuficiência de recursos pedagógicos e a necessidade de articular teoria e prática comunitária (Castiano, 2014; Jamisse, 2015). A formação de professores deve contemplar competências pedagógicas e sociais, capacitando-os a integrar saberes locais e a adaptar o currículo à realidade das comunidades, promovendo uma educação crítica e emancipadora. Por isso, a formação inicial limitada e a necessidade de atualização constante comprometem a prática pedagógica (Mulungo, 2008, p. 21).

A comparação evidencia que, apesar de contextos históricos distintos, ambos os países necessitam de docentes preparados para mediar a relação entre

conhecimento formal e saberes comunitários, promovendo educação contextualizada e transformadora.

2. Metodologia

A pesquisa é documental e bibliográfica, com análise crítica comparativa entre Brasil e Moçambique. O referencial teórico adotado é o materialismo histórico-dialético, permitindo compreender como a educação básica reflete a estrutura socioeconômica e as políticas públicas, bem como seu potencial transformador. Foram revisadas obras clássicas e estudos recentes sobre educação nos dois países, com enfoque em currículo, formação docente e políticas educacionais.

3. Análise e discussão

No campo da análise comparativa entre Brasil e Moçambique, torna-se fundamental adotar um referencial teórico capaz de apreender a educação básica não como um fenômeno isolado, mas como parte integrante da totalidade social. A educação, enquanto prática social historicamente situada, expressa as relações de produção, as disputas de classe e os projetos societários em disputa em cada contexto nacional. Dessa forma, a compreensão dos sistemas educativos exige um método que permita analisar as determinações econômica, políticas e culturais que estruturam o processo educativo, bem como suas contradições internas. É nesse sentido que o materialismo histórico-dialético se apresenta como uma categoria analítica central para interpretar as desigualdades, os limites e as possibilidades de transformação presentes na educação básica tanto no Brasil quanto em Moçambique.

O materialismo histórico-dialético, desenvolvido por Marx e Engels (1845/2010, p. 27), oferece uma base teórica para compreender a educação como expressão das contradições sociais: “não é a consciência dos homens que determina a sua existência, mas a sua existência social que determina a consciência”.

Partindo dessa perspectiva, a educação básica pode ser compreendida como uma dimensão da superestrutura social que, embora possua relativa autonomia, encontra-se profundamente condicionada pela base econômica e pelas relações sociais de produção. Isso implica reconhecer que as políticas educacionais, os currículos, a organização escolar e a formação de professores refletem as condições materiais de existência e os interesses das classes sociais em disputa. No caso do

Brasil e de Moçambique, essa abordagem permite evidenciar como as heranças coloniais, as desigualdades estruturais e os diferentes projetos de desenvolvimento influenciam a configuração dos sistemas educativos, ora reproduzindo relações de dominação, ora abrindo possibilidades para práticas pedagógicas de carácter emancipatório. Assim, a análise dialética não se limita à descrição das políticas educacionais, mas busca apreender suas contradições internas e seu potencial transformador no interior da totalidade social.

3.1 Contradições históricas

A análise das contradições históricas da educação básica no Brasil revela que o sistema educacional se constituiu de forma marcada pelas desigualdades sociais, econômicas e regionais que caracterizam a formação social brasileira. Desde o período colonial, a educação foi organizada de modo fragmentado, excludente e subordinado aos interesses das classes dominantes, o que dificultou a consolidação de um sistema nacional de educação articulado e comprometido com a universalização do direito à escolarização. Essa trajetória histórica evidencia que a educação brasileira não pode ser compreendida fora das determinações estruturais do modo de produção capitalista e das disputas de classe que atravessam a sociedade.

Saviani (2010) destaca que a constituição de um sistema educacional pressupõe a articulação intencional entre instituições, normas e práticas educativas, de modo a garantir coerência e unidade ao processo formativo. No entanto, no caso brasileiro, essa articulação sempre encontrou obstáculos de natureza econômica, política, ideológica e legal, que impediram a efetiva consolidação de um Sistema Nacional de Educação. Como resultado, a educação básica desenvolveu-se de forma descontínua, marcada por reformas parciais e pela persistência de profundas desigualdades no acesso, na permanência e na qualidade do ensino.

Do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, essas contradições refletem a relação entre educação e estrutura social. Lombardi (2010) argumenta que a educação e o ensino são determinados pelas condições materiais de existência e pelo modo como a sociedade organiza a produção da vida. Nesse sentido, a escola brasileira expressa as tensões próprias de uma sociedade capitalista dependente, na qual a educação tende a assumir um carácter dual: de um lado, uma formação voltada às elites, com acesso ao conhecimento sistematizado; de outro, uma escolarização precarizada destinada às classes trabalhadoras. Essa dualidade

evidencia o papel da educação tanto na reprodução das desigualdades quanto na possibilidade de sua superação.

A história da educação básica no Brasil, conforme analisa Ferreira Jr. (2010), confirma esse movimento contraditório. A educação jesuítica, implantada no período colonial, inaugurou um modelo de escolarização elitista e excludente, que se manteve, com diferentes configurações, ao longo dos séculos seguintes. Mesmo após a Independência e a Proclamação da República, as políticas educacionais não romperam com esse padrão, preservando uma estrutura educacional que privilegiava a formação das elites e marginalizava amplos segmentos da população. A expansão do acesso à escola, sobretudo no século XX, não foi acompanhada pela democratização efetiva do conhecimento, mantendo-se a desigualdade entre acesso formal e apropriação real dos saberes escolares.

Silva (2005) aprofunda essa análise ao demonstrar que, no contexto do capitalismo, a educação tende a reproduzir processos de alienação semelhantes aos observados no mundo do trabalho. O conhecimento escolar, muitas vezes fragmentado e desvinculado da realidade social dos estudantes, torna-se estranho aos sujeitos, limitando sua capacidade de compreensão crítica da realidade. Além disso, a lógica burocrática e produtivista que atravessa a escola subordina o trabalho docente a mecanismos de controle e avaliação, reduzindo o processo educativo a resultados mensuráveis e reforçando a mercantilização da educação.

Essas contradições históricas evidenciam que a educação básica no Brasil se constitui como um campo de disputa entre projetos societários antagônicos. Conforme enfatiza Lombardi (2010), em contextos de hegemonia burguesa, a escola tende a reforçar práticas autoritárias, excludentes e adaptativas; entretanto, em momentos de avanço das lutas sociais, a educação pode assumir um papel emancipatório, ao garantir o acesso das classes trabalhadoras ao conhecimento historicamente produzido. Assim, a escola pública brasileira carrega, simultaneamente, o potencial de reprodução das desigualdades e a possibilidade de transformação social.

Portanto, a análise das contradições históricas da educação básica no Brasil revela que os limites do sistema educacional não são meramente técnicos ou administrativos, mas estruturais e históricos. Compreendê-los à luz do materialismo histórico-dialético permite evidenciar que a superação dessas contradições exige a consolidação de um sistema público, gratuito e laico, comprometido com a formação humana integral e com a democratização efetiva do conhecimento, condição indispensável para a emancipação social.

A análise das contradições históricas na educação moçambicana evidencia que o sistema escolar herdado do período colonial reproduziu desigualdades sociais, culturais e económicas que ainda influenciam o processo educativo.

Durante a colonização portuguesa, a educação foi concebida para atender aos interesses do colonizador, promovendo uma escolarização limitada, elitista e voltada à formação de uma mão-de-obra subserviente à estrutura económica colonial (Manjate, 2010; Chaimite, 2012). Essa herança criou uma ruptura entre o saber formal transmitido nas escolas e os saberes tradicionais presentes nas comunidades, estabelecendo uma contradição entre o conhecimento oficial e os conhecimentos locais.

Após a independência em 1975, o Estado moçambicano buscou reconstruir o sistema educativo como instrumento de emancipação social e promoção da igualdade, orientando-se por políticas de educação nacional voltadas à alfabetização em massa e à inclusão social (Mulungo, 2009). No entanto, essa transição enfrentou limites estruturais, como a escassez de professores qualificados, a insuficiência de recursos pedagógicos e a dependência de modelos curriculares importados. Essa situação reflete a persistência de contradições históricas, em que os esforços de transformação social convivem com vestígios da educação colonial. Em Moçambique, a educação pós-independência busca superar os impactos do colonialismo e da guerra civil, mas ainda enfrenta limitações estruturais e socioeconómicas (Chaimite, 2010, p. 64; Manjate, 2006, p. 39).

Do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, tais contradições são compreendidas como resultado das relações de produção e da luta entre interesses sociais antagónicos (Marx; Engels, 1978). Em Moçambique, a educação torna-se um espaço de disputa entre práticas pedagógicas que reproduzem desigualdades e iniciativas que buscam a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua história e cultura (Moreira, 2015). Reconhecer essas contradições é essencial para compreender os desafios enfrentados na formação de professores e na elaboração de currículos que dialoguem com a realidade local, sem repetir padrões excludentes do passado.

3.2 Estrutura económica e políticas educacionais

A relação entre a estrutura económica e as políticas educacionais no Brasil revela-se central para a compreensão das desigualdades históricas que marcam a educação básica. A educação não pode ser analisada como uma esfera autónoma, mas como parte da superestrutura social, condicionada pelas formas de

organização da produção, pelas relações de classe e pelos interesses econômicos predominantes. No contexto brasileiro, a consolidação de um capitalismo dependente, marcado pela concentração de renda e por desigualdades regionais, exerceu influência directa sobre a formulação e a implementação das políticas educacionais.

Saviani (2010) destaca que as políticas educacionais no Brasil historicamente oscilaram entre avanços pontuais e retrocessos estruturais, refletindo a ausência de um projeto nacional consistente de educação pública. Essa instabilidade decorre, em grande medida, das limitações impostas pela estrutura econômica, que condiciona o financiamento da educação e subordina as políticas públicas às prioridades do mercado e às disputas políticas entre diferentes frações da classe dominante. Como resultado, a educação básica tem sido frequentemente tratada como gasto e não como investimento social estratégico, comprometendo sua universalização e qualidade.

Do ponto de vista histórico, Ferreira Jr. (2010) demonstra que a educação brasileira sempre esteve subordinada aos interesses econômicos das elites, desde o período colonial até a contemporaneidade. A organização do sistema educacional acompanhou as exigências da economia agroexportadora, industrial e, mais recentemente, do capitalismo financeirizado, ajustando a formação escolar às necessidades do mercado de trabalho. Essa subordinação explica por que, mesmo com a ampliação do acesso à escola ao longo do século XX, persistem desigualdades significativas na qualidade da educação oferecida às diferentes classes sociais.

Lombardi (2010) contribui para essa análise ao afirmar que a educação, enquanto prática social, é determinada pelas condições materiais de existência. No Brasil, as políticas educacionais tendem a reproduzir a lógica da divisão social do trabalho, oferecendo uma formação ampla e humanizadora a uma minoria e uma escolarização básica e instrumental às classes trabalhadoras. Essa contradição evidencia que as reformas educacionais, quando não articuladas a transformações estruturais na economia e nas relações sociais, tendem a reforçar a dualidade do sistema educativo.

No contexto contemporâneo, Silva (2005) analisa como a lógica capitalista incide sobre a escola por meio de políticas de racionalização, controle e produtividade, aproximando a educação de uma lógica empresarial. As políticas educacionais passam a privilegiar indicadores quantitativos, avaliações em larga escala e metas de desempenho, em detrimento da formação crítica e da apropriação do conhecimento científico. Esse processo contribui para a mercantilização

da educação e para a intensificação da alienação no trabalho docente, subordinando o processo educativo às exigências do capital.

Assim, a estrutura econômica brasileira condiciona profundamente as políticas educacionais, limitando o alcance de propostas voltadas à democratização do ensino e à emancipação social. Embora existam avanços legais e normativos importantes, como a ampliação da obrigatoriedade escolar e o reconhecimento da educação como direito social, esses avanços convivem com políticas de financiamento insuficiente e com a influência crescente de interesses privados no campo educacional. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa contradição expressa a disputa entre um projeto de educação pública, universal e emancipatória e a lógica de adequação da escola às demandas do mercado.

Portanto, compreender a educação básica no Brasil exige reconhecer que as políticas educacionais refletem as limitações e contradições da estrutura econômica do país. A superação dessas desigualdades pressupõe não apenas reformas pedagógicas, mas também mudanças estruturais que garantam financiamento adequado, valorização do trabalho docente e compromisso político com a educação como direito social e instrumento de transformação da realidade.

A estrutura econômica de Moçambique exerce uma influência determinante sobre as políticas educacionais, refletindo a relação dialética entre base econômica e superestrutura, segundo o materialismo histórico-dialético (Marx; Engels, 1978). Sendo um país, historicamente marcado por uma economia agrícola e extrativa, apresenta profundas desigualdades regionais e limitações na geração de recursos, fatores que condicionam diretamente os investimentos e a organização do sistema educativo (Chaimite, 2012; Mulungo, 2009).

Durante o período colonial, a educação foi concebida de acordo com os interesses da economia colonial, priorizando a formação de trabalhadores para funções subordinadas e excluindo amplas camadas da população do acesso ao conhecimento formal (Manjate, 2010). Essa base econômica restritiva estruturou políticas educacionais que reproduziram a exclusão e a subalternidade, criando uma escola distante da realidade social da maioria da população.

Após a independência, o Estado moçambicano adotou políticas voltadas à democratização do ensino e à promoção da equidade, reconhecendo a educação como instrumento estratégico para o desenvolvimento socioeconômico (Moreira, 2015). No entanto, a dependência de apoio externo, os efeitos da guerra civil e a limitada capacidade de arrecadação fiscal revelam tensões estruturais que dificultam a implementação plena dessas políticas. Em Moçambique, a dependência de ajuda internacional e recursos limitados restringe a universalização e a qualidade

do ensino (Jamisse, 2015, p. 45). Nesse contexto, A educação evidencia-se como espaço de contradição. Ao mesmo tempo em que se propõe a emancipar socialmente, o país sofre as limitações impostas pela estrutura económica desigual.

A análise dessa relação evidencia que as políticas educacionais não podem ser desligadas da realidade económica do país. A construção de um currículo e de programas de formação docente adequados depende do reconhecimento dos condicionantes materiais e das necessidades locais, promovendo uma educação que articule crescimento económico, justiça social e valorização dos saberes comunitários (Ausse, 2014; Castiano, 2013).

3.3 Formação de professores

A formação de professores no Brasil constitui um campo marcado por contradições históricas, diretamente relacionadas à estrutura social, econômica e política do país. Desde suas origens, a formação docente esteve vinculada a projetos educacionais fragmentados e descontinuados, refletindo a ausência de um sistema nacional de educação plenamente articulado. A formação de professores deve ser compreendida como parte da totalidade social, condicionada pelas relações de produção, pelas políticas públicas e pelas disputas de classe que atravessam o campo educacional.

Saviani (2010) aponta que a desarticulação do sistema educacional brasileiro repercute diretamente na formação docente, uma vez que a inexistência de um projeto nacional consistente de educação compromete a definição de princípios comuns para a formação inicial e continuada dos professores. Historicamente, as políticas de formação docente no Brasil alternaram-se entre propostas de caráter mais humanista e iniciativas de cunho tecnicista, frequentemente orientadas pelas demandas imediatas do mercado e por reformas educacionais pouco comprometidas com a formação integral do educador.

Do ponto de vista histórico, Ferreira Jr. (2010) demonstra que a formação de professores acompanhou o padrão elitista e excludente da educação brasileira. Durante longos períodos, o magistério foi concebido como uma atividade de menor prestígio social, voltada à execução de conteúdos prescritos e à manutenção da ordem escolar, em consonância com os interesses das classes dominantes. Mesmo com a expansão dos cursos de licenciatura no século XX, persistiram desigualdades na qualidade da formação oferecida, especialmente entre instituições públicas e privadas, bem como entre diferentes regiões do país.

Lombardi (2010) contribui para essa análise ao afirmar que a formação docente é determinada pelas condições materiais de existência e pela lógica do modo de produção capitalista. Nesse sentido, a formação de professores tende a reproduzir a divisão social do trabalho, preparando educadores para atuar de forma adaptativa e funcional ao sistema, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. Essa lógica manifesta-se na ênfase excessiva em competências instrumentais, na fragmentação do conhecimento pedagógico e na redução do papel do professor a mero executor de políticas curriculares.

Silva (2005) aprofunda essa crítica ao analisar o processo de alienação presente no trabalho docente. Segundo o autor, o professor, inserido em uma estrutura educacional burocratizada e orientada por critérios produtivistas, vê-se frequentemente afastado do controle sobre o processo educativo e sobre os sentidos do seu próprio trabalho. A formação docente, nesse contexto, tende a reforçar a alienação, ao privilegiar métodos padronizados, avaliações externas e práticas pedagógicas voltadas à mensuração de resultados, em detrimento da reflexão crítica sobre a realidade social dos alunos.

No contexto contemporâneo, as políticas de formação de professores no Brasil têm sido fortemente influenciadas por reformas educacionais alinhadas a parâmetros curriculares nacionais e a avaliações em larga escala. Embora tais políticas sejam justificadas pelo discurso da qualidade e da eficiência, elas frequentemente reforçam a padronização da formação docente e limitam a autonomia pedagógica dos professores. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, essa tendência expressa a subordinação da formação docente às exigências do capital, intensificando a precarização do trabalho docente e a mercantilização da educação.

Apesar dessas contradições, Saviani (2010) e Lombardi (2010) defendem a necessidade de uma formação docente comprometida com a escola pública, gratuita e laica, orientada para a apropriação do conhecimento científico e para a formação humana integral. Uma formação dessa natureza pressupõe a articulação entre teoria e prática, o domínio dos conteúdos clássicos do conhecimento e a compreensão crítica das condições sociais em que se desenvolve o trabalho educativo. Assim, a formação de professores pode assumir um papel estratégico na construção de uma educação emancipatória, capaz de contribuir para a superação das desigualdades históricas da sociedade brasileira.

A formação de professores em Moçambique representa um campo central de análise das contradições históricas e sociais do sistema educativo.

Historicamente, a formação docente esteve subordinada às exigências coloniais, voltada à reprodução de uma educação elitista e distante das realidades locais (Manjate, 2010). Esse legado estrutural resultou em lacunas significativas na qualificação de docentes, especialmente no ensino básico, limitando a capacidade das escolas de atender às necessidades da população.

Após a independência, o Estado moçambicano reconheceu a formação de professores como instrumento estratégico para a transformação social e para a construção de uma educação emancipatória (Chaimite, 2012; Moreira, 2015). Foram criados programas de formação inicial e continuada, muitas vezes com apoio de organismos internacionais, voltados à alfabetização em massa e à integração de conteúdos culturais locais. No entanto, persistem desafios estruturais, como a insuficiência de professores adequadamente formados, a precariedade das instituições de formação e a dificuldade de articular teoria e prática pedagógica. Por isso, em Moçambique, a formação inicial limitada e a necessidade de atualização constante comprometem a prática pedagógica (Mulungo, 2008, p. 23).

Do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, a formação docente reflete a contradição entre a necessidade social de educação qualificada e os limites estruturais impostos pela economia e pelas políticas públicas (Marx; Engels, 1978). Em Moçambique, essa contradição se manifesta na tensão entre formar professores capazes de atuar criticamente na comunidade e a realidade de sobrecarga, baixos salários e falta de recursos pedagógicos.

Autores moçambicanos destacam a importância de uma formação docente contextualizada, que valorize os saberes comunitários e promova a consciência crítica dos professores sobre o papel da educação na transformação social (Mulungo, 2009; Ausse, 2014). Assim, a formação de professores não deve ser concebida apenas como transmissão de conteúdos, mas como processo contínuo de desenvolvimento profissional e emancipação social, articulando teoria, prática e realidade local.

3.4 Currículo e identidade

O currículo escolar constitui um dos principais espaços de mediação entre a sociedade e o processo educativo, desempenhando papel central na construção da identidade social, cultural e histórica dos sujeitos. O currículo não pode ser compreendido como um conjunto neutro de conteúdos, mas como uma seleção histórica do conhecimento, marcada por disputas sociais, interesses de classe e projetos societários em conflito. Dessa forma, o currículo expressa tanto as

formas de dominação quanto as possibilidades de resistência e emancipação presentes na sociedade.

Saviani (2010) afirma que o currículo resulta de escolhas políticas e ideológicas, pois define quais conhecimentos são considerados legítimos e dignos de serem transmitidos pela escola. No contexto do capitalismo, essa seleção tende a privilegiar saberes funcionalizados às exigências do mercado, em detrimento de uma formação crítica e humanizadora. Assim, a identidade construída no espaço escolar pode assumir um carácter adaptativo, voltado à conformação dos sujeitos à ordem social vigente, ou, em sentido oposto, contribuir para a formação de uma consciência crítica e histórica.

No caso brasileiro, como analisam Gama e Duarte (2017), as reformas curriculares recentes evidenciam a tensão entre a padronização dos conteúdos e o reconhecimento da diversidade cultural. A imposição de currículos mínimos e orientados por competências tende a homogeneizar práticas pedagógicas e a esvaziar o debate sobre identidade, cultura e historicidade dos sujeitos. Essa lógica reduz o currículo a um instrumento técnico de controle, limitando sua função formativa e sua capacidade de promover a apropriação crítica do conhecimento historicamente produzido.

Lombardi (2010) contribui para essa análise ao destacar que a escola, enquanto instituição social, reflete as contradições da sociedade de classes. O currículo, nesse sentido, pode reforçar identidades subalternizadas ao negar ou marginalizar saberes populares, experiências comunitárias e formas alternativas de produção do conhecimento. Entretanto, quando orientado por uma perspectiva crítica, o currículo pode tornar-se um instrumento de afirmação identitária, ao possibilitar que os sujeitos compreendam sua inserção histórica e social.

Portanto, compreender o currículo como espaço de disputa implica reconhecer sua centralidade na formação da identidade dos estudantes. Um currículo comprometido com a formação humana integral deve articular o conhecimento científico aos contextos sociais e culturais dos alunos, permitindo que estes se reconheçam como sujeitos históricos capazes de interpretar e transformar a realidade. Essa concepção supera a visão instrumental do currículo e o afirma como prática social e política, essencial para a construção de identidades críticas e emancipatórias.

O currículo escolar em Moçambique desempenha um papel central na construção da identidade cultural e social dos alunos, funcionando como um espaço de articulação entre saberes formais e comunitários.

Historicamente, o currículo colonial impôs conteúdos e valores estrangeiros, marginalizando os saberes locais e os modos de vida das comunidades (Manjate, 2010; Chaimite, 2012). Essa imposição criou uma dissociação entre a educação escolar e a experiência cultural dos estudantes, reforçando a subalteridade dos conhecimentos indígenas.

Com a independência, o Estado moçambicano buscou desenvolver um currículo nacional que refletisse a diversidade cultural e promovesse a integração dos saberes locais (Mulungo, 2009). No entanto, os esforços de contextualização enfrentam limitações, como a falta de materiais didáticos apropriados, a formação insuficiente de professores e a pressão de modelos educacionais importados, muitas vezes alheios à realidade do país (Moreira, 2015). Essas tensões evidenciam a contradição entre a intenção de afirmar a identidade nacional e a persistência de práticas educativas herdadas do colonialismo.

Do ponto de vista do materialismo histórico-dialético, o currículo é produto das relações sociais e das condições materiais da sociedade, refletindo tanto os interesses dominantes quanto as possibilidades de transformação social (Marx; Engels, 1978; Gramsci, 1987). Em Moçambique, a construção de um currículo que valorize a cultura local e os saberes comunitários contribui para a formação de sujeitos críticos e conscientes de sua história, promovendo identidade e autonomia cultural.

Autores moçambicanos enfatizam que o currículo deve ser entendido como um espaço de diálogo entre conhecimento científico e saberes tradicionais, reconhecendo a pluralidade cultural do país e fortalecendo a coesão social (Ausse, 2014; Castiano, 2013; Jamisse, 2016). Por isso, em Moçambique, o currículo valoriza saberes comunitários e promove identidade cultural, atuando como instrumento de resistência e afirmação social (Ausse, 2012, p. 30; Castiano, 2014, p. 55). Assim, a definição do currículo torna-se um instrumento estratégico para afirmar a identidade nacional, ao mesmo tempo em que enfrenta desafios históricos e estruturais que exigem soluções inovadoras e contextualizadas.

3.5 Educação emancipatória

A educação emancipatória fundamenta-se na compreensão de que o processo educativo deve contribuir para a formação de sujeitos críticos, conscientes de sua realidade histórica e capazes de intervir de forma transformadora na sociedade. Sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, a emancipação não se reduz à dimensão individual, mas está intrinsecamente relacionada à supera-

ção das relações sociais de exploração e dominação que caracterizam o modo de produção capitalista. Nesse sentido, a educação assume um papel estratégico na luta pela transformação social.

Lombardi (2010) destaca que a educação, embora condicionada pelas estruturas econômica e sociais, não está completamente determinada por elas, podendo assumir um carácter contra hegemônico quando orientada para a apropriação crítica do conhecimento. A educação emancipatória opõe-se às práticas pedagógicas adaptativas e tecnicistas, que reduzem o ensino à preparação para o mercado de trabalho e à reprodução da ordem social vigente. Em seu lugar, defende uma formação que possibilite aos sujeitos compreender as contradições da sociedade e atuar sobre elas.

Saviani (2010), ao desenvolver a pedagogia histórico-crítica, afirma que a emancipação humana passa necessariamente pelo acesso ao conhecimento sistematizado, entendido como patrimônio histórico da humanidade. Para o autor, negar esse conhecimento às classes trabalhadoras significa manter o monopólio burguês da cultura e perpetuar as desigualdades sociais. Assim, a educação emancipatória exige que a escola assegure a todos os estudantes o domínio dos conteúdos clássicos, articulando-os à compreensão crítica da realidade social.

Silva (2005) acrescenta que, no contexto capitalista, a educação tende a reproduzir processos de alienação semelhantes aos observados no mundo do trabalho. A superação dessa alienação requer práticas educativas que promovam a reflexão crítica, o questionamento das estruturas sociais e a participação ativa dos sujeitos no processo educativo. A educação emancipatória, portanto, não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve a formação da consciência crítica e da autonomia intelectual.

Nessa perspectiva, a educação emancipatória articula currículo, formação docente e prática pedagógica em um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social. Ela reconhece as contradições históricas que atravessam a escola, mas aposta na possibilidade de superá-las por meio da organização consciente do trabalho educativo. Assim, a educação deixa de ser instrumento de adaptação social e passa a constituir-se como prática de libertação, orientada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação emancipatória em Moçambique é concebida como instrumento de transformação social, capaz de superar as desigualdades herdadas do colonialismo e de promover a autonomia dos sujeitos em suas comunidades. Inspirada em princípios do materialismo histórico-dialético e nas ideias de Paulo Freire, essa perspectiva entende a educação como prática social e política, articulando teoria

e prática em um processo de consciência crítica e ação transformadora (Freire, 1996; Moreira, 2015).

No contexto moçambicano, a educação emancipatória enfrenta desafios históricos e estruturais como: escassez de recursos, formação docente limitada, influência de modelos educacionais externos e persistência de desigualdades regionais. No entanto, iniciativas que valorizam os saberes locais, promovendo a participação comunitária e fortalecendo a identidade cultural dos alunos, têm mostrado potencial para consolidar uma educação que emancipa e capacita (Ausse, 2014; Jamisse, 2016).

Do ponto de vista dialético, a educação emancipatória surge da tensão entre as condições materiais existentes e a necessidade social de transformação. Ela não se limita à instrução formal, mas envolve a formação integral de sujeitos críticos, capazes de compreender e intervir em sua realidade social (Marx; Engels, 1978; Gramsci, 1987). Nesse sentido, o papel da escola transcende o ensino de conteúdos, tornando-se espaço de reflexão, diálogo e acção coletiva, orientado para a superação das contradições históricas e sociais.

Assim, a promoção de uma educação emancipatória em Moçambique depende da articulação entre políticas públicas, formação docente adequada e currículos contextualizados, que integrem os saberes comunitários e fortaleçam a consciência crítica dos alunos (Mulungu, 2009; Castiano, 2013).

No Brasil e em Moçambique, experiências locais mostram que políticas educacionais contextualizadas e a formação docente qualificada podem promover emancipação social e reduzir desigualdades.

4. Considerações finais

Este estudo buscou responder ao problema de como a educação básica reflete ou transforma as contradições sociais em contextos distintos como o brasileiro e o moçambicano, tomando como referencial analítico o materialismo histórico-dialético. A análise comparativa realizada evidencia que, embora Brasil e Moçambique apresentem trajetórias históricas, económicas e políticas distintas, a educação básica em ambos os países se constitui como um espaço marcado por contradições estruturais, nas quais coexistem processos de reprodução das desigualdades sociais e possibilidades concretas de transformação social.

Em ambos os contextos, a educação básica reflete as determinações da estrutura económica e das relações de produção vigentes. No Brasil, a consolidação de um capitalismo dependente e profundamente desigual condiciona as

políticas educacionais, resultando em descontinuidade histórica, subfinanciamento da educação pública e persistência de uma dualidade estrutural do sistema educativo (Saviani, 2010; Lombardi, 2010; Ferreira Jr., 2010). Em Moçambique, por sua vez, as limitações materiais, a dependência externa e as desigualdades regionais, agravadas pelo legado colonial e pela guerra civil, impõem restrições significativas à universalização e à qualidade do ensino, evidenciando a relação dialética entre base económica e superestrutura educacional (Mulungo, 2009; Manjate, 2010; Chaimite, 2012). Assim, em ambos os países, as políticas educacionais expressam as contradições próprias de sociedades marcadas por desigualdades históricas.

No que se refere à formação de professores, o estudo revelou que tanto no Brasil quanto em Moçambique há uma tensão permanente entre a necessidade social de formar docentes críticos, comprometidos com a transformação social, e as limitações estruturais que afetam a qualificação, a valorização profissional e as condições de trabalho docente. No contexto brasileiro, a formação docente tem sido cada vez mais influenciada por políticas de padronização curricular, avaliações em larga escala e lógicas produtivistas, que contribuem para a alienação do trabalho docente e para a redução da autonomia pedagógica (Silva, 2005; Saviani, 2010). Em Moçambique, embora existam esforços voltados à formação contextualizada e à integração dos saberes comunitários, persistem desafios relacionados à escassez de professores qualificados e à precariedade das instituições formadoras (Ausse, 2014; Jamisse, 2016). Em ambos os casos, a formação docente revela-se um campo estratégico para a superação das contradições educacionais.

A análise do currículo evidencia igualmente contradições comuns aos dois países. No Brasil, a tendência à homogeneização curricular e à centralidade das competências tem limitado o reconhecimento da diversidade social e cultural, subordinando o conhecimento escolar às exigências do mercado (Lombardi, 2010; Gama; Duarte, 2017). Em Moçambique, embora o currículo busque valorizar os saberes locais e fortalecer a identidade cultural, enfrenta tensões entre modelos externos e demandas internas, bem como limites materiais para sua efetiva implementação (Castiano, 2013; Moreira, 2015). Ainda assim, em ambos os contextos, o currículo permanece um espaço de disputa, podendo atuar tanto na reprodução das desigualdades quanto na afirmação identitária e na formação crítica dos sujeitos.

Por fim, o estudo permite afirmar que a educação básica possui potencial emancipatório nos dois países, desde que orientada por políticas públicas comprometidas com a democratização do conhecimento, a valorização da formação docente e a construção de currículos críticos e contextualizados. Conforme

defendem Saviani (2010), Lombardi (2010) e Freire (1996), a educação emancipatória não se realiza de forma automática, mas resulta da organização consciente do trabalho educativo, articulando teoria e prática, conhecimento científico e realidade social. Assim, tanto no Brasil quanto em Moçambique, a educação básica pode contribuir para a transformação das contradições sociais, desde que integrada a um projeto social mais amplo de justiça, igualdade e emancipação humana.

5. Referências

- Aguiar, M. A. Da S.; Dourado, L. F. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Básica. In: AGUIAR, M. A. da S.; Dourado, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 7-15.
- Ausse, A. **Currículo Local e Saberes Comunitários em Moçambique: Desafios e Perspectivas**. Maputo: Educar, 2018.
- Ausse, A. J. Educação e reconstrução nacional em Moçambique no período pós-guerra**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Pedagógica, Maputo, 2010.
- Ausse, J. **Educação colonial e missão civilizadora em Moçambique**. Maputo: Ndjira, 2018.
- Ausse, J. **Educação e cultura em Moçambique: desafios e perspectivas**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2014.
- Ausse, L. **Currículo E Saberes Locais Em Moçambique**. Maputo: Universidade Pedagógica, 2012.
- Castiano, J. P. Educação, cultura e desenvolvimento em Moçambique: desafios da formação de professores**. Maputo: Escolar Editora, 2016.
- Castiano, J. P. **Educação, Cultura e Identidade em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2010.
- Castiano, M. **Educação, cultura e identidade**. Maputo: Educa, 2014.
- Castiano, P. **Currículo e identidade cultural em Moçambique**. Maputo: Instituto de Educação, 2013.
- Chaimite, A. **Políticas educativas em Moçambique**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2010.
- Chaimite, E. Das revoltas às marchas: emergência de um repertório de ação coletiva em Moçambique**. In: Luís de Brito, Carlos Nuno Castel-Branco, Sérgio Chichava & António Francisco (Eds.), *Desafios para Moçambique – 2014*. Maputo: Instituto de Estudos Sociais e Económicos (IESE), 2014
- Chaimite, E. **Estado colonial e políticas de assimilação em Moçambique**. Maputo: Horizonte, 2019.
- Chaimite, E. **Políticas educativas e desenvolvimento social em Moçambique**. Maputo: Editora Universitária, 2012.
- Chaimite, E. **Políticas Educativas e Reforma do Ensino Secundário em Moçambique**. Maputo: Escolar Editora, 2012.
- Cunha, M. **Educação intercultural e diversidade cultural no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.
- Dourado, L. F.; Oliveira, J. F. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; Dourado, L. F. (Orgs.). **A Bncc Na Contramão Do Pne 2014-2024: Avaliação E Perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018. p. 38-43.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GAMA, C. N.; DUARTE, N. Concepção de currículo em Dermeval Saviani e suas relações com a categoria marxista de liberdade. **Interface (Botucatu)**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 521-530, 2017. DOI: 10.1590/1807-57622016.0922. Disponível em <https://www.scielo.br/j/icse/a/mZKXbDZVP4KsZkgWr9x7RTg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 nov. 2025.

Gramsci, A. Cadernos do cárcere. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

Jamisse, A. J. **Educação, identidade cultural e formação de professores em Moçambique**. Maputo: Escolar Editora, 2017.

Jamisse, E. **Qualidade da Educação no Ensino Secundário Geral em Moçambique: Tensões e Desafios**. Maputo: Texto Editores, 2016.

Jamisse, F. **Desafios da educação pós-independência**. Maputo: UEM, 2015.

Jamisse, L. **Saberes comunitários e currículo escolar em Moçambique**. Maputo: Universidade Eduardo Mondlane, 2016.

Lombardi, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Londrina, v. 2, n. 2, p. 20-42, ago. 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/germinal/article/view/2649/2303>. Acesso em: 18 nov. 2025.

Maia, M. M. M. **Gênero no contexto escolar da educação infantil: produções institucionais RCNEI e BNCC**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

Malerba, J. **Uma análise da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: [Link original não informado]. Acesso em: [data de acesso].

Manjate, C. **Educação e desenvolvimento em Moçambique**. Maputo: Educa, 2006.

Manjate, C. **Educação e sociedade em Moçambique: História e desafios**. Maputo: Promédia, 2007.

Manjate, J. C. **Estado, políticas públicas e educação em Moçambique no contexto pós-guerra civil**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Pedagógica, Maputo, 2015.

Manjate, M. **História da educação em Moçambique**. Maputo: Imprensa Nacional, 2010.

Marx, K.; Engels, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2010 (obra original de 1845).

Marx, K.; Engels, F. **O manifesto comunista**. São Paulo: Abril Cultural, 1978

Moreira, J. **Educação, cultura e transformação social em Moçambique**. Maputo: Editora Universitária, 2015.

Mulungo, A. **Formação de professores e políticas educativas em Moçambique**. Maputo: Universidade Pedagógica, 2009.

Mulungo, D. **Formação de professores e currículo em Moçambique**. Maputo: Educa, 2008.

Mulungo, F. **Identidade cultural e currículo em Moçambique**. Maputo: Educa, 2013.

Mulungo, J. **Políticas educativas e reconstrução económica em Moçambique: implicações para a autonomia do Estado**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Pedagógica, Maputo, 2012

Mulungo, L. **Educação, poder e desigualdades sociais em Moçambique**. Beira: Arco-Íris, 2015.

Mulungo, S. **Educação e Desigualdades Sociais em Moçambique: Uma Leitura Crítica**. Beira: Universidade Católica de Moçambique (UCM), 2015.

Santos, A. R.; Nunes, C. P. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro**. Salvador: Edufba, 2020.

Saviani, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

Silva, J. C. da. Educação e alienação em Marx: contribuições teórico-metodológicas para pensar a história da educação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 19, p. 101-110, set. 2005. ISSN: 1676-2584.

INOVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: PROPOSTA METODOLÓGICA PARA MELHORIA DO PEA.

Alizabeira Gaspar

Roberto da Costa Joaquim Chaua

Elsa Cecilia António Maria E Costa Impite

Introdução

A inovação das práticas pedagógicas no Ensino Básico tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante no contexto educativo contemporâneo. Conforme refere UNESCO (2016), num cenário marcado por limitações de recursos didáticos, formação contínua insuficiente dos professores e persistência de métodos de ensino tradicionais centrados na memorização, torna-se fundamental refletir sobre estratégias inovadoras que possam promover uma aprendizagem mais ativa, significativa e centrada no aluno.

Desenvolvida no âmbito da disciplina Liderança e Inovação Pedagógica do curso de Mestrado em Formação de Formadores de Professores Primários na Universidade Rovuma, a presente pesquisa justifica-se pela necessidade de compreender e propor melhorias para as práticas pedagógicas no Ensino Básico em Moçambique, tendo em vista a elevação da qualidade do PEA. Do ponto de vista académico e científico, o artigo pretende enriquecer o debate sobre inovação pedagógica, fornecendo contributos teóricos e reflexivos que possam servir de base para futuras investigações e intervenções educativas no contexto moçambicano.

A problemática deste estudo emerge da constatação de que, apesar das diversas reformas educacionais implementadas em Moçambique ao longo dos últimos anos, persistem desafios significativos no que diz respeito à efetivação de práticas pedagógicas inovadoras no Ensino Básico. Assim, conforme destacam a Mendiola e Santos (2021, p. 21), a inovação não pode ser deixada de lado quando se tratar de processos educativos, envolvendo sobretudo o professor, uma vez que sem ela (a inovação) pode ser complicado melhorar os processos educacionais, já que o maior fazedor do processo inovador na educação é o professor.

Porém, na prática quotidiana das salas de aula, verifica-se ainda uma forte predominância de metodologias tradicionais, centradas no professor, na trans-

missão unilateral de conteúdos e na memorização mecânica facto que levanta inquietações importantes sobre a eficácia das reformas implementadas, uma vez que a inovação pedagógica não parece estar a ser plenamente incorporada no trabalho docente. Em muitos contextos escolares, sobretudo nas zonas rurais e em escolas com limitações de recursos, os professores continuam a enfrentar dificuldades relacionadas com a falta de formação contínua adequada, insuficiência de materiais didáticos, turmas numerosas e condições infraestruturais limitadas, fatores que condicionam diretamente a adopção de metodologias ativas e inovadoras. Pelo que coloca a seguinte questão de partida: Até que ponto a inovação das práticas pedagógicas no Ensino Básico em Moçambique tem contribuído para a melhoria da qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) em Moçambique?

Para a realização deste artigo foi traçado o seguinte objetivo geral: analisar a inovação das práticas pedagógicas no Ensino Básico em Moçambique para a melhoria do PEA. A par deste objetivo geral, foram traçados os seguintes objetivos específicos: (i) identificar as principais práticas pedagógicas atualmente utilizadas no Ensino Básico em Moçambique; (ii) descrever os desafios enfrentados na implementação de metodologias inovadoras no PEA; (iii) apresentar propostas metodológicas que possam contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e da qualidade do ensino.

Metodologicamente, o presente estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa, uma vez que se centra na interpretação e análise de conteúdos teóricos e documentais relacionados com o tema. No que diz respeito aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória e descritiva, pois procura compreender o fenómeno e descrever as suas principais características. Quanto aos procedimentos técnicos, trata de uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada na consulta de livros, artigos científicos, relatórios e documentos disponíveis em plataformas online.

Por fim, quanto à estrutura do artigo, encontra-se organizado em quatro partes fundamentais: introdução (faz-se uma breve contextualização do tema, apresenta-se a justificativa, a problematização e os objetivos); fundamentação teórica (onde se apresenta a revisão de literatura relacionada com a temática em alusão), metodologia (apresenta-se o desenho metodológico usados nesta pesquisa) e, análise e discussão dos resultados, e as considerações finais.

Fundamentação teórica

Nesta parte apresenta-se a base conceptual e teórica usada para a realização do presente artigo. Para uma percepção extensiva, são discutidos nesta parte, os principais conceitos de Inovação e discute-se de igual modo, as práticas pedagógicas no ensino básico em Moçambique.

Conceito de Inovação Educacional

A partir dos anos 70 e 80 veiculou-se o termo inovação educacional como um movimento inovador que pôs ênfase no protagonismo dos docentes, dando um sinal de novos tempos, com sua participação nas mudanças educativas.

Neste contexto, Mendiola e Santos (2021, pp. 21-22) referem que, a maioria das abordagens existentes, a inovação deve ser compreendida como um processo contínuo, e não como um evento isolado ou uma simples ferramenta, o que mostra o seu carácter dinâmico e progressivo. Nesta perspectiva, a inovação revela-se indispensável nos processos educativos, não podendo ser desvalorizada, sobretudo porque envolve diretamente o professor, que desempenha um papel central na sua concretização.

De acordo com a UNESCO (2016), sem a inovação torna-se difícil promover melhorias significativas nos processos educativos, uma vez que o docente constitui o principal agente de implementação das mudanças no contexto de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, segundo Leal-Soto, Hernández e Parada (2017), citados por Tavares (2020, p. 35), a inovação deve ser entendida como um processo complexo e colaborativo, que envolve a seleção, organização e utilização criativa de elementos ligados à gestão institucional, ao currículo e à prática didática, surgindo frequentemente como resposta a problemas ou necessidades identificadas. Assim, trata-se de um processo que atravessa diferentes níveis do sistema educativo, desde a gestão de topo até à sala de aula, sendo neste espaço que os efeitos da inovação se tornam mais visíveis no processo de ensino e aprendizagem.

Fazendo uma análise crítica dos conceitos apresentados fica evidente que a inovação na educação deve ser entendida como um processo contínuo e estruturado de transformação das práticas pedagógicas, e não como uma ação pontual ou isolada. Ela constitui um elemento essencial para a melhoria da qualidade do ensino, na medida em que exige a participação ativa do professor, que assume um papel determinante na concretização das mudanças em contexto de sala de aula. Contudo, esta responsabilidade não deve ser vista de forma isolada, pois a

inovação resulta de uma dinâmica mais ampla e colaborativa que envolve diferentes níveis do sistema educativo, desde a gestão institucional até à organização curricular.

Portanto, enaltece-se a ideia de que inovar na educação implica uma articulação entre políticas educativas, práticas docentes e necessidades reais do contexto escolar, sendo no espaço da sala de aula que essas transformações se tornam efetivamente visíveis no processo de ensino e aprendizagem.

Processo de Ensino e Aprendizagem

O Processo de Ensino e Aprendizagem constitui a base fundamental de todo o sistema educativo, sendo o espaço onde se concretizam as interações entre professores, alunos e conteúdos curriculares pelo que é neste cenário que se evidencia a necessidade de repensar continuamente as práticas educativas, de modo a garantir uma aprendizagem mais significativa e ajustada às realidades contemporâneas.

Segundo Libâneo (2015), a aprendizagem é definida como “[...] é o processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente de novos padrões e novas formas de perceber, ser, pensar e agir” (Para a aquisição desses padrões é necessário que haja um ensino que, de facto, crie condições para que a aprendizagem seja adquirida. Aprendizagem é como um processo ativo de construção do conhecimento no qual o indivíduo desenvolve novas maneiras de perceber, ser, pensar, e agir a partir da interação como meio. Nesse sentido aprender não se resume à simples assimilação de conteúdos, mas envolve participação, reflexão e transformação).

Relativamente ao processo de ensino e aprendizagem, Libâneo (2015), Novoa (2014), afirmam que para discutir o processo de ensino-aprendizagem (PEA), há que dividir e conceituar os termos que integram este processo. No entanto, é importante primeiro abordar a questão da educação, pois o processo de ensino-aprendizagem tem como base a educação, neste caso, a formação do aluno. Dessa forma, o processo de ensino e aprendizagem é visto como um conjunto de ações sistemáticas e organizadas que ocorrem entre professor e aluno, tendo como finalidade a transmissão, construção e assimilação de conhecimentos, o desenvolvimento de competências e valorizem a participação ativas no contexto escolar.

Mendiola e Santos (2021) afirmam que “o Processo de Ensino e Aprendizagem é entendido como uma interação dinâmica e intencional entre quem ensina

e quem aprende, na qual o professor orienta e facilita o desenvolvimento cognitivo do aluno, promovendo situações que favorecem a compreensão, a reflexão e a aplicação do conhecimento em diferentes contextos”. Os autores ainda acrescentam a ideia de que este processo é concebido como uma atividade educativa complexa e contínua, que envolve não apenas a transmissão de conteúdos, mas também a mediação pedagógica, a construção ativa do conhecimento pelo aluno e a adaptação das estratégias de ensino às necessidades e realidades do contexto educativo.

Por sua vez, Libânio (2015) refere que a educação ultrapassa o ensino formal abrangendo várias experiências formativas que ocorrem fora e dentro do contexto escolar. Enquanto o ensino se centra em objetivos mais imediatos ligados à aprendizagem de conteúdos a educação engloba um processo muito amplo que integra o ensino e mais outras formas de aprendizado ao longo da vida. A Educação é um processo contínuo de desenvolvimento da personalidade, envolvendo a formação das qualidades humanas, físicas, morais, intelectuais e estéticas, tendo em vista a orientação da atividade humana na sua relação com o meio social, num determinado contexto de relações sociais. Assim, pode-se dizer que a educação é um processo de longo prazo, pois desenvolver as quatro habilidades humanas a que se propõe a educação (físicas, morais, intelectuais e estéticas) é algo que leva tempo e que não pode ter muito controlo por parte do professor, uma vez que os resultados da educação não são imediatos. Enquanto com o ensino o professor espera que o aluno aprenda e faça corresponder o que a aprendeu (momento imediato), a educação engloba o ensino e outros momentos em que a pessoa aprende fora do PEA.

A partir duma análise dos conceitos apresentados percebe-se que o Processo de Ensino e Aprendizagem resulta de uma articulação entre ações pedagógicas intencionais e interações contínuas entre professor e aluno, onde se procura não apenas a aquisição de conhecimentos, mas também o desenvolvimento de competências e valores essenciais à formação integral do indivíduo. Nesta perspectiva, o papel do professor vai além da exposição de conteúdos, assumindo-se como mediador que orienta, facilita e cria condições para que o aluno participe ativamente na construção do seu próprio conhecimento. Assim, o ensino e a aprendizagem constituem apenas uma parte de um percurso formativo mais vasto e contínuo, no qual a escola desempenha um papel fundamental, mas não exclusivo, na construção do indivíduo.

Relação entre inovação e melhoria da qualidade educativa

A relação entre inovação e melhoria da qualidade educativa tem sido amplamente discutida no campo das ciências da educação, sobretudo no contexto das reformas curriculares e das exigências contemporâneas de transformação dos sistemas de ensino. De forma geral, a inovação é entendida como um elemento estruturante capaz de impulsionar mudanças significativas nas práticas pedagógicas, contribuindo para a superação de modelos de ensino tradicionais centrados na transmissão passiva de conhecimentos. Neste sentido, a qualidade educativa passa a ser associada não apenas aos resultados acadêmicos, mas também à capacidade do sistema educativo em promover aprendizagens significativas, inclusivas e contextualizadas.

Neste âmbito, segundo Reis e Cavalcante (2011, p. 88), “a inovação assume um papel determinante na redefinição das práticas pedagógicas, uma vez que introduz novas abordagens metodológicas que privilegiam a participação ativa dos alunos, o desenvolvimento do pensamento crítico e a resolução de problemas. Estas transformações permitem uma maior aproximação entre os conteúdos escolares e a realidade dos estudantes, favorecendo uma aprendizagem mais efetiva e duradoura”. Assim, a inovação não se limita à introdução de recursos tecnológicos ou materiais didáticos, mas envolve sobretudo uma mudança de postura pedagógica por parte dos docentes e da organização escolar como um todo.

Por outro lado, Carvalho, Reis e Cavalcante (2011, p. 88) afirma que a melhoria da qualidade educativa está diretamente ligada à capacidade de adaptação do sistema de ensino às necessidades sociais e aos desafios contemporâneos. Quando as práticas pedagógicas são inovadas, cria-se um ambiente educativo mais dinâmico, interativo e motivador, o que contribui para o aumento do envolvimento dos alunos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, a inovação favorece a diversificação de estratégias de ensino, permitindo responder à heterogeneidade dos alunos e às diferentes formas de aprendizagem, o que constitui um fator essencial para a equidade educativa.

Contudo, é importante reconhecer que a relação entre inovação e qualidade educativa não é automática nem linear, pois depende de diversos fatores estruturais e contextuais. Entre estes fatores destacam-se a formação contínua dos professores, as condições materiais das escolas, o apoio institucional e a existência de políticas educativas coerentes. Sem estas condições, a inovação pode tornar-se superficial e pouco impactante, não produzindo efeitos significativos na melhoria da qualidade do ensino. Assim, a inovação deve ser acompanhada

por um compromisso institucional e pedagógico que assegure a sua implementação efetiva e sustentável.

Portanto, a inovação pedagógica constitui um elemento fundamental para a melhoria da qualidade educativa, na medida em que promove mudanças nas práticas de ensino, reforça o papel ativo do aluno e contribui para uma aprendizagem mais significativa. No entanto, para que essa relação seja efetiva, é necessário que exista uma articulação entre políticas educativas, práticas docentes e condições reais das escolas, garantindo que a inovação se traduza em melhorias concretas no processo educativo. A inovação não é apenas introdução de novidades, mas uma mudança profunda nas práticas pedagógicas que, quando bem implementada e sustentada por condições adequadas, conduz à melhoria real da qualidade educativa.

Elementos para que as escolas possam inovar

Antes de apresentar os fatores que permitem às escolas desenvolver processos de inovação, a UNESCO (2016, p. 30) alerta para o facto de que a inovação não deve ser tratada como uma iniciativa separada ou desligada das finalidades educativas, devendo, pelo contrário, estar articulada com os objetivos e metas do sistema de ensino.

Sendo assim, “[...] as inovações educativas que são promovidas nas instituições educativas, necessitam estar alinhadas com os objetivos estratégicos que foram definidos”. E, por outro lado, a mesma fonte faz menção ao papel das instituições que implementam a inovação, referindo que “[...] as instituições que assumem desafios buscam constantemente novas ideias e formas para conseguir um maior desenvolvimento dos docentes, dos alunos e da própria instituição” (UNESCO, 2016, p. 30). Assim, os elementos para que as escolas possam inovar, segundo a UNESCO (2016, pp. 31- 35) são:

- a) **A capacidade de inovar e empreender:** Inovar e empreender são dois aspectos que podem fazer a diferença no desenvolvimento das instituições de ensino, e que fazem com que as escolas sejam conhecidas por suas propostas inovadoras. Aceitar que a mudança é uma aprendizagem, significa que as escolas deveriam ser um sítio onde os professores aprendem da experiência, da mesma maneira que estes esperam que os alunos aprendam das tarefas e atividades que levam a cabo. Nesta capacidade de inovar e empreender, as escolas devem ser por si só promotoras da inovação, já que todos os dias, sobretudo os professores, encaram reali-

dades que precisam ser transformadas e/ou melhoradas. Contudo, esta tarefa de inovar e empreender necessita de atores escolares (professores e gestores escolares) com uma visão clínica capaz de ver a situação, desenhar as estratégias e, por fim, aplicar a inovação.

- b) **Existe uma vontade de mudar as concepções, atitudes e práticas:** A inovação no contexto educativo deve ser entendida como um processo de mudança profunda, que vai além de simples melhorias pontuais no funcionamento das escolas. Não se trata apenas de aumentar o tempo de aprendizagem ou introduzir recursos tecnológicos, mas de provocar alterações significativas nas práticas pedagógicas, na forma de compreender a educação, no papel do professor e nas relações estabelecidas com os alunos. Deste modo, a verdadeira inovação implica uma transformação das práticas quotidianas, exigindo uma mudança de mentalidade e de abordagem no processo de ensino e aprendizagem. Em muitos casos, mais do que grandes investimentos institucionais, inovar depende da abertura e da vontade dos agentes educativos em repensar as suas práticas e em adoptar novas formas de ensinar e aprender que produzam resultados mais eficazes.
- c) **O compromisso e a vontade dos professores:** O compromisso e a vontade dos professores constituem fatores fundamentais para a transformação das suas crenças, concepções e formas de atuação pedagógica. A mudança no contexto educativo exige abertura para a reflexão e para a revisão de práticas já estabelecidas, o que nem sempre ocorre de forma uniforme entre todos os membros de uma instituição escolar. De facto, é frequente que existam diferentes perspectivas sobre a educação e o processo de ensino e aprendizagem dentro do mesmo espaço educativo, o que pode dificultar a implementação de mudanças consensuais. Por essa razão, torna-se essencial a existência de uma liderança que dinamize o processo, proponha novas abordagens, ajude a gerir possíveis divergências e crie condições que facilitem a concretização das transformações necessárias no ambiente escolar.

Portanto, em termos gerais, a inovação nas instituições escolares só se torna efetiva quando está diretamente alinhada com os objetivos educativos e estratégicos previamente definidos, evitando ser uma ação isolada ou desconectada da missão da escola. Para além disso, requer uma postura institucional aberta à mudança, com capacidade de adaptação, criatividade e procura constante de novas soluções para o desenvolvimento dos docentes, dos alunos e da própria orga-

nização escolar. Neste processo, a inovação depende fortemente da disposição dos atores educativos para reverem práticas, concepções e atitudes, promovendo mudanças significativas no modo de ensinar e aprender, o que ultrapassa melhorias superficiais ou meramente tecnológicas.

Importância de metodologias ativas e centradas no aluno

As metodologias ativas e centradas no aluno assumem uma relevância crescente no contexto educativo contemporâneo, na medida em que promovem uma mudança significativa na forma como o processo de ensino e aprendizagem é conduzido.

De acordo com Freire (1996) as metodologias ativas e centradas no aluno valorizam a aprendizagem significativa, ao promoverem situações em que os alunos são chamados a resolver problemas, trabalhar em grupo, investigar e aplicar os conhecimentos em contextos reais ou próximos da sua realidade. Esta perspectiva contribui para uma maior motivação e envolvimento dos estudantes, uma vez que a aprendizagem passa a estar mais relacionada com as suas experiências e necessidades. Assim, reforça-se a ideia de que aprender não é apenas memorizar conteúdos, mas sim compreender, interpretar e aplicar o conhecimento de forma crítica e contextualizada.

Por outro lado, Carvalho, Reis e Cavalcante (2011, p. 88) afirmam que as metodologias ativas favorecem o desenvolvimento de competências transversais, como a comunicação, a colaboração, o pensamento crítico e a criatividade, consideradas fundamentais para a formação integral do aluno. Neste processo, o professor assume o papel de mediador e facilitador da aprendizagem, orientando os alunos e criando condições para que estes construam o conhecimento de forma autónoma e participativa. Como defendem diversos autores da área da educação, o ensino centrado no aluno permite responder de forma mais eficaz às diferentes necessidades e ritmos de aprendizagem existentes na sala de aula.

Portanto, do acima exposto, fica evidente que a adopção de metodologias ativas é fundamental para a melhoria da qualidade do ensino, uma vez que torna o processo educativo mais dinâmico, participativo e significativo. No entanto, a sua implementação exige formação adequada dos professores, condições materiais apropriadas e uma mudança de mentalidade por parte dos intervenientes no processo educativo, de modo a garantir a sua eficácia no contexto escolar.

METODOLOGIA DE PESQUISA

Neste capítulo discute-se sobre a metodologia adoptada na consecução deste artigo, a partir da problematização e dos objetivos propostos. Assim, este artigo foi realizado com base a pesquisa bibliográfica sobre a inovação das práticas pedagógicas no ensino básico em Moçambique, uma vez que o estudo não envolveu trabalho de campo nem recolha direta de dados primários junto de participantes.

A pesquisa bibliográfica consistiu na consulta, seleção e análise de artigos científicos, teses, dissertações e outros textos relevantes que abordam sobre a temática em análise. Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permitiu fundamentar teoricamente a temática em análise, clarificando os principais conceitos que sustentam inovação das práticas pedagógicas no ensino básico em Moçambique. Recorreu-se igualmente à análise de conteúdo como técnica de tratamento da informação, permitindo a interpretação crítica das ideias apresentadas nas fontes consultadas.

Quanto à sua abordagem, classifica-se como qualitativo, uma vez que se procura compreender o fenómeno da inovação das práticas pedagógicas no Ensino Básico em Moçambique de forma descritiva e interpretativa. Neste sentido, pretende-se analisar de que modo a inovação pedagógica pode contribuir para a melhoria do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA), identificando desafios, possibilidades e implicações no contexto educativo moçambicano.

Assim, o estudo não envolveu recolha de dados em campo nem participação de sujeitos de investigação, sendo desenvolvido exclusivamente com base em fontes secundárias. Esta opção metodológica permitiu uma reflexão aprofundada sobre o tema, sustentada em contributos teóricos já existentes, possibilitando a construção de uma visão mais clara sobre os desafios e as potencialidades da inovação pedagógica no contexto do Ensino Básico em Moçambique.

No que se refere aos objetivos da pesquisa, o presente artigo enquadra-se numa abordagem de carácter explicativo, uma vez que procura compreender e interpretar a forma como a inovação das práticas pedagógicas no Ensino Básico em Moçambique influencia a melhoria do Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA). Neste sentido, pretende-se analisar a inovação das práticas pedagógicas no Ensino Básico em Moçambique para a melhoria do PEA.

Para a discussão de dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2011), tendo sido definidas previamente três categorias analíticas, alinhadas com os objetivos da pesquisa: (i) Principais práticas pedagógicas utilizadas no Ensino Básico em Moçambique; (ii) Os desafios

enfrentados na implementação de metodologias inovadoras no PEA; (iii) Propostas metodológicas que podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e da qualidade do ensino.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

A análise e interpretação de dados são feitas com base as **categorias definidas no estudo**, que correspondem diretamente aos **objetivos específicos da pesquisa**, permitindo compreender de forma crítica as implicações e os resultados decorrentes da inovação das práticas pedagógicas no ensino básico em Moçambique. Assim;

Principais práticas pedagógicas utilizadas no Ensino Básico em Moçambique;

Nesta categoria procurou-se identificar as principais práticas pedagógicas utilizadas no ensino básico. Assim, os dados bibliográficos mostram que no contexto do Ensino Básico em Moçambique, as práticas pedagógicas constituem o conjunto de estratégias e métodos utilizados pelos professores para mediar o processo de ensino e aprendizagem. Estas práticas são influenciadas por fatores como a formação docente, os recursos disponíveis, o currículo nacional e as condições concretas das escolas.

Diversos estudos indicam que, apesar das reformas educacionais orientadas para uma abordagem centrada no aluno, ainda prevalecem práticas pedagógicas tradicionais, caracterizadas pela exposição oral, memorização de conteúdos e centralidade do professor no processo educativo. Conforme defende Libânio (2015), em muitos contextos, o ensino continua focado na transmissão de conhecimentos, limitando a participação ativa dos alunos. De igual modo, autores como Freire (1996) criticam este modelo, referindo que ele reduz o aluno a um sujeito passivo, comprometendo o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. No contexto moçambicano, esta realidade é frequentemente associada a fatores como turmas numerosas, escassez de materiais didáticos e formação insuficiente dos professores para a adopção de metodologias ativas.

Efectivamente, fica evidente que embora as práticas tradicionais ainda desempenhem um papel significativo, torna-se evidente a necessidade de uma transição gradual para abordagens mais participativas e centradas no aluno. Esta mudança não implica abandonar totalmente os métodos existentes, mas sim inte-

grá-los de forma mais equilibrada com estratégias que promovam a interação, a reflexão e a construção ativa do conhecimento.

Os desafios enfrentados na implementação de metodologias inovadoras no PEA

Relativamente aos desafios enfrentados na implementação de metodologias inovadoras ficou evidente que a sua implementação no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) enfrenta diversos desafios, especialmente em contextos educativos com limitações estruturais, como é o caso de muitas escolas moçambicanas. Estes desafios condicionam a efetivação de práticas pedagógicas mais dinâmicas e centradas no aluno.

Os dados bibliográficos mostram que, um dos principais obstáculos está relacionado com a falta de formação contínua dos professores, o que dificulta a adopção de novas abordagens pedagógicas. Segundo Tavares (2020), a inovação exige competências específicas que nem sempre são desenvolvidas na formação inicial docente. Além disso, a escassez de recursos didáticos, as infraestruturas inadequadas e o elevado número de alunos por turma constituem barreiras significativas à implementação de metodologias ativas. A UNESCO (2016) também ressalta que a inovação educativa depende de condições institucionais favoráveis, incluindo apoio da gestão escolar e políticas educativas consistentes. Outro desafio relevante prende-se com a resistência à mudança por parte de alguns professores, que tendem a manter práticas tradicionais por segurança ou falta de apoio.

Portanto, fica evidente que estes desafios mostram que a inovação pedagógica não depende apenas da vontade individual do professor, mas resulta de uma articulação complexa entre fatores estruturais, institucionais e humanos. Neste sentido, a simples introdução de novas metodologias não garante, por si só, a melhoria do PEA, sobretudo quando não existem condições adequadas para a sua implementação. Torna-se, portanto, imprescindível investir de forma consistente na formação contínua dos docentes, não apenas ao nível técnico, mas também no desenvolvimento de competências reflexivas e críticas que lhes permitam adaptar as metodologias ao seu contexto real de trabalho.

Para além disso, é fundamental que as escolas disponham de condições materiais mínimas, como recursos didáticos e infraestruturas adequadas, que favoreçam a aplicação de práticas inovadoras. A este nível, o papel da gestão escolar e das políticas educativas é determinante, na medida em que devem criar um

ambiente institucional que incentive a experimentação, o trabalho colaborativo e a partilha de boas práticas entre os professores.

Propostas metodológicas que podem contribuir para a melhoria das práticas pedagógicas e da qualidade do ensino

As propostas metodológicas para a melhoria do PEA centram-se na adoção de estratégias que promovam uma aprendizagem mais ativa, significativa e contextualizada. Estas propostas visam responder às limitações identificadas nas práticas pedagógicas tradicionais e aos desafios enfrentados no contexto educativo.

Autores como Zabala e Arnau (2010) defendem a utilização de metodologias ativas, como a aprendizagem baseada em problemas, o trabalho em grupo e o ensino por projetos, como formas eficazes de promover o envolvimento dos alunos e o desenvolvimento de competências. Freire (1996) reforça a importância de uma educação dialógica, em que o aluno participa ativamente na construção do conhecimento. Além disso, a integração de recursos didáticos diversificados e o uso de tecnologias educativas são apontados como elementos que podem enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. A formação contínua dos professores também é destacada como um fator essencial para a implementação destas metodologias.

Assim, percebe-se que, a melhoria das práticas pedagógicas em Moçambique exige não apenas a adoção de metodologias ativas, mas sobretudo a sua integração consciente e contextualizada no quotidiano escolar. Isto implica que os professores não sejam meros aplicadores de técnicas, mas agentes reflexivos capazes de selecionar, adaptar e recriar estratégias de ensino em função das necessidades concretas dos alunos e das condições existentes. Mais do que implementar modelos previamente definidos, torna-se essencial promover uma prática pedagógica flexível, inovadora e centrada na resolução de problemas reais do contexto educativo.

Para além disso, a eficácia destas propostas depende fortemente da criação de um ambiente institucional que favoreça a experimentação pedagógica, o trabalho colaborativo entre professores e a partilha de experiências bem-sucedidas. A formação contínua deve ser entendida como um processo permanente de desenvolvimento profissional, permitindo aos docentes atualizar conhecimentos e fortalecer competências necessárias para lidar com as exigências atuais do ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo procurou analisar a inovação das práticas pedagógicas no Ensino Básico em Moçambique para a melhoria do PEA. A partir desta análise, foi possível compreender que as práticas pedagógicas ainda são, em grande medida, marcadas por métodos tradicionais, centrados no professor e na transmissão de conteúdos, o que limita a participação activa dos alunos e compromete o desenvolvimento de competências essenciais. No entanto, também se reconhece a existência de esforços no sentido de introduzir abordagens mais participativas, embora ainda de forma pouco consistente e dependente das condições concretas das escolas.

No que diz respeito aos desafios na implementação de metodologias inovadoras, verificou-se que estes são múltiplos e interligados, destacando-se a insuficiência de formação contínua dos professores, a escassez de recursos didáticos, as limitações infraestruturais e o elevado número de alunos por turma. Para além disso, fatores como a resistência à mudança e a ausência de um apoio institucional sólido dificultam a adopção efetiva de práticas pedagógicas inovadoras, evidenciando que a transformação do PEA exige mais do que iniciativas isoladas.

Relativamente às propostas metodológicas, conclui-se que a melhoria das práticas pedagógicas passa pela adopção de metodologias ativas e centradas no aluno, que promovam a participação, a reflexão e a construção do conhecimento. Contudo, estas propostas devem ser implementadas de forma contextualizada, tendo em conta as realidades locais e as condições existentes, valorizando o papel do professor como agente de mudança e incentivando a criação de ambientes de aprendizagem mais dinâmicos e inclusivos.

Portanto, enaltece-se a ideia de que a inovação das práticas pedagógicas no Ensino Básico em Moçambique constitui um caminho essencial para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem, mas a sua concretização depende de uma abordagem integrada que envolva investimento na formação docente, melhoria das condições escolares e promoção de uma cultura institucional favorável à mudança. Assim, recomenda-se o fortalecimento de políticas educativas que incentivem a inovação e a criação de estratégias sustentáveis que garantam a sua efetiva implementação no contexto escolar.

Referências

- Carvalho, G. C., Reis, D. R., & Cavalcante, M. B. (2011). *Gestão da inovação*. Aymarã.~
- Libânio, J. C. (2015). *Didática*. São Paulo. Cortez Editora 2015.
- Mendiola, M. S., & Escamilla de los Santos, J. E. (2021). *Innovación educativa en educación superior: Una mirada 360*. Imagia Comunicación.
- Libânio, J. C. (2015). *Didática. São Paulo*. Editora Ática 2015.
- António Novoa. Professores e a sua Formação. Lisboa□ Dom Quixote, 2014.
- Tavares, F. G. O. (2020). *Práticas educacionais inovadoras costumeiras: Factores de diferenciação* (Dissertação de pós-graduação). Universidade de São Paulo.
- UNESCO. (2016). *Innovación educativa: Serie “herramientas de apoyo para el trabajo docente”*. Cartolan.
- Zabala, A., & Arnau, I. (2010). *Como aprender e ensinar competências*. Artmed.

Sobre os autores

Adriano António Laina - Mestre em Avaliação Educacional na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Licenciado em Administração e Gestão Educacional pela na Universidade Rovuma-Extensão de Niassa. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Contextualização no Ensino (NuPECE).

Alizabeira Gaspar - mestranda em Educação, Curso de Formação de Formadores de Professores Primários pela Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma em Moçambique. Licenciada em Ciências Sociais com habilidades em ensino de Geografia pela Universidade Pedagógica de Nampula. Servidora Publica no Serviço Distrital da Cultura Juventude e Tecnologia de Pemba. Técnica do sector de Saúde Escolar e Desporto.

E-mail: alizabeiragaspar@gmail.com

Almeida Meque Gomundanhe - Possui Doutorado em Inovação Educativa pela Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Educação e Comunicação e é Pós-Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa-Brasil. Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NuPECE). Actualmente é Professor Auxiliar nos cursos de Graduação e Pós-graduação e Director Adjunto de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Inovação, no Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Bio-ciências da Universidade Rovuma-Niassa. Professor convidado da Universidade Federal de Sergipe-Brasil e da Universidade Católica de Moçambique-Faculdade de Gestão de Recursos Florestais e Faunísticos .

E-mail: agomundanhe@unirovuma.ac.mz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0011-6399> E

Ancha Quimuenhe - Doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás; Mestre em Educação/Formação de Formadores pela Universidade Pedagógica – Moçambique. Diretora de Pesquisa e Extensão na Faculdade de Educação e Psicologia na Universidade Rovuma em Moçambique.

E-mail: aquimuenhe@unirovuma.ac.mz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6506-094X>.

Dezena Vicente - Doutoranda em Psicobiologia pela Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Mestre em Administração e Gestão Escolar pela Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula. Licenciada em Psicologia Escolar. Docente do quadro permanente da Universidade Rovuma, na Faculdade de Educação e Psicologia em Moçambique. Integra o Núcleo de Pesquisa em Saúde e Uso de Substâncias. Desenvolvendo pesquisas na área de saúde mental e uso de substâncias na adolescência. É fundadora da PSICAID, instituição dedicada ao apoio psicológico e à consultoria acadêmica, oferecendo assessoria em pesquisa científica, metodologia e produção acadêmica.

E-mail: dvicente@unirovuma.ac.mz

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-9653-3895>

Eduardo Dai Juma - Licenciado em Administração e Gestão da Educação pela Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula.

E-mail: <eduardodaijuma@gmail.com>.

Elsa Cecilia António Maria E Costa Impite - Mestranda em Antropologia para o desenvolvimento sustentável pela UCM – Nampula; Licenciada em Ensino de História pela Universidade Pedagógica em 2004.

Fernanda Loch - Doutoranda em Educação. Mestra em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Possui graduação em Licenciatura em História na mesma Universidade. Foi bolsista de Iniciação à Docência e Iniciação Científica. Professora da rede pública de ensino do Estado do Paraná. Pesquisadora feminista de estudos de Gênero com enfoque em discurso médico, maternidade e infância. Participou como bolsista de apoio técnico no projeto de extensão: “Proteção e empoderamento de mulheres: desenvolvimento de aplicativo de segurança para celulares e de cursos de formação para rompimento de ciclo de violência”, vinculado à Universidade Estadual de Ponta Grossa. Foi bolsista de apoio técnico no Centro Tecnológico de Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CETEP). Atualmente é bolsista de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPG.

Gilberto Daniel Rafael - Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), bolsista CAPES. Docente na Faculdade de Educação e Psicologia, Universidade Rovuma em Moçambique. Membro do grupo de pesquisa HISTEDBR-Campos Gerais.

E-mail: <gilbertodaniel.daniel@gmail.com

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-5448-5520>>.

Ismael Xavier Choveque - Mestrado em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma- Instituto Superior de Desenvolvimento Rural e Biociência (ISDRB)-Niassa faculdade em Educação e Psicologia (2025). Licenciado em Ensino de Língua Francesa com Habilitações em Ensino de Língua Portuguesa (2016). Professor da língua francesa, na Escola Secundária Geral de Lichinga, distrito de Lichinga província do Niassa. Delegado Provincial da Associação dos Professores de Francês em Niassa, Membro e Pesquisador do Núcleo de Pesquisa em Educação e Contextualização no Ensino (NUPECE)

Hemili Taunara Maruim - Mestre em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, Licenciada em pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Email: hemilimaruim192@gmail.com

Manoel Nelito Matheus Nascimento - Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professor do Departamento de Educação (DEd) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFSCar – Campus São Carlos.

Email: mnelito@ufscar.br

Maria Isabel Moura Nascimento - Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Doutora em Educação, Área de Concentração: Filosofia e História da Educação, pela Universidade Estadual de Campinas-UNICAMP. Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas -PUCAMP.

E-mail: <misabelnasc@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6243-9973>>.

Mário Augusto Bambisse Gumendanhe - Mestre em Avaliação Educacional pela Universidade Rovuma – Extensão de Niassa. Licenciado em Direcção e Gestão Educacional pela Universidade Católica de Moçambique.
Email: bambissegumendanhe@gmail.com

Renata Lopes - É licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. Mestre e Doutora em Educação-UEPG na linha de História e Políticas Educacionais. É professora do Departamento de Pedagogia-DEPED da Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG. Trabalha com as temáticas inseridas na área de Didática e Práxis Educativa; análise histórica e política pedagógica do ensino como prática social.

Roberto da Costa Joaquim Chaua - Doutor em Educação pela UERJ. Possui mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2015), Bacharelato e Licenciatura em Planificação, Administração e Gestão Educacional pela Universidade Pedagógica - Moçambique (2010). Atualmente é docente da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma - Moçambique. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em docência em Administração e Gestão Escolar e nas pesquisas em Educação, Sociedade e Cotidianos atuando principalmente nos seguintes temas: Crianças, Identidades, Culturas, Interculturalidade, Conhecimentos e Moçambique.

E-mail: rchaua@unirovuma.ac.mz

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4335-8972>

Teresa Abrão Tembe - Mestranda em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPGL) – Brasil. Licenciada em Ensino Básico pela Universidade Pedagógica (UP), Delegação de Nampula. Professora na Escola EvanjAfrica, em Nampula, Moçambique. Membro do grupo de estudo e pesquisa em História, Sociedade e Educação em Moçambique (HISTEDMOZ) e História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR_Campos Gerais).

Email: «teresatembe94@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0333-0445>

