

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

ADELINO INÁCIO ASSANE

PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO BÁSICO:
tecendo e narrando redes de experiências na formação
continuada dos professores da disciplina de Ofícios em
Moçambique

UNIVERSIDADE
FEDERAL
FLUMINENSE

Niterói/RJ
2017

ADELINO INÁCIO ASSANE

PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO BÁSICO: tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada dos professores da disciplina de Ofícios em Moçambique.

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular (ECEP)

Orientadora:

Prof.^a. Dr.^a. Carmen Lúcia Vidal Pérez

Niterói, RJ

2017

Catográfica elaborada pela Biblioteca Central do Gragoatá

A844 Assane, Adelino Inácio.

Práticas curriculares no ensino básico: tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada dos professores da disciplina de Ofícios em Moçambique / Adelino Inácio Assane. – 2017.

306 f. ; il.

Orientadora: Carmen Lúcia Vidal Pérez .

Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Faculdade de Educação, 2017.

Bibliografia: f. 260-277.

1. Currículo. 2. Experiência. 3. Ofícios. 4. Educação permanente.
5. Intertransdisciplinaridade. I. Pérez, Carmen Lúcia Vidal.
- II. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.
- III. Título.


ADELINO INÁCIO ASSANE

PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO BÁSICO: tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada dos professores da disciplina de Ofícios em Moçambique


Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, como requisito parcial à obtenção do título de Doutor em Educação. Linha de Pesquisa: Estudos do Cotidiano da Educação Popular (ECEP)

Aprovada em 17 de outubro de 2017

BANCA EXAMINADORA



Prof^ª Dr^a Carmen Lúcia Vidal Pérez – UFF (Orientadora)



Prof^ª Dr^a Maria Teresa Esteban do Valle - UFF



Prof^ª Dr^a Nivea Maria da Silva Andrade – UFF



Prof^ª Dr^a Edwiges Guiomar dos Santos Zaccur – UFF

Prof Dr Carlos Eduardo Ferraço – UFES

Prof. Dr. Adriano Fanissela Niquice – UP-Moçambique



Prof^ª Dr^a Maria Teresa Goudart Tavares – UERJ

Niterói, RJ

2017

Dedicatória

Às minhas Filhas

ELDA, CHRIS, RASMIZA e YUNARA

À minha Esposa

Paula Tembe

Aos meus Pais

Inácio António Assane e

Cristina João

À memória do meu Irmão

Paulino Benfica Inácio Assane –
que cedo me deixou enquanto
ainda tínhamos muito que partilhar

Agradecimentos

Agradeço ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pois, em seu plano de desenvolvimento de cooperação, iniciou o Programa junto ao Ministério de Ciência Tecnologia, Ensino Superior e Técnico Profissional de Moçambique, criando uma oportunidade para a formação de quadros moçambicanos da qual fiz parte e a partir da qual essa tese foi fruto.

Particular agradecimento direciono à Professora Carmen Lúcia Vidal Perez. Isso, pelo incomensurável, didático e inteligente empenho na orientação e na criação de um ambiente favorável para que as ideias fluíssem - a ponto de uma ideia inicial transformar-se em um trabalho que culminou com esta tese.

Especial agradecimento conduzo à minha família, composta por minha esposa e por minhas filhas, que suportou a dor de ausência de um dos membros mais queridos da família; aos meus pais que, em fase idosa e quando muito precisavam do filho caçula, se ausentou; aos meus irmãos, que conseguiram suportar as sucessivas ausências nos momentos que muito de mim precisavam e que, na minha ausência, tomaram decisões familiares estruturantes.

Agradeço também às direções da Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula, em especial ao Professor Adelino Zacarias Ivala - que, insistentemente, criou condições para que eu saísse do IMAP para a UP, possibilitando que, de um simples trabalhador de educação, pudesse me transformar também em um trabalhador capaz de olhar o meu entorno. É importante agradecer ainda ao Professor Brito e seu elenco que, mesmo sabendo da exiguidade de pessoal, autorizou a continuidade dos meus estudos.

Ao Professor Lucas Mangrassé, pela amizade profissional (muitas das vezes mal-entendida), pelo seu incentivo e apoio moral e psicológico, reafirmo minha gratidão.

Agradeço, pelos momentos interessantes que juntos passamos na diáspora, também aos Moçambicanos residentes de forma itinerante no Brasil: Sapane, Cátia, Helder, Alexandra, Arlindo, Argentina, Niuaia, Gil, Roberto, Ana Chiluvane, Chemane e André.

Um especial agradecimento direciono à família Sérgio Castanheira e Juliana Manhães pois, desde cedo, fortificamos uma amizade iniciada em Moçambique em 2012, pelos momentos de conversa, de brincadeira, de cervejaria, de carnaval, de carne seca. Por tudo que juntos passamos no Rio, o meu muito obrigado-*kanimambo*.

Especialmente, também agradeço às Direções das Escolas das ZIP's de Muecate-Sede e da Barragem, aos seus professores, especificamente, os do 3º ciclo e que lecionam a disciplina de Ofícios; aos seus alunos, pela rica informação fornecida que constituíram o cérebro deste trabalho.

Não posso deixar de fazer um agradecimento imensurável ao senhor Mário e à senhora Maria que, com saberes particulares construídos ao longo da vida, muito contribuíram durante as Oficinas. Sem eles, este trabalho não teria o formato que tem hoje.

Aos colegas orientandos da Carmen (Aline, Helen, Renata, Sueli, Fernanda, Alessandra, Minna, Uhellinton, Marcelle), membros do GEPEMC e alunos pertencentes à linha de pesquisa *Estudos do Cotidiano da Educação Popular*, também construtores desta tese, o meu muito obrigado e o desejo de uma renovação política do nosso compromisso com a educação popular.

Aos membros da Banca, agradeço pelo olhar “clínico”. Sem ele, algumas ideias estariam fora do trabalho.

Aos meus colegas do Departamento de Ciências de Educação e Psicologia da UPN, o meu agradecimento por terem proporcionado momentos de discussão ao longo das nossas atividades, não apenas como docente, mas também como gestor. Sem eles e suas contribuições, algumas frases desta tese não estariam presentes.

Aos meus colegas do então IMAP de Nampula, casa que me abriu as portas para vivenciar uma paixão pela educação básica e pela formação de Professores: Ao Mestre Ussene Amade - pela aposta depositada em poder me iniciar na gestão pedagógica; ao dr. Alfredo Nahia, que deixou que eu, como jovem, entrasse nos meandros do IMAP; à dra. Mariamo Agostinho, pelas horas de trabalho e de aprendizagem que trilhamos e a todos os Formadores e Formandos que muito me ensinaram, vai o meu muito obrigado.

A todos aqueles que não foram mencionados, mas que, direta ou indiretamente, me apoiaram para que este trabalho fosse uma realidade, direciono muita gratidão.

As mãos só estão separadas do cérebro no sistema dessa sociedade de morte que é a sociedade capitalista. É uma separação inconsistente e irreal. Mas podemos pelo menos evocar Paulo Freire e afirmar que o cérebro está antes de tudo na ponta dos dedos!

Tereza Goudard

RESUMO

A tese intitulada “PRÁTICAS CURRICULARES NO ENSINO BÁSICO: tecendo e narrando redes de experiência na formação continuada dos professores da disciplina de ofícios em Moçambique” se inscreve nos estudos do cotidiano (embasado em Certeau e em Pais) da educação popular. Tem como objetivo problematizar a formação continuada dos professores de ofícios a partir de suas experiências e de suas práticas curriculares de modo a compreender e a buscar alternativas concretas tanto para a formação de professores, como para a aprendizagem dos alunos. A pesquisa narrativa, gerada não só em conversas e em entreversas, mas também em imagens e na realização de encontros com professores das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) de Muecate-sede e da EPC da Barragem, me possibilitou defender a disciplina de Ofícios como aquela que permite a articulação de diferentes saberes dentro do currículo escolar. Assim, defendo que, embora o currículo seja um conjunto de disciplinas que não dialogam, a disciplina de ofícios abre possibilidades para um currículo em rede cuja abordagem pode ser feita por meio de interconexões de diferentes campos de saberes – forma curricular que designo por *intertransdisciplinaridade*. A perspectiva intertransdisciplinar a que defendo não se reduz à abordagem disciplinar e muito menos se agarra à transversal, constituindo um processo de travessia que permite um diálogo entre os diferentes campos de saberes disciplinares, mas tendo atenção à articulação entre os saberes escolares e comunitários. Os encontros com professores, de forma isolada ou em grupo, me possibilitaram compreender como se processa a partilha e a discussão de experiências dentro da escola e nas ZIPs. Esses encontros constituem parte da política de formação continuada, no entanto, diferentemente daqueles organizados pelas ZIPs em que os professores recebem receitas, ao longo da pesquisa, optamos por (re)inventá-los por meio do diálogo, da troca de saberes e da reflexão coletiva. O conceito de experiência, adotado a partir de Larrosa e ampliado por Paulo Freire com o conceito de experiência feito, me possibilitou refletir sobre sua importância para o processo de *aprendizagensino* que considera relevante o saber dos mestres das comunidades. As Oficinas Pedagógicas nos oferecem pistas não apenas para pensar a abordagem de conteúdos da disciplina de Ofícios a partir do contexto local, mas também para romper com as hierarquias entre saberes escolares e não escolares. Tais oficinas nos possibilitaram encontrar caminhos para uma abordagem curricular disciplinar pela valorização de interconexões, de interligações dos conteúdos e do planejamento coletivo – em uma perspectiva de currículo em rede, amplamente defendido por Carlos Ferraço. Defendo que as ZIPs, como espaços de confluência, constituem ambientes privilegiados para a discussão das práticas curriculares dos professores de modo a empoderá-los em suas atividades. As Oficinas Pedagógicas como metodologia de formação e de pesquisa possibilitaram, por meio da articulação com os mestres da comunidade, abrir as portas da escola e resgatar a importância das atividades práticas e manuais no processo de formação de professores e dos alunos, além de permitirem uma ampliação intercultural do currículo escolar – proposta que desenvolvi embasado por Castiano, Ngoenha e Viegas.

Palavras – Chave: Currículo. Experiência. Ofícios. Formação continuada. *Intertransdisciplinaridade*.

ABSTRACT

The thesis entitled “CURRICULAR PRACTICES IN BASIC EDUCATION: Weaving and narrating networks of experience in the continuing education of craft¹ teachers in Mozambique” is part of everyday life studies (based on Certeau and Pais) in popular education. It explores the continuing education of craft teachers, through their experiences and curricular practices, in order to understand and seek concrete alternatives for both teacher training and student learning. The thesis’ narrative research, generated not only through conversations and interchanges, but also via pictures and meetings with teachers in the Areas of Pedagogical Influence (ZIPs, in Portuguese) at Muecate-sede and the Barragem EPC, allowed me to defend crafts as the subject that allows the articulation of diverse knowledge and perspectives within the school curriculum. Thus, I argue that although the standard curriculum is a set of subjects that do not interact, crafts opens possibilities for a networked-curriculum approach, which can be achieved through interconnections between different fields of knowledge – a curricular concept that I term *intertransdisciplinarity*. The intertransdisciplinarity perspective that I defend is not limited to the disciplinary approach, nor the transversal one, constituting a process of crossing that allows for a dialogue between the different fields of disciplinary knowledge, while acknowledging the articulation between scholarly and community knowledge. Through meetings with teachers, individually and in groups, I came to understand the ways sharing and discussions about experiences are carried out within the school, and within the ZIPs. These meetings are a result of continuing education policies, however, in contrast to those organized by ZIPs, in which teachers receive income throughout the research period, we chose to (re)invent the approach through dialogue, knowledge exchange and collective reflection. The concept of experience, adopted from Larrosa and extended by Paulo Freire, who added the concept of *done experience* (*experiência feito* in the original Portuguese), enabled me to reflect on its importance to the process of learning-teaching, which values the knowledge of communities’ masters. Not only do the Pedagogical Workshops offer insights into the approach to crafts as a school subject in the local context, but they also allow us to break with the hierarchies between scholarly and non-scholarly knowledge. These workshops enabled us to identify pathways to a disciplinary curricular approach, by valuing interchanges, content interconnections and collective planning -- from a network curriculum perspective, which is strongly advocated by Carlos Ferráço. I argue that the ZIPs, as confluence spaces, are privileged environments for the discussion of teachers’ curricular practices, as they empower teachers in their activities. Through articulation with community teachers, the Pedagogical Workshops, as a methodology for training and research, made it possible to open the school doors and rescue the importance of practical and manual activities in the process of teacher and student edification, and enabled an intercultural expansion of the school curriculum -- a proposal I developed based on Castiano, Ngoenha and Viegas.

Keywords: Curriculum. Experience. Crafts. Continuing education. *Intertransdisciplinarity*.

¹ *disciplina de ofícios*”, in Mozambique, is a subject that focuses on manual skills, services and practices that are relevant for self-sustainability and community development. So, the term ‘craft’ is used, in this summary, with a broader meaning that is also connected to technical and vocational training.

RESUMEN

La tesis "PRÁCTICAS CURRICULARES EN LA ENSEÑANZA BÁSICA: tejiendo y narrando redes de experiencia en la formación continua de los maestros de la asignatura de manualidades² en Mozambique" es parte de los estudios del cotidiano (basado en Certeau y en Pais) de la educación popular. Tiene como objetivo problematizar la formación continua de los maestros de manualidades (maestros de la 'disciplina de oficios', en Portugués) a partir de sus experiencias y de sus prácticas curriculares, para comprender y buscar alternativas concretas tanto para la formación de los maestros, como para el aprendizaje de los alumnos. La investigación narrativa, formada no sólo por conversaciones e intercambios, sino también por imágenes y la realización de encuentros con maestros de las Zonas de Influencia Pedagógica (ZIP) de Muecate-sede y de la EPC de la Represa, me permitió posicionarme ante la asignatura de manualidades como aquella que permite la articulación de diferentes saberes dentro del currículo escolar. Por lo tanto, definiendo que, aunque el currículo regular sea un conjunto de asignaturas que no dialogan, la asignatura de manualidades abre posibilidades para un currículo en red, cuya perspectiva puede ser hecha por medio de interconexiones de diferentes campos del saber -- forma curricular que defino como *intertransdisciplinariedad*. La perspectiva intertransdisciplinar que definiendo no se reduce al aspecto de las asignaturas y mucho menos se aferra a la transversalidad, constituyendo un camino que permite el diálogo entre los diferentes campos de saberes de las materias académicas, pero teniendo en cuenta la articulación entre los saberes escolares y comunitarios. Los encuentros con los maestros, individualmente o en grupo, me permitieron comprender cómo se procesa el compartir y la discusión de experiencias dentro de la escuela y en los ZIPs. Estos encuentros forman parte de la política de formación continua, sin embargo, diferente de aquellos organizados por los ZIPs en los cuales los maestros reciben ingresos a lo largo de la investigación, optamos por (re)inventarlos por medio del diálogo, del intercambio de saberes y de la reflexión con la comunidad. El concepto de experiencia, adoptado a partir de Larrosa y ampliado por Paulo Freire con el concepto de *experiencia hecho* (*experiência feito*, en portugués), me permitió reflexionar sobre su importancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje, que considera relevante el saber de los líderes de las comunidades. Los Talleres Pedagógicos nos ofrecen pistas no sólo para pensar desde la perspectiva de contenidos de la asignatura de manualidades a partir del contexto local, sino también para romper con las jerarquías entre saberes escolares y no escolares. Estos talleres nos permitieron encontrar caminos para un enfoque curricular desde la valorización de interconexiones, de intercambios de contenidos y de la planificación colectiva -- en una perspectiva de currículo en red, ampliamente defendido por Carlos Ferrazo. Definiendo que los ZIPs, como espacios de confluencia, constituyen ambientes privilegiados para la discusión de las prácticas curriculares de los profesores para empoderarlos en sus actividades. Los Talleres pedagógicos como metodología de formación e investigación permitieron, por medio de la articulación con los líderes de la comunidad, abrir las puertas de la escuela y rescatar la importancia de las actividades prácticas y manuales en el proceso de formación de maestros y de alumnos, además de la ampliación intercultural del currículo escolar -- propuesta que desarrollé basada en Castiano, Ngoenha y Viegas.

Palabras-clave: Currículo. Experiencia. Manualidades. Formación continua. *Intertransdisciplinariedad*.

²"*disciplina de oficios*", en Mozambique, es una asignatura que se centra en las habilidades manuales, los servicios y las prácticas que son relevantes para la autosostenibilidad y el desarrollo de la comunidad. Por lo tanto, el término "manualidades" se utilizará, en este resumen, con un sentido más amplio, relacionado también con la formación técnica y profesional.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Imagem 1	Escola da Zona rural (EPC de Tulua)	f. 64
Imagem 2	Sala de aula da escola acima.	f. 64
Imagem 3	Interior de uma das salas de aula	f. 65
Imagem 4	Bloco de sala de aulas de uma escola da zona urbana	f. 67
Imagem 5	Interior da sala de aula da escola acima	f. 67
Imagem 6	Localização da EPC da Barragem	f. 69
Imagem 7	Vista da EPC de Nicuta	f. 70
Esquema 1	Zona de Influência Pedagógica	f. 71
Quadro 1	Grade curricular no Ensino Colonial	f. 79
Quadro 2	Grade curricular das Escolas nas Zonas Libertadas	f. 85
Quadro 3	Grade curricular no período de 1976-1983	f. 89
Imagem 8	Caricatura de Xiconhoca	f. 99
Quadro 4	Grade curricular do ensino primário até 2004	f. 104
Quadro 5	Fragmento da Matriz curricular do EB a partir de 2004	f. 113
Quadro 6	Matriz curricular do EB a partir de 2004	f. 115
Imagem 9	Alunos da EPC de Tulua fazendo limpeza no recinto da escola	f. 123
Imagem 10	Capa de livro do aluno da disciplina de Ofícios 5ª classe	f. 128
Imagem 11	Capa de livro do aluno da disciplina de Ofícios 6ª classe	f. 128
Imagem 12	Capa de livro do aluno da disciplina de Ofícios 7ª classe	f. 129
Imagem 13	Panelas de barro	f. 133

Imagem 14	Esteira	f. 134
Quadro 7	Estrutura curricular do EB	f. 141
Quadro 8	Grade curricular nas Escolas de Habilitação de Professores para o Ensino Rudimentar	f. 148
Quadro 9	Matriz curricular de cursos de formação de professores de 1976-1980	f. 150
Quadro 10	Matriz curricular de Formação de Professores Primários (1982)	f. 151
Quadro 11	Matriz curricular dos cursos de Formação de Professores Primários 6 ^a +3 anos (1983)	f. 152
Quadro 12	Matriz curricular do curso de formação de professores primário 7 ^a classe +3 anos	f. 155
Quadro 13	Matriz curricular do curso de Educação Visual e Ofícios	f. 156
Quadro 14	Matriz curricular dos cursos do IFPs (10 ^a +1ano)	f. 158
Esquema 2	Formação continuada em cascata	f. 164
Esquema 3	ZIP como espaço de formação continuada de professores	f. 166
Mapa 1	Trajeto Nampula cidade à vila do distrito de Muecate	f. 179
Imagem 15	Crianças na fonte de água da EPC de Muatala	f. 179
Imagem 16	Meninos recolhendo água na fonte da EPC de Muatala	f. 181
Imagem 17	Bloco de salas de aula	f. 184
Imagem 18	Vista frontal de um bloco de salas de aula	f. 185
Imagem 19	Alunos na sala de aula da disciplina de Ofícios na EPC de Muecate Sede	f. 187
Imagem 20	Alunos portando o livro	f. 189

Imagem 21	Professora da EPC de Nicuta mostrando o equipamento durante aula de Ofícios	f. 194
Imagem 22	Professor da EPC da Barragem mostrando as propriedades de metais.	f. 194
Imagem 23	Alunos da EPC da Barragem manejando objetos metálicos para compreender as suas propriedades.	f. 195
Imagem 24	Armazém de material da disciplina de Ofícios na EPC de Tuluá	f. 206
Imagem 25	Sala improvisada para a oficina na EPC da Barragem	f. 207
Imagem 26	Alunos sentados a espera da mestre (<i>Professora</i>) para início da oficina	f. 208
Imagem 27	<i>Prof^{ta}</i> Maria explicando a preparação do material auxiliar para o fabrico de painéis	f. 208
Imagem 28	Professor Mandigo mostrando o material auxiliar aos alunos	f.209
Imagem 29	Espaço da oficina rodeado por alunos curiosos	f. 210
Imagem 30	Funcionária do CTA aproximando-se para participar na Oficina	f. 211
Imagem 31	Funcionária do CTA participando na Oficina	f. 212
Imagem 32	Professor Mandigo, <i>professora Maria</i> e aluna Joana durante a Oficina	f. 213
Imagem 33	Aluna Joana observando a <i>professora Maria</i> e o professor Mandigo observando outros alunos	f. 213
Imagem 34	Diretora Adjunta Pedagógica apreciando as atividades durante a Oficina	f. 215
Imagem 35	Diretora adjunta Pedagógica na Oficina	f. 216
Imagem 36	Armazenamento do produto final (painéis) feitas da Oficina	f. 216
Imagem 37	Prof. Sabonete e eu na prospeção do terreno para realização de oficina de horticultura nas margens do rio Nicuta	f. 218
Imagem 38	Horta do Sr. Mário	f. 218

Imagem 39	Grade de horario Geral da EPC de Nicuta/2016	f. 219
Imagem 40	Encontro de planejamento coletivo da oficina	f.224
Imagem 41	Limpeza do terreno para a realização da oficina	f. 226
Imagem 42	Limpeza do terreno para realização da Oficina	f. 226
Imagem 43	Sr. Mário explicando os primeiros passos para fazer canteiro	f. 227
Imagem 44	Processo de gradação	f. 228
Imagem 45	Sr. Mário explicando o processo de gradação	f. 228
Imagem 46	Retirada de mudas no viveiro para transplante nos canteiros	f. 230
Imagem 47	Processo de transplante das mudas nos canteiros	f. 231
Imagem 48	Demarcação dos canteiros por aluno	f. 232
Imagem 49	Alunos realizando a rega	f. 232
Imagem 50	Sacha nos canteiros (retirada de ervas)	f. 233
Imagem 51	Transformação do espaço (antes e depois)	f. 234
Imagem 52	Diretor da EPC de Nicuta observando a produção da oficina	f. 235
Imagem 53	Entrega simbólica da produção	f. 235
Esquema 4	Concepção de Oficinas Pedagógicas	f. 245

Lista de siglas e abreviaturas

ADE – Apoio Directo as Escolas

AGP-Acordo Geral de Paz

AMETRAMO – Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique

BM- Banco Mundial

B.O- Boletim Oficial

BR- Boletim da República

CCF – Comité Central da FRELIMO

CEB – Currículo do Ensino Básico

CAP – Conselho de Apoio Pedagógico

CDN – Corredor de Desenvolvimento do Norte

CIP – Centro de Integridade Pública

CIVITAS - Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação

CL – Currículo Local

CTA – Corpo Técnico Administrativo

DDE – Direção Distrital de Educação

DPE- Direção Provincial de Educação

DPEC- Direção Provincial de Educação e Cultura

DIP- Departamento de Informação e Propaganda

DSAC - Direcção dos Serviços de Administração Civil.

EB- Ensino Básico

ECEP- Estudos do Cotidiano da Educação Popular

EP1 – Escola Primária do 1º grau (lecciona da 1ª a 5ª classe)

EP2 – Escola Primária do 2º grau (lecciona da 6ª à 7ª classes)

EPC – Escola Primária Completa (lecciona da 1ª à 7ª classes)

EVT – Educação Visual e Tecnológica

FDC – Fundo para o Desenvolvimento da Comunidade

FMI- Fundo Monetário Internacional

FPLM – Forças de Libertação de Moçambique

FRELIMO- Frente de Libertação de Moçambique

GPEPMC- Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano

GEPECE – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Comunitária e Cotidiano Escolar

IFP- Instituto de Formação de Professores

INDE- Instituto Nacional de Educação
IMAP- Instituto de Magistério Primário
MINED- Ministério de Educação
MEC- Ministério de Educação e Cultura
ONG - Organização Não Governamental
PCEB- Plano Curricular do Ensino Básico
PEEC – Plano Estratégico de Educação e Cultura
PEE – Plano Estratégico de Educação
PIB – Produto Interno Bruto
PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PRE- Programa de Reabilitação Econômica
SNE- Sistema Nacional de Educação
Sr. – Senhor
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
UEM – Universidade Eduardo Mondlane
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP – Universidade Pedagógica
USD – United States Dollar (Dólar dos Estados Unidos)
ZIP- Zona de Influência Pedagógica

Sumário

NOTA INTRODUTÓRIA.....	20
CAPÍTULO UM: <i>O (RES)NASCER</i> : das intenções aos caminhos da pesquisa	31
1.1. NOS MESMOS TRILHOS DIFERENTES VIAGENS: Os <i>multiversos</i> das práticas dos praticantes	52
1.2. AS NARRATIVAS, IMAGENS, CONVERSAS E <i>ENTREVERSAS</i> COMO TRAJETÓRIA NOS ESTUDOS COM/DO/NO COTIDIANO.	56
1.3. CONTEXTO(S) DA PESQUISA.....	62
CAPÍTULO DOIS: UM OLHAR RETROSPECTIVO DA EDUCAÇÃO FORMAL MOÇAMBICANA	73
2.1. EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL (1498-1974)	74
2.2. EDUCAÇÃO DURANTE A LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL: EMBRIÃO DE UMA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA.....	79
2.2.1. As Zonas libertadas como marco inicial da formação do <i>Homem Novo</i>	84
2.3. EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA.....	87
2.3.1. Sistema Nacional de Educação (SNE).....	89
2.3.1.1. Organização e estrutura do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique	97
CAPÍTULO TRÊS: CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: um caminhar com a revisão curricular de 2004.....	105
3.1. ATIVIDADES MANUAIS NOS CURRÍCULOS DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE.....	117
3.1.1. O trabalho como princípio educativo: o valor do trabalho manual na formação humana	118
3.2. DISCIPLINA DE OFÍCIOS COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO DE SABERES	124
3.2.1. Disciplina de Ofícios como manifestação da cultura popular no currículo do Ensino Básico em Moçambique	131
CAPÍTULO QUATRO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: um processo em (des)construção	145
4.1. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DEPOIS DE 1975.....	149

4.2. AS PRÁTICAS DE <i>FORMA(TA)ÇÃO</i> DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: Entre o dito e o feito.....	160
4.3. AS ZONAS DE INFLUÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES	166
4.4. PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE OFÍCIOS COMO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA.....	178
4.5. OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADES DE <i>APRENDIZAGENSINO</i> E DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE OFÍCIOS EM MOÇAMBIQUE.....	196
4.5.1. Conteúdo das Oficinas Pedagógicas.....	199
4.5.1.1. Oficina Pedagógica 1 - Olaria.....	203
4.5.1.2. Oficina Pedagógica 2 – Horticultura	217
4.6. <i>INTERTRANSDISCIPLINARIDADE</i> : Uma invenção utópica na abordagem da disciplina de Ofícios.....	240
4.7. <i>OFICINAULA</i> COMO METODOLOGIA DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE OFÍCIOS	243
(IN)CONCLUSÕES.....	247
BIBLIOGRAFIA.....	260
ANEXOS.....	278
ANEXOS 1: Credencial	279
Anexo 2. Termo de compromisso	280
Anexo 3. Termo de autorização	281
Anexo 4: Lei 4/83 de 23 de Março (Sistema Nacional de Educação).....	282
Anexo 5: Lei 6/92 de 6 de Maio (Reajuste do SNE).....	291
Anexo 6: Programa de Ofícios	297
Anexo 6.1. Objectivos da disciplina de Ofícios.....	298
Anexo 6.2. Orientações metodológicas gerais	299
Anexo 7. Instrução Ministerial n ° 2/2015	300
Anexo 8: Diploma Ministerial s/nº/2006 : criação de modelo de formação de professores 10 ^a +1 ano	302
Anexo 9: Diploma Ministerial s/nº/2006 : extinção dos IMAPs e criação dos IFPs.....	305

NOTA INTRODUTÓRIA

O presente trabalho, é intitulado “Práticas curriculares no Ensino Básico: tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada dos Professores da disciplina de Ofícios em Moçambique”. A pesquisa se realiza com professores, alunos, gestores e mestres de duas Zonas de Influência Pedagógica (ZIP) na Província de Nampula nos distritos de Muecate e Cidade de Nampula, tem por finalidade discutir a problemática de formação continuada dos Professores da disciplina de Ofícios a partir das suas experiências e de suas práticas. A forma como me tornei professor, as minhas experiências de docência e o meu percurso de pesquisa, desde a graduação, constituem os principais motores que me levaram a optar por realizar uma pesquisa que se centra no tripé *formação de professores – Ensino Básico – experiências e práticas dos professores tendo como atravessamento as questões curriculares*.

Quando ainda estudante da graduação, começou o meu processo de *(trans)formação* como professor; foi esse momento o meu divisor de águas sobre o que era minha percepção acerca do que seria ser professor. Para mim, tudo constituía novidade, desde como planejar as aulas, como me posicionar em sala de aula - assim como me relacionar com colegas e com alunos no recinto escolar. Essa experiência repetiu-se quando entrei, por meio de concurso, na Universidade Pedagógica primeiro como monitor em 2005 e, mais tarde, como assistente estagiário em 2006, iniciando, dessa forma, o meu processo de *(trans)formação*.

O processo da minha *(trans)formação* se deu a partir de um mini curso de formação em metodologias de ensino superior³ para os professores iniciantes da Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula (UPN), que ressaltava a importância da formação profissional para docência. Aliado a isso, fui verificando também que, mesmo no Ensino Básico (EB), existiam professores como eu que, só pelo fato de ter concluído a 10^a ou a 12^a classe, eram contratados para “sobreviverem” em sala de aulas.

Esses contornos profissionais foram energizados quando notei que, da introdução do atual currículo do EB em 2004, não tinham sido criadas condições básicas no que concerne à formação de professores para a operacionalização do currículo. A partir disso, iniciou o meu interesse nos contornos das práticas curriculares dos professores envolvidos na operacionalização do referido currículo.

³ Foi um curso organizado pela Direção da Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula (UPN) pensado para dar iniciação à metodologias de ensino superior para os jovens que acabavam ser selecionado como monitores e acontecia aos sábados.

Assim, nos trabalhos de conclusão de níveis (graduação assim como do mestrado), realizei pesquisas para entender como o currículo era operacionalizado, com maior incidência nas disciplinas que eram consideradas como inovações (Ed. Musical e Ofícios) e que, no meu ponto de vista, eram marginalizadas. Tais estudos me mostraram pistas que, no entanto, me deixavam cada vez mais intrigado, pois compreendia que as escolas que são organizadas em Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), poderiam estar à frente para empoderar os seus professores, discutindo, partilhando as experiências dos professores, quer dentro da mesma escola, quer entre escolas de uma determinada ZIP - o que não acontecia. Além disso, as generalizações que embasavam os referidos estudos conduziam à superficialização da própria formação, além de não possibilitar a compreensão da complexidade da situação.

Assim, com a possibilidade aberta para fazer o Doutorado no Brasil, não tive dificuldades de decidir a respeito da continuidade desses estudos, pois tenho ciência de que a melhoria do processo educativo depende de estudos que se enraízam nos entrelaçamentos das práticas dos professores entre si. O contato com a Linha de Pesquisa Estudos do Cotidiano da Educação Popular (ECEP) e o Grupo de Estudos e Pesquisas Escola Memória e Cotidiano (GEPEMC) me permitiu mergulhar em um horizonte de possibilidades para delinear uma perspectiva metodológica em que eu pudesse nadar sem me afogar nas práticas cotidianas da escola, dos professores, dos alunos e da comunidade onde as escolas estão inseridas.

Com a finalidade anunciada, esta pesquisa busca entre outras coisas, compreender as práticas curriculares dos professores da disciplina de Ofícios e permite (com)partilhar os seus saberes e experiências, bem como os dos mestres das comunidades - saídas que nos auxiliam chegar a um processo de formação compartilhada. Além disso, visa buscar as alternativas que caibam no horizonte das possibilidades concretas para a formação continuada dos professores da disciplina de Ofícios, que não passem pela prescrição, mas pela produção e pela partilha de conhecimentos de forma coletiva.

Para isso, metodologicamente, a pesquisa foi se reconfigurando no seu desenrolar a partir das primeiras projeções do que seria a minha pesquisa. Assim como toda pesquisa, as pesquisas no/do/com cotidiano têm um traçado metodológico que constitui um esboço de um desenho que se vai compondo na própria desenvoltura da pesquisa. De tal modo, me situo no grupo dos que acreditam que o caminho se constrói ao caminhar. Destarte, este estudo se embasa em estudos do cotidiano, amplamente defendido por Certeau (2012 e 2013), Pais (2003 e 2015), Oliveira (2003) entre outros.

Para Pais (2003, p.28) o cotidiano é “o que se passa todos os dias” e Certeau, Giard e Mayol (2013) ampliam essa discussão ao apresentarem o cotidiano como:

aquilo que nos é dado cada dia (ou que nos cabe em partilha), nos pressiona dia após dia, nos oprime, pois existe uma opressão do presente. Todo dia, pela manhã, aquilo que assumimos, ao despertar, é o peso da vida, a dificuldade de viver, ou de viver nesta ou noutra condição, com esta fadiga, com este desejo. O cotidiano é aquilo que nos prende intimamente, a partir do interior. É uma história a meio-caminho de nós mesmos, quase em retirada, às vezes velada. Não se deve esquecer este ‘mundo memória’, segundo a expressão de Péguy. É um mundo que amamos profundamente, memória olfativa, memória dos lugares da infância, memória do corpo, dos gestos da infância, dos prazeres. Talvez não seja inútil sublinhar a importância do domínio desta história ‘irracional’, ou desta ‘não história’, como o diz ainda A. Dupront. O que interessa ao historiador do cotidiano é o invisível (CERTEAU; GIARD; MAYOL 2013, p.31).

Dessa forma, considero as pesquisas no/do/com o cotidiano como sendo uma pesquisa passeante, que se vagueia comprometidamente pelos aspetos anódinos da vida social, percorrendo sem, contudo neles se esgotar, aberta ao que se passa, mesmo que se passa quando “nada se passa”.

O exercício de procura do que está por detrás das práticas curriculares dos professores da disciplina de Ofícios, considero esta tese como sendo uma pesquisa indiscreta que tenta compreender as práticas curriculares dos professores da disciplina de Ofícios imaginado em meio a conexão e solidariedade – um currículo que vai se construindo na sua complexidade. Complexidade entendida como multiplicidade, ao entrelaçamento e à contínua interação da infinidade de sistemas e fenômenos que compõem o mundo natural. Morin (2013) afirma que “o problema da complexidade não é formular programas que as mentes podem pôr no seu computador mental. A complexidade não é molho de chaves que podemos dar a qualquer pessoa merecedora que tenha um engrama dos trabalhos sobre a complexidade” (p.191). A complexidade constitui um sistema de pensamento aberto a multiplicidades. Na complexidade curricular as redes vão sendo tecidas e retecidas nos diferentes movimentos de usos e (des)usos, isto é, nas práticas cotidianas.

Para refletir as metodologias das pesquisas do/no/com o cotidiano, novamente, convido Pais (2003, p. 30) para, juntos, aclararmos que “consiste em aconchegar-se no calor da intimidade da compreensão, fugindo das arrepiantes e gélidas explicações que, insensíveis as pluralidades disseminadas do vivido erguem fronteiras entre os fenômenos, limitando ou anulando as suas relações recíprocas”.

Numa perspectiva *teóricametodológica* de “pesquisa sobre”, ela se realizou sobre o cotidiano dos professores, alunos, gestores escolares e mestres das comunidades através da captação das suas falas, experiências nos diferentes momentos vividos (encontros, conversas, entreversas, seminários, aulas e oficinas), não se tratando desse modo, de uma pesquisa essencialmente “com”, mas que se realizou no entre “com” e “sobre” o cotidiano vivido dos sujeitos da pesquisa. Não se trata de uma pesquisa “sobre eles”, mas “sobre” o cotidiano do seu trabalho. Se trata de um processo de compreender o cotidiano dos professores, alunos, mestres e gestores das escolas a partir das diferentes narrativas – por isso constituir uma pesquisa que se debruce sobre o cotidiano. Entendo que nas pesquisas sobre o cotidiano, o pesquisador não é um tradutor que fala pelos professores – mas um sujeito que traz as suas percepções, impressões e compreensões com todas as marcas e contradições. Na perspectiva que adopto (pesquisa do/sobre), não me coloco como tradutor do cotidiano dos professores, alunos, mestres e gestores das escolas, mas apresento o cotidiano que esses sujeitos de pesquisa deixaram ver, ou mostraram ou então que eu fui capaz de ver, sem falar pelos sujeitos – essa constitui a marca da base *teóricametodológica* desta tese, de poder ver o que está dado e o que o outro pretende que seja visto – o que significa, “falar sobre” esse cotidiano com o consentimento do outro.

No entanto, em alguns momentos da pesquisa, o processo foi vivido na perspectiva de “pesquisa com”, como são os casos de oficinas, nas entreversas, onde tudo foi feito junto.

A pesquisa das práticas curriculares dos professores da disciplina de Ofícios considera essas multiplicidades para compreender as suas atividades a partir de variáveis como a formação acadêmica e profissional, assim como as relações que se estabelecem dentro da rede das escolas que se constituem através das ZIPs. Espero que seja o calor humano um dos motores que move a troca de saberes dentro do espaço escolar. Comungo a ideia de Pais (2003, p.155) quando defende que “há que entender o quotidiano com ambos os canais de recepção: o auditivo e o visual”, além do movimento que Alves (2008, p.17) defende: nas pesquisas com o cotidiano é preciso “beber em todas as fontes”, pois segundo a autora, “ao lidar com o cotidiano, preciso, portanto, ir além dos modos de produzir conhecimento do pensamento herdado, me dedicando a buscar outras fontes, todas as fontes, na tessitura de novos saberes necessários” (idem, p. 28).

Entendo que as pesquisas no/do/com cotidiano estão amparadas no paradigma dos indícios. Para tal, Ginzburg (1983), me ajuda a pensar uma pesquisa que “examina os pormenores mais negligenciáveis, [...] baseado em indícios imperceptíveis” (pp.144-145). São essas pistas que permitem captar uma realidade mais profunda que, de outra forma, seria

inatingível. Dessa forma, adoto a narrativa como aquela que me pode ajudar a trocar e a (com)partilhar experiências - além de me possibilitar a produção de conhecimentos. Assim, a narrativa nesta tese não apenas funciona como instrumento metodológico, mas também como modalidade de pesquisa. Com Clandinin e Connelly (2015), entendo a pesquisa narrativa como “uma perspectiva de vida, sobre histórias e seus enredos como um todo, o bom e o ruim, os provocadores da transformação” (p.37). Desse modo, a narrativa tornou-se um caminho para o entendimento da experiência. Aqueles autores entendem a experiência como “as histórias que as pessoas vivem, as pessoas vivem histórias e no contar dessas histórias se reafirmam. Modificam-se e criam novas histórias” (p. 27).

Do mesmo modo, penso as práticas curriculares com professores, alunos, diretores (as) das escolas e mestres da comunidade como um modo de produzir outra forma de *aprendizagensino* e de formação continuada dos professores que privilegia a experiência vivida de todos - processos e atividades planejados em rede e realizados, coletivamente, nos diferentes *espaçostempo*. Aliás, Ferraço (2015) nos lembra de que “pensamos o cotidiano como sendo o próprio movimento de tessitura e partilha das redes. As redes não estão pairando sobre o cotidiano. Elas são o cotidiano” (p.145).

Foi pensando na tessitura das redes educativas, que esta pesquisa se realiza em duas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs). As ZIPs são centros que agregam um determinado número de escolas com objetivo dos seus membros partilharem experiências ali vividas. Entendo que esses espaços devem constituir redes de partilha e de discussão das experiências dos professores em vez de se reduzirem às atividades administrativas.

Ferraço (2000 e 2011) me ajuda a ver as práticas curriculares dos professores na perspectiva de currículo realizado. Para aquele autor, o currículo realizado é a expressão de um determinado contexto espaço-temporal, das redes orais, escritas e simbólicas que são tecidas/produzidas e compartilhadas/enredadas por alunos e por professores. Dessa forma, podemos considerar que os currículos estão sujeitos a imprevistos e a instabilidades, característica do próprio cotidiano. É essa imprevisibilidade que move a produção do conhecimento ou do saber novo.

Consustancio o raciocínio acima com a ideia de currículo como *(com)posição de experiências* defendida por Pérez (2015), pois a prática curricular se constitui como um

“exercício reflexivo de capturar saberes não reconhecidos e formas de produção alternativas” (p. 236). Dessa forma, a prática curricular se afasta da ideia de conteúdos disciplinares hierarquizados, passando a ser compreendidas como “rede de conhecimentos tecidas com fios dos diferentes contextos e experiências presentes no cotidiano” (idem) da escola.

A par das contribuições dos autores acima referenciados, não deixaria de lado as valiosas reflexões sobre currículo apresentadas por Sacristan e Pacheco. Deles, apropriou o currículo como expressão do equilíbrio de interesses e de forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento que, por meio deles, se realizariam os fins da educação no ensino escolarizado.

Paralelamente ao currículo, com Ferraço, traço a formação continuada como *uma diversidade de possibilidades*. Vista desse ângulo, ela deve trazer à discussão processos de trabalho não sistematizados, experiências comuns de homens ordinários de modo a socializá-las, refletir sobre elas, transformando-as em novos conhecimentos que ampliam as formas de fazer, sentir e pensar a prática curricular.

No contexto da reflexão da educação moçambicana, busco as contribuições de Castiano (2015), Ngoenha (2000) e Viegas (2015), que apontam a necessidade da educação ir beber os saberes locais de modo que o processo de aprendizagem tenha sentido. Essas reflexões me ajudaram a ter uma visão mais ampla da riqueza que os saberes comunitários desempenham na construção da identidade do sujeito. Niquice (2005) me ajuda a contextualizar a formação de professores em Moçambique desde o tempo colonial, articulando-a com as reformas curriculares que foram surgindo ao longo do processo histórico.

Nesse sentido, trago esses autores para pensar com eles não apenas a educação e currículo, mas também a formação de professores e as possibilidades de práticas curriculares na disciplina de Ofícios. *Pensarcom*, me apropriando do pensamento de Pérez (2003, pp. 97-98), é

produzir uma outra forma de olhar a realidade enxergando-a em sua multidirecionalidade, incorporando ao pensamento as múltiplas possibilidades de conexões, cortes, aproximações, percepções. É subverter o modo disciplinar de olhar o outro e, ao mesmo tempo, enfrentar o desafio de reorganizar o nosso conhecimento sobre o outro e sobre nós mesmos.

Como nos recorda Pais (2015), a base fundamental do conhecimento do cotidiano é a experiência. Busco Larrosa (2014) para entender a experiência como tudo que nos passa, nos toca e nos deixa marca e, com ajuda de Boaventura de Sousa Santos (1997; 2006; 2010 e 2011) e Walter Benjamin (2012), destaco a importância da experiência na produção de conhecimentos. Aproveito as enormes contribuições de Paulo Freire (1967; 2001; 2013; 2014 e 2014a) para ampliar a discussão através do conceito de *saber da experiência feito* que me traz relevantes contribuições para destacar a necessidade de trazer para a escola o saber dos mestres das comunidades quer para a aprendizagem dos alunos, quer para pensar uma formação continuada dos professores que se adéqua à realidade cotidiana da educação e da sociedade moçambicana.

Com Oliveira (2003), procuro o cotidiano como “conjunto de atividades que desenvolvemos no nosso dia-a-dia, tanto do que nelas é permanência (o seu conteúdo) quanto do que nelas é singular (as suas formas)” (p. 52). A autora nos lembra de que a

própria forma dominante que assumiu a escrita da ciência, despersonalizada, generalizante e formal, os leva a buscar outras formas de expressão que passam a nos dar acesso aos elementos que as narrativas textuais sobre a escola não captam nem expressam. Por isso, a pesquisa do/no/com o cotidiano exige que busquemos outros “dados” não textuais sobre quais precisamos trabalhar, se queremos captar os elementos sensíveis da realidade cotidiana. Além de observação de campo e outras atividades mais imediatas, essa ideia vai apontar a importância do trabalho com obras artísticas imagéticas – pinturas e fotografias – como um meio de evitar as armadilhas dos textos escritos destinados à compreensão do cotidiano de modo a mantermos a possibilidade de percebê-lo em sua amplitude e complexidade, considerando a manutenção dessas características que as imagens expressam e os textos procuram esconder (OLIVEIRA, 2003, p. 52).

As imagens são portadoras de múltiplas possibilidades de compreensão do que são e podem ser as práticas curriculares e os processos de formação dos professores. Assim, além das conversas e *entreversas*, quando as palavras me escasseiam, recorro às imagens para narrar experiências e práticas dos professores.

Por uma opção política, *teoricametodológica* e epistemológica, adoto a junção dos termos para desestabilizar a separação e a hierarquização de teoria e da prática e sinaliza movimento entre os termos, na mesma linha de muitos dos teóricos do cotidiano escolar, como a Nilda Alves quando diz

a escrita conjunta desses termos têm, também, a ver com a busca de superação das marcas que em nós estão devido à formação que tivemos dentro do modo hegemônico de pensar, representado pela ciência moderna, na qual um dos movimentos principais é a dicotomização desses termos, vistos como pares mas opondo-se entre si” (ALVES, 2008, p. 41).

Assim ao longo do texto aparecerão conceitos como *aprenderensinar*, *teóricometodológico*, *aprendizagensino* entre outros.

Por mesmas razões, apresento a tese na primeira pessoa (singular e plural). Pois as pesquisas com/no/do cotidiano o pesquisador se encontra e está implicado no ato de pesquisar – não é neutro. Como afirma Ferrazo (2003), nas pesquisas com o cotidiano estamos incluídos, mergulhados no que estudamos ou pesquisamos, chegando as vezes por nos confundir com ele, “somos, no final de tudo, pesquisadores de nós mesmos” (p.160).

A presente tese está estruturada em quatro capítulos: no primeiro, intitulado “O (RE)NASCER: das intenções aos caminhos da pesquisa”, descrevo as peripécias que percorri até chegar à produção da tese. Destaco a minha trajetória como estudante e como professor que (trans)formou o meu ser e estar como profissional de educação. É, nesta parte da tese, que traço a importância da minha inserção na linha de pesquisa *Estudos do Cotidiano da Educação Popular* (ECEP) que constituiu um divisor de águas entre a visão de pesquisa “dominante” que pairava nos meus escritos e uma nova abordagem *teoricametodológica* que valoriza mais o saber do *homem ordinário*, do *homem comum*, dando mais ênfase àquilo que é constantemente invisibilizado com maior destaque para as experiências cotidianas. Ainda nesse capítulo, descrevo a abordagem teórica metodológica baseada no cotidiano como *umbrela* da produção e construção da tese e, com ela, a narrativa considerada não apenas como metodologia de pesquisa - mas como um meio de produção de conhecimentos. Juntamente às narrativas, as conversas e *entreversas* com diferentes personagens do meio escolar (professores, alunos, dirigentes escolares, (ex)técnicos, mestres da comunidade) me ajudam a aprofundar as práticas curriculares dos professores da disciplina de ofícios.

Início, no capítulo supracitado, a discussão do currículo como processo de conexão de saberes que se produz não apenas nas escolas vistas isoladamente, mas, sobretudo, a partir da troca de saberes entre todos os intervenientes do processo educativo. Essa discussão vai também atravessar todos os capítulos da tese.

No segundo capítulo denominado “UM OLHAR RETROSPECTIVO DA EDUCAÇÃO FORMAL MOÇAMBICANA”, traço uma breve retrospectiva histórica da educação moçambicana, destacando dois momentos: a educação no tempo colonial e a educação pós-independência nacional. Cada um desses períodos se desmembra em seus subperíodos. Além de expor as características gerais do processo educativo, apresento as

matrizes curriculares para destacar a continuidade da disciplina relacionada aos trabalhos manuais que, no atual currículo, se designa por Ofícios, embora nessas matrizes apresentasse denominações e concepções diferentes.

Em seguida, reservo um capítulo específico designado “CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: um caminhar com a reforma curricular de 2004” para discutir a reforma curricular do Ensino Básico de 2004, por ser, especificamente, a reforma que traz a disciplina de Ofícios como inovação. Além de apresentar as linhas gerais da referida reforma, discuto a disciplina de Ofícios como aquela que possibilita o diálogo entre os saberes numa perspectiva de ecologia de saberes.

No quarto e último capítulo intitulado “FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: um processo em (des)construção”, centro a minha escrita na problemática de formação de professores em Moçambique. Em um primeiro momento, retorno o panorama de evolução histórica da formação de professores desde o tempo colonial até a reforma de 2007, trazendo a discussão as matrizes curriculares para elucidar as continuidades e as discontinuidades do processo formativo. Em seguida, discuto a concepção e a operacionalização da formação de professores para as inovações do currículo do ensino básico, trazendo para o diálogo (ex)técnicos e professores que foram envolvidos e que estão a trabalhar com o atual currículo.

Posteriormente, destaco a importância que as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) podem desempenhar para a formação continuada dos professores, isto é, a visão de que as ZIPs devem ser percebidas como espaços onde há troca de saberes, discussão de experiências e produção de conhecimentos para o emponderamento dos professores, em vez de ter destacadamente um papel de gestão administrativa.

Nesse capítulo, apresento as experiências vividas durante o trabalho de campo quer na participação de aulas, no encontro com professores e alunos, quer nas oficinas pedagógicas.

As Oficinas Pedagógicas como espaços de aprendizagem constituem um momento privilegiado de pesquisa e de formação continuada dos professores. Elas possibilitam a abertura da escola para o saber popular, o que faz com que, potencialmente, a disciplina de Ofícios possa romper com a “tradição” de abordagem disciplinar.

De modo (in)conclusivo, destaco o caráter utópico da tese. A utopia não como um sonho in realizável, mas como um modo de ser, estar no mundo e na busca incessante por uma mudança paradigmática através de um determinado conhecimento da realidade. Assim, a disciplina de ofícios pelo seu caráter transversal instituinte permite fazer uma ruptura com o currículo instituído, adotando uma abordagem curricular intermediária entre a disciplinaridade e a transdisciplinaridade. Entendo que na perspectiva de currículo em rede, não seria uma aposta conveniente, no entanto, tendo em conta as condições colocadas no momento, pode ser uma perspectiva curricular transitória para uma abordagem mais consentânea do currículo em rede. Dessa forma, adopto a *intertransdisciplinaridade* como um paradigma de abordagem curricular e de formação de professores que nos permite pensar uma escola que se abre ao saber comunitário.

Entendo a perspectiva *intertransdisciplinar* como um conceito que nos sugere uma ampliação de abordagem de conteúdos que não se restringe à abordagem disciplinar e não sai de forma precipitada para uma abordagem transversal. Essa perspectiva sugere um diálogo entre a disciplinaridade e a transversalidade, que - para a sua operacionalização - necessita de articulação entre saberes escolar e saberes comunitários. A *intertransdisciplinaridade* constitui uma ferramenta curricular fundamental para possibilitar a implementação de um currículo que integra os diferentes saberes (saber escolar e saber popular), e a disciplina de ofícios apresenta grandes potencialidades para esse propósito.

Dessa forma, a tese destaca as possibilidades que a disciplina de ofícios oferece para pensarmos em um currículo que, embora organizado de forma disciplinar, pode possibilitar outros caminhos, como aproveitamento do saber popular na escola, de abordagens integradas aos conteúdos, entre outras, redimensionando a formação continuada dos professores - que se baseia no respeito às suas experiências e às suas práticas, acima das prescrições hierarquizadas.

**CAPÍTULO UM: *O (RES)NASCER*: das
intenções aos caminhos da pesquisa**

Iniciar a produção de um texto acadêmico é uma das tarefas mais complexas para aqueles que se enveredam pelo caminho da escrita. A caminhada pode se tornar um pouco mais árdua para os que vêm de uma cultura de tradição oral como eu. Isso, porque o povo de cultura ágrafa não tem a escrita como veículo de comunicação. Para fazer circular um conjunto de experiências entre si e para os mais novos, utilizam outros meios de difusão, ou seja, as experiências circulam por meio de palavras, de gestos, de gravuras, entre outros.

Certeau (2013, p. 201), ao citar um poeta dinamarquês, disse: “somente palavras que andam passando de boca em boca, lendas e contos, no âmbito de um país, mantêm vivo o povo”. Identifico-me com esse país, com esse povo que, por meio das suas oralidades, vai compartilhando e consolidando o seu saber, o seu cotidiano e as suas experiências de geração em geração - sendo que o manancial de conhecimento desse povo tem sobrevivido sem a presença da escrita.

Em Moçambique, os subsistemas de educação constituídos pelas escolas primárias, secundárias e instituições de formação de nível médio, dificilmente, possuem professores com formação além da graduação. Isso também me aconteceu, até 2006, quando passei em um concurso para trabalhar na universidade. Até esse momento, eu só possuía a graduação e não vislumbrava continuar a estudar. No entanto, por se tratar de professor de uma universidade, as minhas exigências foram-se aumentando - o que implicaria continuar com os meus estudos nos níveis subsequentes, tendo feito o Mestrado em 2012 e terminado um exercício de escrita. Um ano depois, iniciei o doutorado.

Quando pensei em uma tese para o doutorado, várias ideias me apareceram, desde produzir um estudo sobre a qualidade de educação/ensino em Moçambique, sobre a evolução histórica da formação de professores, sobre as práticas dos professores de uma determinada disciplina ou sobre a pedagogia de competências no currículo do Ensino Básico. Por essa razão, minha primeira aproximação temática e textual foi “Práticas curriculares dos professores da disciplina de Ofícios no desenvolvimento de competências dos alunos do Ensino Básico na Província de Nampula - Moçambique”. Embora com essas incertezas, estava convicto de que, independentemente do que viesse a escrever, não poderia estar fora de dois elementos fundamentais: abordagem do Ensino Básico e a formação de professores.

Articular considerações sobre esses dois elementos constitui, para mim, uma questão política e de militância. Entendo que qualquer tentativa de melhoria dos processos de *aprendizagensino*⁴ vai depender das discussões consistentes do Ensino Básico e da formação de professores.

Mia Couto (2011, pp.11-12.), no seu texto “Línguas que não sabemos que sabíamos”, me induziu a pensar o que me moveu a fazer e a adotar a forma de escrita dessa tese. Transcrevo, na íntegra, uma das passagens:

Uma mulher, em fase terminal de doença, pede ao marido que lhe conte uma história para apaziguar as insuportáveis dores. Mal ele inicia a narração, ela o faz parar:

- *Não, assim não. Eu quero que me fale numa **língua desconhecida**.*

- *Desconhecida?* - pergunta ele.

- ***Uma língua que não existe. Que eu preciso tanto de não compreender nada!***

O marido se interroga: como se pode saber falar uma língua que não existe? Começa por balbuciar umas palavras estranhas e sente-se estranho como se a si mesmo desse provas da incapacidade de ser humano. Aos poucos, porém, vai ganhando mais à vontade nesse idioma sem regra. **E ele já não sabe se fala se canta, se reza.** Quando se detém, repara que a mulher está adormecida, e mora em seu rosto o mais tranquilo sorriso. Mais tarde, ela lhe confessa: aqueles murmúrios lhe trouxeram lembranças de antes de ter memória. E lhe deram conforto desse mesmo sono que nos liga o que havia antes de estarmos vivos.

Na nossa infância, todos nós experimentamos este primeiro idioma, o idioma do caos, todos nós usufruímos do momento divino em que a nossa vida podia ser todas as vidas e o mundo ainda esperava por um destino. James Joyce chamava por ‘caosmologia’ a esta relação com o mundo informe e caótico (grifos meu).

Por vir da tradição oral, ao me deparar com a escrita acadêmica, me identifico com esse homem que fora convidado por uma *mulher* para contar uma história em uma língua que não existia, mas que, com o andar do tempo, já *sabia* falar e não sabia se poderia cantar na mesma língua.

Somada a isso, a minha inserção na linha de pesquisa *Estudos do Cotidiano da Educação Popular* (ECEP) me abriu outras possibilidades para falar, escrever, narrar e interpretar os fenômenos escolares e sociais a partir de outra perspectiva. Ora, pensar em um tema de pesquisa no cotidiano requer refletir e mergulhar nas entrelinhas de vida dos praticantes

⁴ Uso o termo *aprendizagensino*, me inspirando em Nilda Alves e Inês Barbosa de Oliveira do termo *aprenderensinar*. Para elas, “o aprender aparece antes do ensinar por convicção epistemológica de que aprendizagem prece o ensino tanto cronológico – para ensinar é preciso ter aprendido – quanto epistemologicamente, considerando-se nossa opção pela subversão das crenças hegemônicas a respeito desses processos (ALVES e OLIVEIRA, 2012, pp. 61-62). Não apenas sinaliza uma simples troca, mas desestabiliza a concepção dominante que dá maior realce a atividade do professor (ensino) do que do aluno (aprendizagem). Na lógica que proponho, a aprendizagem precisa ser colocada em maior destaque, pois a intenção é fazer com que o aluno aprenda, sem, no entanto, deixar de fora o ensino.

- um mergulhar que compromete as formas de conhecimento consideradas como sendo modernas, onde se defendem um observar descomprometido e livre do pesquisador.

As pesquisas com o cotidiano, para mim, constituíam uma estranheza, pois, nunca antes do início das aulas de *Tópicos Especiais em Certeau*⁵, tinha ouvido ou vivenciado outra forma de fazer ou de escrever. Além de vir de uma cultura de oralidade, fui habituado a uma escrita *dura* e baseada no modelo dominante não apenas da escrita, mas também do próprio processo de discussão acadêmica.

Como se refere Santos (2010), fui acostumado a trabalhar com o *paradigma dominante*, que nega todas as outras formas de produção de conhecimento que não se pautam pelos princípios epistemológicos e metodológicos considerados modernos, criando, dessa forma, uma linha divisória que vai construindo um pensamento abissal. Desconstruir esse raciocínio para enveredar numa nova forma de fazer/tecer pesquisa foi uma grande virada que me abriu outras possibilidades e não apenas aquelas.

Foi, nesses andares com o cotidiano, que iniciei a reflexão não só com o tema, mas, principalmente, com a temática incluindo o caminhante e seu caminhar na pesquisa. Com rabiscos aqui e outros acolá, comecei a pensar no processo de formação de professores para o Ensino Básico em Moçambique levando em conta três aspectos:

Primeiro: Os professores do Ensino Básico em Moçambique como pessoas que ocupam um espaço de multiplicidade de práticas nos diferentes lugares;

Segundo: As razões das suas práticas são influenciadas por um complexo emaranhado de *experiências*. Dentre elas, as suas formações (inicial e continuada);

Terceiro: A *disciplina de Ofícios*⁶ no Ensino Básico como uma prática cultural, que pode nos indicar outras possibilidades de *aprendizagensino*.

⁵ Disciplina oferecida pela Carmen em 2014.2. Foi o meu primeiro contato com os estudos do cotidiano e a minha primeira leitura foi Certeau.

⁶ É uma disciplina onde se pretende incentivar nos alunos a valorização do trabalho manual e o saber fazer alguma coisa. Adiante retomarei a falar da disciplina de Ofícios.

Partindo dessas três perspectivas e das contribuições dos meus amigos/amigas e colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas Escola, Memória e Cotidiano (GPEPMC), orientandos e membros da linha de pesquisa ECEP, discuto como essas experiências desenvolvidas ao longo das atividades cotidianas dos professores influenciam suas práticas em uma disciplina específica e como elas se enredam. Diante disso, teve de-se origem ao meu tema: *Práticas Curriculares no Ensino Básico: tecendo e narrando redes de experiências na formação continuada dos Professores da disciplina de Ofícios em Moçambique*.

As práticas dos professores se constituem em processos reflexivos. Tomar a prática como reflexão me conduziu necessariamente à ideia de redes de conhecimento tecidas com os fios das experiências vividas no cotidiano da escola. Nesse sentido, na pesquisa, apoio-me em Azevedo (2008), quando diz que o uso metafórico de rede deve ser considerado

não como uma imagem acabada, mas como conhecimento que vai sendo tecido a partir de certos fios que vão sendo trançados, de outros fios que vão sendo deixados provisoriamente de lado, de outros tantos que vão sendo destrançados, qual míticas penélopes que trançam a trama de dia para desmanchá-la à noite, mas não necessariamente nessa ordem (p.74).

Uma rede nos sugere conexões feitas a partir de nós que se interligam entre si. Os nós funcionam como vasos comunicantes que permitem que tudo se ligue a tudo e haja interações entre os diferentes fios, fazendo com que a desconexão de um ou de alguns nós desarticule o funcionamento de toda rede.

A metáfora da rede se faz presente em toda tessitura da tese pelo fato de o estudo articular os nós e as tessituras das relações dos professores nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs)⁷ e, sobretudo, pelo fato da pesquisa se engendrar nos variados contextos cotidianos que se articulam entre sujeitos e em espaços de fluidez, de criatividade e de coletivismo. Entendo que é, a partir das redes que se estabelecem nos cotidianos das ZIPs, que se estabelece, ou deveriam se estabelecer contatos, diálogos, práticas e trocas de experiências que apontem para outros modos de formação - aquilo que designo por *práticaformação*⁸. Uma *práticaformação* deve ser constituída por uma “comunidade de prática” (NÓVOA, 2002, p. 41), vista como um espaço conceitual construído por grupos de professores ou de educadores comprometidos com a sua atividade, no qual discutem as ideias sobre as suas ações e elaboram perspectivas sobre

⁷ Um centro que agrega um conjunto de escolas com finalidade de elevar o nível político científico e didático – pedagógico dos Professores do Ensino Básico (sobre as ZIPs, desenvolverei nas próximas páginas).

⁸ Farei uso, neste trabalho, para fazer referência a uma formação continuada que se constrói na discussão das práticas e das experiências profissionais.

os desafios da formação pessoal, profissional e cívica dos alunos. A *praticiformação*, a meu entender, reforça um sentimento de pertença e de identidade profissional - o que possibilita, sobretudo, o desenvolvimento profissional dos professores.

Para discutir as experiências, me apoio em autores como Benjamim e Santos, que contribuem para a compreensão de que conhecimentos desprovidos de experiências terminam sendo pobres e desperdiçar experiências é desperdiçar conhecimentos. Qualquer formação que esteja distante ou descolada das práticas e/ou experiências dos professores pode cair em descalabro total. Aliás, Santos (2006, p.785) me alerta de que:

A pobreza da experiência não é a expressão de uma carência, mas a expressão de uma arrogância, a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão com que a podemos identificar e valorizar.

Estas ideias podem ajudar a construir diferentes compreensões, porque trago nestes escritos as experiências dos professores como centralidade de discussão. Se falamos em nossas aulas, em conversas oficiais e nos bastidores de que o currículo, como afirma Pérez (2015), é uma *(com)posição* de experiências, podemos considerar que, se realmente queremos dar nossa contribuição para a construção da identidade profissional dos professores, é razoável que as experiências deles sejam a centralidade da discussão.

A minha história de vida me motiva a fazer um estudo dessa natureza. Recorro às palavras do professor Bonnet, proferidas em uma das aulas de Fundamentos de Pedagogia lá nos anos 2000 para afirmar que tornei-me professor, como *aprossori*⁹, através das minhas múltiplas *vivências*, todas costuradas com os meus alunos e com outros professores.

Em 2000, depois de terminar o ensino médio (12^a classe) e de ter passado no concurso de ingresso (vestibular) à Universidade Pedagógica, iniciei a trabalhar como professor nas escolas particulares da cidade de Nampula. Como qualquer um que conclui o ensino médio (12^a classe) em Moçambique, me achava preparado para “dar aulas”. Tinha conhecimentos “sabia muito”, mas, pelo contrário, as atividades de um professor não são as mesmas de um aluno.

Primeiramente, trabalhei em uma escola particular de nível secundário, lecionando as disciplinas de História e de Geografia na 8^a e na 9^a classe¹⁰. Em seguida, fui trabalhar em uma

⁹ Nas suas palavras, é um professor que não passou por nenhum curso de formação ou passou por um cursinho de cinco dias para depois ser atribuído uma turma.

¹⁰ No sistema educacional do Brasil, refere-se a ano de escolaridade.

escola comunitária sob-responsabilidade da Igreja Católica, onde orientei a disciplina de Biologia da 8ª à 10ª classe. Posteriormente, lecionei a disciplina de Língua Portuguesa e de Geografia na 6ª, na 7ª e na 9ª classe em duas escolas particulares na Cidade de Nampula.

Recordo-me que, em uma dessas escolas, para ser admitido como professor, precisei passar por uma prova que consistia em apresentar um plano de aula. Plano de aula? Sim, um plano de aula em que deveriam constar todos os elementos didáticos e científicos de uma aula.

Mas o que é um plano de aula para um aluno que acaba de concluir o ensino secundário? Como se faz um plano de aula? E, acima de tudo, o que é uma aula?

Certeau (2013) nos ensina a subverter as estratégias das instituições por meio de táticas e de astúcias. Assim, astuciosamente fui pedir a minha irmã (que já era professora primária) para contribuir na construção do tal plano de aula.

O plano foi entregue, a exigência principal da seleção foi cumprida. Com isso, fui admitido como professor daquela que viria a ser a primeira experiência não só de trabalho, mas também de *(trans)formação*. Isso, porque, mesmo sem nunca ter passado por uma pequena *capacitação*, eu tinha que realizar atividades de ensino. Ou seja, quando comecei a trabalhar na escola, era um *Aprossori*¹¹ com letras maiúsculas. Eu não possuía formação para ser professor e sequer tinha passado pelos poucos dias de formação a que eram submetidos os *Aprossoris*. A *(trans)formação* em professor se iniciou com a inserção na escola e com a colaboração dos meus colegas professores, dos alunos e dos funcionários do corpo técnico administrativo.

Em 2004, ainda como aluno da Graduação em Pedagogia e Psicologia, prestei um concurso de ingresso para dar aulas na rede pública de ensino. Como frequentava o curso de Graduação em Pedagogia e Psicologia, a primeira proposta que me foi apresentada pela Direção Provincial de Educação¹² (entidade recrutador) foi de trabalhar na Escola Secundária de Nampula¹³ para lecionar a disciplina de Biologia. Depois de ter percebido que o Instituto do Magistério Primário (IMAP), uma instituição voltada à formação de professores para o ensino

¹¹ Neste caso me refiro à professores que, contrariamente aos primeiros, não tenham se beneficiam nenhum tipo de formação.

¹² Equivale a Secretaria Estadual de Educação no Brasil.

¹³ É considerada como a maior escola da província e foi nesta escola que frequentei os primeiros níveis do ensino secundário (8ª e 9ª classes).

primário, dispunha de vaga e, com a ajuda da direção daquela instituição, fui lá colocado, tendo iniciado a orientar a disciplina de Psicologia até finais de 2009.

Essa experiência se repetiu em meados de 2005 - quando ainda aluno de graduação fui convidado para fazer parte do corpo de professores iniciantes (monitor) da Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula¹⁴.

Como *aprossori* nas diferentes instituições a que me referi, tive dificuldades, próprias de quem nunca esteve em frente de alunos, mas, mesmo assim, procurei utilizar diferentes astúcias (CERTEAU, 2013), de modo a subverter as estratégias impostas e fui em frente.

Como professor do magistério e, mais tarde, da universidade, trabalhei com dois grupos de alunos (um de formação inicial e outro de formação em exercício). Considero como sendo alunos de formação em exercício aqueles que, trabalhando, estão também a estudar para aumentar o seu nível de escolaridade. Os alunos do segundo grupo (de formação em exercício) já eram professores e alguns deles foram meus professores no ensino primário.

Nesse espaço (como formador do magistério e professor da universidade)¹⁵, para além de desempenhar o papel de formador¹⁶, também desempenhei o papel de formando. Fui me apropriando de práticas na minha própria atividade docente. Assim, o meu lugar de trabalho constituiu um espaço de *(trans)formação*, isto é, o que poderia ser formação em exercício para mim e para os meus formandos tornou-se em uma formação inicial.

As conversas com os meus alunos contribuíram nesse meu processo de *(trans)formação* em professor. Com eles, aprendi que a escola era um espaço de diálogo (termo que pego emprestado de Freire). O convívio que mantinha com aqueles meus “formadores” resgatava acontecimentos e processos vividos na profissão. Narrávamos experiências, compartilhávamos memórias e saberes – ressignificando o nosso *espaçotempo* de formação.

Em alguns momentos, me sentia estranho no grupo dos meus alunos, pois, sendo professores de longa data, tinham acumulado muita experiência das vicissitudes da atividade docente. Penso que eles também se sentiam estranhos quando conversavam comigo, tanto no

¹⁴ A Universidade Pedagógica contempla, na sua estrutura orgânica, polos que geralmente se localizam nas províncias que são designadas por Delegação.

¹⁵ O que difere um formador do professor é que o Formador trabalha nas instituições de formação de professores para o ensino básico enquanto que o professor trabalha em escolas ou universidades.

¹⁶ Termo usado para designar professores que trabalham nas instituições de formação de Professores

recinto do magistério, da universidade como em outros lugares (bares, restaurantes, cafés, nas caminhadas, quando me davam carona, entre outros). Só agora me dou conta de que, provavelmente, na cabeça daqueles, ecoavam frases, recorrendo a Benjamim (2012, p.123), como “ele ainda é muito jovem, mas em breve será um dos nossos [...] um dia ainda vai experimentar na própria carne”.

Naquele espaço, eu me metia nas conversas dos meus professores em uma dupla identidade (aluno/professor) - eu já era *iniciado*, mas ainda estando em processo dos *ritos de iniciação*¹⁷. Esses encontros e reencontros me ajudaram a constituir uma “região”¹⁸.

Foi, nessa *região*, que foi possível construir a minha identidade profissional. Por meio de um movimento de idas e voltas, tive possibilidade de pensar na educação básica, assim como na vida profissional dos professores - na minha vida profissional.

Os fios que costuram a identidade profissional dos professores não são apenas tecidos na formação formal, mais também na informalidade. Tais fios de conhecimentos isolados precisam ser costurados e tecidos em conjunto - o que realmente significa ser professor nessas condições.

O paradigma dominante, a que me referi anteriormente, não valoriza essas outras formas de se ser na profissão. Ser profissional, dentro dessa lógica, é passar por uma instituição de formação, por isso existem, nas escolas moçambicanas, duas categorias de professores: os que têm uma formação psicopedagógica e os que não a têm - os chamados professores leigos¹⁹ - e essa dicotomia dita a valorização financeira, mas não a competência profissional, em termos da forma de desempenho da atividade docente.

Esses três momentos da minha vida foram cruciais em me cativar a reflexão sobre a relação da tríade: *prática curricular - formação docente - ensino básico*, que constitui a centralidade desta tese.

¹⁷ Aprendemos durante os ritos de iniciação de que só se mete na conversa dos mais velhos aqueles que já são iniciados, isto é, os que passaram pelo ritual. Pois os ritos de iniciação simbolizam a passagem da fase de criança para a fase de adulto.

¹⁸ Concebo região segundo Certeau (2013, p.194) como espaço criado por uma interação.

¹⁹ Em Moçambique, para suprir a falta de professores nos diferentes níveis de ensino, ao longo do período histórico da educação (1975 até os nossos tempos), tem sido recrutado graduados dos níveis terminais (7^a, 10^a, 12^a classes) para serem Professores.

Apesar dos estranhamentos vivenciados, estudar o “cotidiano” me ajudou a ter outro olhar sobre a pesquisa. Entendi que pesquisar com o cotidiano implica correr riscos teórico-metodológicos assim como riscos conteudistas, o que implica um compromisso *políticometodológico e epistêmico*.

Em uma sociedade como a de Moçambique, em que as pesquisas com o cotidiano não são uma prática recorrente, o risco é ainda maior - quer na busca empírica, quer na própria aceitação pós-pesquisa. Nessa perspectiva, **este estudo se torna mais interessante e mais desafiante**, pois pode oferecer o caminho de entrada para inspirar outras pesquisas não só na área de educação, mas também em estudos sobre o cotidiano no meio acadêmico do meu país.

A importância dos estudos do/no/com o cotidiano reside no fato de que as pesquisas feitas a partir do *paradigma dominante*, totalizador e generalizante não dão conta de (e nem se preocupam em) captar a complexidade dos fenômenos sociais cotidianos. Assim, precisamos descobrir e inventar formas outras de pesquisar e de compreender a vida cotidiana e seus acontecimentos.

Edgar Morin me auxilia a pensar numa pesquisa que não se chega por uma definição prévia do que se pode ou não se pode fazer na escola, mas pensar pistas ou indícios como método. Para Edgar Morin, “o método da complexidade pede para pensarmos conceitos, sem nunca dá-los por concluídos, para quebrarmos as esferas fechadas, para restabelecemos as articulações entre o que foi separado, para tentarmos compreender a multidimensionalidade, para pensarmos na singularidade com a localidade, com a temporalidade, para nunca esquecermos as totalidades integradoras” (MORIN, 2013, p. 192).

Os estudos do/no/com o cotidiano volta suas atenções para os fragmentos de experiências sociais não socializados pela totalidade. Entendo também que as pesquisas com o cotidiano se interessam pelas práticas comuns, com as experiências particulares e fecundas nas redes de fazer dos professores.

É, nessa perspectiva de usar o cotidiano como uma opção *teóricametodológica*, que pretendo, nesta tese, compreender as práticas dos professores da disciplina de Ofícios. Entendo que compreender as multiplicidades e multidimensionalidades não significa prescrever o medicamento que deve ser tomado por aqueles que se encontram no leito das nossas escolas, mas é, sobretudo, problematizar a formação continuada e (com)partilhar saberes e experiências

para encontrar caminhos outros que nos permitam chegar a um processo de educação que *considera a voz dos sem voz* - é preciso criar outras festividades, precisamos ressuscitar o morto!

Em 2004, nesse meu processo de (trans)formação, foi introduzido o atual Currículo do Ensino Básico em Moçambique. A proposta curricular trouxe inovações, tendentes a melhorar a qualidade de ensino no país, mas, desde a introdução do currículo do Ensino Básico, tenho acompanhado nas mídias e nas conversas com os colegas, várias reclamações de muitos setores da sociedade sobre a “não” qualidade da educação.

As reclamações a que me refiro estão relacionadas essencialmente à dificuldade de leitura e escrita dos alunos que concluem ou transitam de um nível para outro. O jornal *Transparência Newsletter*²⁰, na sua edição n° 35/2015 do mês de novembro, anunciava que 94% dos alunos que concluíam a 3ª classe não sabiam ler, nem escrever. Denunciava também as reprovações em massa que se verificam nas classes terminais dos ensinos primário e secundário (REGO, 2015). Na maior parte das vezes, as causas dessa “não” qualidade são imputadas aos professores.

Em uma sociedade predominantemente oral, a leitura e a escrita constituem os principais parâmetros de avaliação do processo de ensino e aprendizagem. A população espera que os filhos que vão à escola adquiram as condições necessárias para colocar na forma escrita as diversas *vivências* dos seus parentes - assim como traduzirem para aqueles um conjunto de acontecimentos escritos. Quando essas operações não são satisfeitas, avalia-se o processo de ensino e aprendizagem como não tendo qualidade desejada. A avaliação da aprendizagem das crianças, em relação à leitura e à escrita em língua portuguesa, é realizada pelas famílias tendo como referência a oralidade característica da língua ágrafa (emacua) cotidianamente partilhada no âmbito doméstico. Se a criança, após anos de escolaridade, não consegue registrar (por escrito) as histórias e as experiências ancestrais de sua família e comunidade, de nada lhe serviu a escola.

²⁰ É um jornal pertença ao Centro de Integridade Pública (CIP). CIP é uma pessoa coletiva de direito privado, dotada de personalidade jurídica, de tipo associação sem fins lucrativos, não partidária, independente, com autonomia administrativa, financeira e patrimonial, que se rege por seus Estatutos e pela demais legislação em vigor. Tem como missão de promover a integridade na esfera pública em Moçambique, por meio da denúncia da corrupção e de irregularidades, em geral, e da advocacia da conscientização pública e a favor das boas práticas na gestão do bem comum. Disponível em <http://cipmoz.org/index.php/pt/>. Capturado em 8/11/2015.

No período de implantação do atual currículo do Ensino Básico, comecei a trabalhar no então Instituto de Magistério Primário (IMAP)²¹ de Nampula como Formador. A reforma pontual do currículo de formação de professores que entrava em vigor naquele ano era fundamentada nas práticas curriculares anteriores à revisão curricular do Ensino Básico. Na época, comecei a me interessar pela implementação do novo currículo, tendo, no período entre 2005 e 2012, no âmbito da conclusão da Graduação e do Mestrado, desenvolvido pesquisas no distrito de Muecate, que tinham como propósito perceber como as disciplinas de Educação Musical e de Ofícios eram lecionadas, uma vez que, até aquela altura, não tinham sido formados e/ou preparados os respectivos professores.

A forma de produção e obtenção dos resultados na altura, tão generalizante, não me dissuadiu. Na pesquisa de 2005, trabalhei em duas escolas com professores que lecionavam as disciplinas de Ofícios e de Educação Musical com objetivo de verificar como esses professores implementavam os conteúdos se não tinham sido formados para lecionarem essas matérias. À época, cheguei à conclusão de que vinculava a todos os professores de que “havia dificuldades de implementação dessas disciplinas, tais como: falta de manuais didáticos; aplicação inadequada das metodologias de ensino e aprendizagem; dificuldades na articulação dos professores com a comunidade; aplicação de processos avaliativos exclusivamente realizados através de provas escritas” (ASSANE, 2005, p. 45).

Em 2012, embora pesquisando nas mesmas escolas, a intenção era verificar se as práticas dos professores de Ofícios formavam nos alunos as competências pretendidas anunciadas nos objetivos, partindo da ideia de que seus professores não tiveram uma formação específica para lecionar tal disciplina. Na pesquisa, cheguei à conclusão, de forma generalizante, de que “as práticas curriculares dos professores das duas Zonas de Influência Pedagógica, não levam a formação de competências definidas na disciplina de Ofícios, nem muito menos possibilitam a acumulação de experiências dos professores” (ASSANE, 2012, p. 53).

Tal como Santos (2010) e Certeau (2012) advogam, as generalizações podem ser enganosas, ao não darmos relevância aos detalhes. É ainda Certeau que nos chama atenção sobre o fato de que

²¹ Atual Instituto de Formação de Professores (IFP) Instituição voltada à formação de Professores para o Ensino Básico

toda declaração geral, de certo modo, é não apenas discutível, mas também, sob certos aspectos, equivocada e risível, uma vez que ela afirma positivamente aquilo que é somente uma regra negativa, nunca percebida diretamente, uma condição de possibilidade constantemente perdida de vista, seja porque, evidente, desapareça nos subentendidos da comunicação, seja porque, ausente, tenha a imagem da abstração e da utopia (2012, p. 38).

Noto, pessoalmente, que a generalização não me possibilitou mergulhar no âmago da questão e, como tal, sinto a necessidade de focar minha atenção nas práticas e nas experiências cotidianas dos professores. Aliás, como afirmam Pérez e Azevedo (2008, p.41), “tomar a prática como centralidade é colocar no centro do debate a experiência do sujeito”. É preciso ter sempre em conta que, subjacente às práticas dos professores, encontra-se uma epistemologia que fundamenta sua prática profissional, vista como um conjunto de conhecimentos, saberes que são realmente usados nos seus espaços cotidianos de forma efetiva para realizar sua atividade docente.

No entanto, os dados dessas pesquisas, embora generalistas, me possibilitaram ter uma visão muito mais aprofundada da necessidade de visualizar com os professores e com os alunos outras fugas ou possibilidades de trabalho sem necessariamente saírem do seu meio.

Ao longo do texto, vão aparecendo, essas saídas. Nesse contexto, este trabalho constitui uma ruptura, mas também uma continuidade. É essa experiência acumulada por nós (eu e pelos professores) que pretendo resgatar, de modo a entender como ela constituiu uma *práticaformação*. Uma formação que é feita através da prática dos professores na base de discussões e (com)partilha de experiências com os seus pares e outros intervenientes do processo educativo, que esteja em conformidade com o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB).

À concepção do PCEB está subjacente uma visão de formação integral da personalidade - inspirada nos princípios pedagógicos do Sistema Nacional de Educação (SNE). Segundo a lei 6/92, de 6 de maio de 1992 (anexo 5), constituem princípios do SNE:

(1) Desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma **formação integral**; (2) desenvolvimento de uma iniciativa criadora, da capacidade do estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos; (3) **ligação entre a teoria e a prática**, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no caráter politécnico do ensino conferido e na ligação entre a escola e a comunidade; (4) **ligação do estudo ao trabalho produtivo** socialmente útil como forma de aplicação de conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país; (5) **ligação estreita entre a escola e a comunidade**, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio-económico cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino

e formação que respondam as exigências do desenvolvimento do país. (SNE, Art.2, grifos meu).

Quatro elementos me chamam atenção quando analiso os princípios do SNE acima arrolados. O primeiro elemento é *a formação integral* – que, no meu entender, requer que as diferentes disciplinas que compõem um currículo funcionem de forma articulada.

Pensar um currículo de forma articulada implica romper com a organização e com a abordagem curricular que privilegie a disciplinaridade e deslocar para uma abordagem curricular em meios usos, procedimentos e práticas - um currículo que vai se constituindo na sua própria complexidade. Podemos imaginar uma forma de organização curricular que toma a multiplicidade como princípio de construção de conhecimentos. Na ótica de Khouri (s/d, p. 02), a “a multiplicidade surge como linhas independentes que representam dimensões, territórios do real, modos inventados e reinventados de se construir realidades, que podem ser desconstruídos, desterritorializados”. Dessa forma, ao rompermos o princípio curricular disciplinar, para considerarmos a multiplicidade, pensamos em um currículo que se organiza no movimento das interconexões de saberes, isto é, um currículo em rede, corroborando com Ferraço (s/d) quando diz que

não existe o currículo mas, currículos redes, multidimensionalizados, que se abrem ao pensamento, à ação, ao mundo pós-moderno. Estudar e trabalhar com esses currículos implica em desvelar essas redes, implica em nos incluirmos nelas, estabelecendo compromissos em processos de trocas junto a esses sujeitos, numa perspectiva de co-responsáveis pela techedura e ampliação das mesmas. Ao invés do enfoque do olhar se faz necessária a decisão pelo interagir” (p.3).

A noção do currículo em rede me ajuda a perceber como a formação integral pode ser articulada por meio de vários e múltiplos conteúdos que podem estar conectados e de forma heterogênea. Não olho a formação integral como uma formação unilateral, mas como uma formação de sujeitos capazes de integrar as várias facetas societárias ao seu fazer cotidiano. Para tal, não basta que o currículo esteja vinculado às disciplinas ou a campos estanques de saber - é preciso, acima de tudo, que os diferentes saberes estejam articulados e, isto é, que se estabeleça um diálogo entre as diferentes disciplinas e seus conteúdos curriculares.

O Segundo elemento dos SNE, a *ligação entre a teoria e a prática* que pressupõe não apenas uma adesão exagerada à transmissão de conteúdos, mas, sobretudo, uma verificação de como esses conteúdos estão ou devem estar relacionados com a vida dos alunos. No caso concreto do EB em Moçambique, não basta apenas que os conteúdos anunciem tal pressuposto, mas é necessário que essa relação se verifique no trabalho e na aprendizagem dos alunos.

O terceiro elemento é a *ligação do estudo ao trabalho produtivo*. Samora Machel²², em seu discurso de abertura do ano letivo de 1985, já defendia esse pressuposto ao afirmar que “vencer o subdesenvolvimento significa trabalhar cientificamente a terra nas machambas²³ estatais e cooperativas agrícolas, termos engenheiros, agrônomos e veterinários” - o que afirma uma visão de que o conhecimento deveria servir, diretamente, ao povo. Para isso, os currículos precisavam contemplar as atividades produtivas para formar cidadãos com uma consciência e um respeito pelo trabalho.

Em paralelo ao segundo elemento aqui apresentado, entendo existirem vestígios de políticas inspiradas no marxismo leninismo. Em textos sobre Educação e Ensino, Marx e Engels (2011) defendem que as crianças poderiam ser empregues para o trabalho apenas em casos em que se aliava o trabalho produtivo com a educação, esse processo interligado com a instrução e a ginástica não apenas aumentaria a produção social, mas também constituiria um processo de formação de “**homens completos**”²⁴ (p.128, grifo meu).

Esse princípio de ligação estreita entre a educação e o trabalho produtivo evidencia-se no seguinte postulado: “Educação de todas as crianças, a partir do momento em que possam desligar-se dos primeiros cuidados maternos, nas instituições nacionais e a cargo da nação, a educação e trabalho produtivo andarão lado a lado” (idem, p.134). Para Marx e Engels (2011, p.85), a educação poderia ser compreendida a partir de três componentes:

(1) Educação intelectual; (2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militar e; (3) **Educação tecnológica**, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (grifo meu).

No SNE, esse processo de cumplicidade entre o intelectual, o corporal e o tecnológico deve ser acompanhado por uma ligação estreita entre a escola e a comunidade (quarto elemento que destaco). Esse processo parte do princípio de que a escola se encontra inserida numa comunidade com características específicas e que ela só atingirá os seus objetivos se os membros dessa comunidade assumirem a escola. Foi, a partir dessa ideia, que foram criados os Conselhos de Escola²⁵ - com objetivo de “ajustar as directrizes e metas estabelecidas a nível

²² Foi o primeiro Presidente da República Popular de Moçambique. Governou o país de 1975 a 1986, ano que morreu num acidente de aviação.

²³ São terras cultivadas pela população para o seu sustento, podendo ser de pequena ou grande extensão. Equivalente à campo no Brasil

²⁴ Encontramos em textos legais do sistema educativo moçambicano (SNE e PCEB) termos iguais ou semelhantes como: homem integral ou desenvolvimento integral do individuo.

²⁵ Constituem o órgão máximo de consulta ao nível da escola.

central e local à realidade da escola e garantir a gestão democrática, solidária e co-responsável” (MEC²⁶, 2008, p. 15).

Assim, a formação integral do homem, apregoado também no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), pressupõe necessariamente uma ligação estreita entre o intelectual, o corporal, o tecnológico e uma estreita relação da escola com a comunidade, partindo do princípio de que a formação que se pretende é para uma comunidade ou uma sociedade determinada historicamente.

Os cinco princípios pedagógicos emanados no SNE, nos sugere uma concepção de escola unitária amplamente defendida pela concepção marxista de escola, como uma escola única virada para a formação equilibrada da capacidade de trabalhar manualmente e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. No entanto a implementação desses princípios, só será possível se os professores que trabalham nas diferentes temáticas do currículo do Ensino Básico estiverem, suficientemente, preparados para o novo desafio - seja através da formação inicial ou por meio da formação continuada que é a centralidade deste trabalho.

Porque a minha preocupação?

Além dos motivos arrolados anteriormente (ter trabalhado e/ou estar a trabalhar em uma instituição de formação de professores, e ter feito pesquisas relativas à implementação das chamadas “disciplinas novas” no currículo do Ensino Básico em 2005 e 2012), entendo que as transformações curriculares constituem um exercício permanente de planificação educacional como forma de programar que os subsistemas educativos se ajustem às demandas de cada época. Não seria, portanto, assunto para questionar, mas é lógico discutir:

- 1. Até que ponto as transformações curriculares propostas no texto (curricular) se tornam viáveis na sua implementação?*
- 2. Que informações curriculares se instituem como fundamentais com as práticas curriculares cotidianas e como essas práticas também instituem formações curriculares que não cabem nas instituições?*

²⁶ É preciso referenciar que o Ministério de Educação em Moçambique tem recebido várias denominações dependendo das mudanças de agendas governamentais. Passou de Ministério de Educação e Cultura em 1976 para Ministério de Educação, depois Ministério de Educação, Ensino Superior, Ciência e Tecnologia e, atualmente, é designado Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano. Assim, as abreviaturas poderão variar ao longo do texto entre MEC e MINED.

3. *Que políticas de formação decorrem das práticas curriculares cotidianas?*
4. *Como os praticantes podem pensar outras formas de formações que não necessariamente cabem do que está colocado como referência?*

Não pretendo encontrar respostas para essas inquietações, mas, acima de tudo, mostrar possíveis pistas que possibilitam alimentar discussões coletivas que envolvam toda a comunidade escolar, de modo que se descubram ou inventem respostas possíveis para esses e outros questionamentos que surgem no cotidiano da atividade dos professores da disciplina de Ofícios e de outras disciplinas, como forma de praticar currículos que sejam significativos não apenas para os alunos, mas também para os professores e toda comunidade.

Mas o que estou chamando de currículo?

Ferraço me ajuda a pensar como o currículo é trabalhado nas escolas por meio de interações entre os sujeitos - um currículo que considera as relações que se estabelecem no cotidiano escolar e que, a partir delas, (re)inventam outras noções de currículo que se hibridizam com as noções trazidas nos textos governamentais. Tomar as relações e as interações como articuladores da concepção curricular nos leva a pensar em um currículo que, embora organizado de forma disciplinar, possa ser praticado a partir de outras perspectivas.

Embora a minha linha de concepção seja esta, convém também buscar outras percepções de currículo em autores como Sacristán, Becker, Pacheco - que me ajudam a pensar o currículo em diálogo com as diferentes perspectivas.

Embora genericamente o currículo possa ser entendido como um conjunto de matérias trabalhado na escola para a aprendizagem dos alunos, essa abordagem é feita de diversas formas. Sacristán (2000) aponta duas formas de entender o currículo escolar: 1) como guia de experiências que os alunos obtêm na escola e 2) como definição de conteúdos de educação. Currículo pode ser tudo isso ou nada disso. No entanto, todos corroboram com a ideia de que deveria ser a expressão dos interesses comuns da sociedade que seriam trabalhados na escola. Embora essas discussões não sejam conclusivas, é muito mais problemático quando se discutem como essas experiências devem ser produzidas e discutidas na arena escolar.

Roldão (2000, p.12) afirma que

O currículo se define em função do tipo de natureza da aprendizagem que se visam. O currículo não é deste ponto de vista, aquilo que na cultura escolar e que no senso comum se julga ser – um conjunto de unidades, módulos ou disciplinas.

Vejo, nesta definição, que o currículo é considerado como o que as disciplinas, as unidades e/ou módulos indicam em termos de aprendizagem pretendida e não, simplesmente, o conjunto de disciplinas que se encontram na grade curricular. O que justifica o currículo não é o nome, nem a natureza do que está lá dentro, mas o que isso significa em termos de aprendizagem que se adquire e que são necessárias. Assim, entende-se que o que constitui a grade curricular precisa de ser ressignificado para que as aprendizagens dos alunos sejam efetivadas.

O processo curricular inicia com uma proposta formalmente elaborada, designada por currículo prescrito, ou oficial ou ainda formal, segundo as designações adoptadas por cada autor. Esse é o currículo sancionado pela administração central²⁷ e é direcionado para a estrutura organizacional escolar.

No currículo prescrito, aparecem elementos ou aspectos que dão orientações do que se deve ser ensinado e aprendido nas escolas e constituem referências para a elaboração de materiais de trabalho e de controle do sistema. Depois de sancionado, é apresentado aos professores, por meio de programas, de manuais e dos livros escolares, que constituem explicitações do currículo prescrito.

Quando esse material chega às mãos dos professores, é planejado em atividades letivas pelos grupos de disciplinas ou, individualmente, embora ainda seja um currículo moldado ou percebido, uma vez que é uma representação mental do que foi, oficialmente, aprovado para a instrução e aprendizagem e não, necessariamente, o que muitas pessoas ou grupos sociais entendem como sendo currículo. Nesse ponto de partida, cada um - dependendo das suas experiências seculares (formação acadêmica e/ou profissional; experiência profissional; troca de experiências e outras formas de experiências) - dá um determinado significado.

Os professores, a partir das diferentes matérias ou das atividades curriculares, colocam em prática a ação educativa, isto é, colocam em movimento o que foi estabelecido como propostas de aprendizagem e planejado pelos professores, este é o tempo de interação entre os alunos e os professores com os conteúdos. Nesta fase, é preciso considerar uma margem de autonomia dos professores, considerando a sua epistemologia (BECKER, 2013 e SACRISTÁN, 2000). A epistemologia do professor ajuda a tomar um conjunto de decisões no âmbito do

²⁷ Moçambique tem um currículo nacional e é elaborado centralmente (currículo máximo prescrito). As escolas só podem introduzir 20% os conteúdos locais – chamado currículo local.

planejamento e da realização curricular, possibilitando também *funelar* os conteúdos de aprendizagem. As perspectivas epistemológicas, na ótica de Sacristán (2000), se referem a “concepções globais, preferências pessoais” (p.181) e isso acarreta impactos às várias decisões que são ou serão tomadas nas diferentes fases do desenvolvimento do currículo.

O currículo realizado corresponde ao currículo que é implementado, que é operacionalizado. Neste nível, convém analisar o que acontece no contexto escolar, verificar se as políticas (currículo prescrito), os planos e os regulamentos (currículo apresentado) são postos em prática. Esta constitui uma fase importante no desenvolvimento curricular, uma vez que mostrar que as instruções dadas aos professores em forma de “receitas médicas” não correspondem exatamente àquilo que eles praticam. Reconhecendo esse “fosso” entre o currículo prescrito/apresentado e o currículo implementado (traduzido ou trabalhado), torna-se importante, neste caso, questionar, por exemplo:

1. *Até que ponto o currículo apresentado é operacionalizado/praticado pelos professores?*
2. *Que procedimentos são usados para se operar as mudanças curriculares?*
3. *Como, a partir das práticas dos professores, se pensa a sua formação continuada?*
4. *Que contributos os alunos e os membros da comunidade podem oferecer para se pensar num currículo praticado por todos e numa formação continuada pensada de forma coletiva?*

É preciso termos ciência que o processo de operacionalização do currículo passa por um conjunto de negociações entre os diferentes elementos. Ferraço (2011) nos dá uma pista sobre como os textos curriculares prescritivos se hibridizam com os diferentes elementos envolvidos nos processos educativos:

[...] os textos prescritivos curriculares governamentais, os sujeitos das escolas produzem *prácticasteóricas* curriculares, isto é, são também autores de discursos sobre currículo, são protagonistas de *teoriaspráticas* curriculares, e não apenas **ressignificam, recontextualizam ou executam/reproduzem** as teorias/discursos propostos pelos documentos governamentais, (idem, pp.24-25), (grifo meu).

Os estudos no/do/com o cotidiano valorizam a experiência vivida. Assim, podemos considerar o currículo como “uma conversa que acontece entre as pessoas, diariamente, nas escolas tanto na sala de aula como em seus outros *espaçostempo*” (SÜSSEKIND, 2015, P. 172). Na ótica dessa autora, as conversas na vertente do currículo englobam os diálogos locais e globais, trazem as famílias, as histórias, a cultura, as alegorias - acima de tudo, a interioridade de cada um dos envolvidos. Esta forma de percepção do currículo vai além da ideia tecnicista

que considera o currículo como um conjunto de disciplinas deslocadas da vida e da experiência dos sujeitos.

Currículo como conversa de diferentes formas de saberes pode ser considerado como “uma tessitura de experiências” (Idem, p. 172). A ideia do currículo como conversa não se dissocia da ideia de que o currículo vai sendo inventado pelos professores, alunos, e outros envolvidos no processo educativo, como defendido por Ferraço (2011). Essa percepção curricular foge, em muito, à ideia de currículo como simplesmente um conjunto de disciplinas que devem ser ensinados e assimilados na escola.

As questões sobre as práticas curriculares, sobre a organização curricular - assim como a formação continuada dos professores-me inquietam. No entanto, quando faço uma retrospectiva da produção científica, são poucos, senão mesmo inexistentes, os estudos que buscam resgatar as experiências dos professores em Moçambique - o que, de certa forma, dificulta entender as histórias de vida daqueles, assim como o tipo de relações que estabelecem com os seus alunos e com seus colegas. Em buscas efetuadas, encontrei três estudos que merecem ser referenciados aqui e que melhor se adéquam as abordagens feitas nesta tese, não querendo, no entanto, desvalorizar outros estudos sobre a formação de professores em Moçambique:

A dissertação de Isabel Senda Macatane, defendida na Universidade Federal de Juiz de Fora em 2013, sobre “Formação Continuada de Professores: Uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas moçambicanas” discute a formação continuada de professores na província de Maputo, tentando analisar como essas práticas se efetivam. Nesse estudo, chega a concluir que, embora o ministério de educação, a direção provincial de educação, e a direção distrital de educação realizem capacitações dos Professores, “não tem surtido efeitos adequados à solução dos problemas reais da prática pedagógica”. Macatane (2013) aponta como causas:

Ausência de debates e discussões coletivas para a solução de problemas reais do ensino [...]. A maioria dos Professores participa nas reuniões pedagógicas por ser uma atividade obrigatória. Para eles o mais importante é a formação continuada ligada aos cursos e seminários oferecidos pelas instancias centrais. Não consideram o saber cotidiano como um aspecto fundamental na sua formação continuada. A cultura de elaboração de projetos que visem o aprimoramento voltado tanto para atividades dos Professores quanto para alunos, não faz parte do trabalho docente, (p.110).

A dissertação de Cacilda Rafael Nhanisse, intitulada “A FORMAÇÃO CONTINUADA EM SERVIÇO: enunciado dos Professores sobre o seu percurso formativo na

relação com o fazer pedagógico”, defendida em 2014 na Universidade Federal do Rio Grande do Sul visava analisar como os Professores pensam sobre e avaliam o seu processo de formação continuada na relação com a sua prática na sala de aulas para compreender aspetos que abrem ou não o processo criativo na ação docente. A conclusão a que chegou foi de que a formação continuada a longo prazo pode possibilitar a prática do professor atividades capazes de proporcionar ao aluno o prazer de aprender, por meio de práticas inventivas, abrindo a espaço para a criança tomar a palavra e, conseqüentemente, a satisfação ao professor da sua prática docente.

A tese de doutorado intitulada “Pesquisa-Formação em narrativas: Modos de (Est)etizar as relações na docência”, de Joelma Adriana Abrão Remião, defendida na Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2015, escrita no âmbito do projeto CIVITAS, apresenta, através de um olhar exotópico, uma pesquisa efetuada na cidade de Maputo no âmbito do projeto Cidades Virtuais com Tecnologias para Aprendizagem e Simulação (CIVITAS²⁸) e visava compreender como os sujeitos, do ponto de vista da ética da alteridade, se encontram com a formação que acontece através de convênios firmados para a realização do referido projeto de modo a evidenciar que sentidos são produzidos pelos sujeitos em interação que perpassam um simples dizer, o ver e o ouvir, atualizam modos de narrar e compor, esteticamente, a própria formação. A pesquisa chegou à conclusão de que as narrativas disparam um espectro ideia-força, oriundas das posições enunciativas dos sujeitos que, ao se articularem pela dialogicidade das relações, adquirem potencial de expansão e se configura numa rede de ideias, visibilizando um mapa para a formação continuada, sem caracterizar-se como modelo, mas como possibilidade para a constituição de um espaço/tempo de formação singular, rico em alteridade e aberto à criação.

Esses estudos foram realizados numa perspectiva de formação continuada feita “sobre” os professores e não “com” professores, como pretendo fazer no presente trabalho, além de abordar a formação de forma geral e não especificamente numa determinada área disciplinar.

Assim, verificar o processo de interação entre os professores e estes com os seus alunos constituem um movimento que pode ajudar a perceber e a discutir os contornos de *aprendizagensino*.

²⁸ É um projeto Institucional do Laboratório de Estudos em Linguagem Interação e Cognição (LELIC) organizado desde 2002 na articulação entre Pesquisa e Extensão.

Interessa-me compreender como tem sido a interação entre os professores para melhorar as suas práticas. Conforme as palavras de Lopes e Macedo (2011, p. 147), interessa ao interacionismo “entender como os sujeitos negociam com os outros e criam estratégias de ação capazes de levá-los a conseguir aquilo que almejam”. Nessa concepção, é preciso entender com outro olhar como os sujeitos constroem os sentidos dos *fazeresspráticos* - assim como a sua capacidade de adaptar e de administrar seus interesses no seio dos demais colegas e outros intervenientes do processo de aprendizagem. Embora a perspectiva interacionista preconize uma interação muito mais alargada, usarei neste trabalho apenas para compreender como a relação entre colegas (professores) influencia na melhoria ou não das suas práticas cotidianas, e também para perceber como as experiências dos alunos e dos pais e/ou dos encarregados de educação são consideradas no processo da sua *aprendizagensino*.

Tenho notado também, em estudos feitos, que as experiências dos professores não têm sido valorizadas, seja para pensar a sua prática, seja para rememorar as suas vidas, da mesma forma que foi constatado pelo Macatane (2013). Esse desprezo das experiências acumuladas pelos professores resulta naquilo que Santos (2006) chama por “pobreza da experiência”.

1.1. NOS MESMOS TRILHOS DIFERENTES VIAGENS: Os *multiversos* das práticas dos praticantes

Moçambique é um dos países cujo magistério é composto por uma maioria masculina. Dados de 2014²⁹ demonstram dos 143.558 professores só 37,7 % são professoras. Dessa forma, neste trabalho, uso gênero masculino para me referir tanto a professores como a professoras. A maior percentagem de homens como professores deve-se ao fato de que, desde os mais remotos tempos, as mulheres detêm o controle da produção e dos meios de subsistência, sendo responsáveis pelos cuidados da família. Suas obrigações, de um modo geral, não lhes permitem frequentar a escola, mesmo com a obrigatoriedade de conclusão do Ensino Básico. Ainda mais difícil é prosseguir nos estudos até chegar ao Curso de Magistério.

Não tenho como intenção, nesta tese, menosprezar as importantes lutas que procuram garantir o direito das mulheres à educação, à cidadania e à ampliação de sua participação social no âmbito da sociedade moçambicana. Em Moçambique, a “questão feminina” é uma questão de Estado. O Ministério do Gênero, Criança e Acção Social, busca, por meio da Direção

²⁹ Direção Nacional de Planificação e Cooperação/Ministério de Educação. Estatística de Educação: Levantamento escolar, 2014. Maputo, julho de 2014.

Nacional do Gênero, desenvolver ações que visam trazer à superfície e colocar no centro das atenções as necessidades das mulheres moçambicanas, bem como suas valiosas contribuições em diferentes áreas da sociedade.

A maioria masculina na profissão docente se justifica pelo fato deste grupo de sujeitos ter se beneficiado da formação acadêmica e de oportunidades de trabalho ao longo do tempo em detrimento das mulheres, que se viam (quando jovens) obrigadas a ficar em casa para cuidar de atividades domésticas.

Em Moçambique, assim como a maior parte dos países africanos, a mulher desempenha papel de mãe, passando grande parte do seu tempo entre os cuidados e a manutenção do lar e a educação dos filhos. Nesse aspecto, o papel da mulher é fundamental no que se refere a um processo educativo centrado na perpetuação dos valores ancestrais, na manutenção da cultura e dos hábitos e costumes locais e na preservação da língua nativa: a maioria das mulheres, principalmente, nas zonas rurais, não fala português, pelo contrário, a vida cotidiana se organiza e se estrutura por meio da língua local.

Embora o governo moçambicano tenha apostado na emancipação da mulher como uma das suas prioridades depois da independência nacional, até os dias de hoje tal pretensão constitui uma utopia a perseguir, pois ainda se encontra arraigado, em alguns círculos da sociedade, a ideia de que a mulher deve estar envolvida apenas com atividades domésticas, apesar de, nos últimos anos, Moçambique ter tido uma primeira ministra (Luisa Dias Diogo) e uma presidente de Assembleia da República (Verônica Nataniel Macamo Ndlhovo) e diferentes ministérios liderados por mulheres.

A província de Nampula, minha terra natal e onde tenho desenvolvido as minhas pesquisas nos últimos anos, é atravessado por uma linha férrea - o chamado Corredor de Desenvolvimento do Norte (CDN)³⁰ - que liga Moçambique ao pequeno Estado do Malawi. Todos os dias, o trem passa sobre os mesmos trilhos, mas não é a mesma viagem. Mesmo que esteja na mesma composição, dois vagões não fazem a mesma viagem – nos mesmos trilhos se fazem diferentes viagens.

³⁰ Neste corredor, será desenvolvido um projeto largamente contestado pela sociedade civil que envolve os governos de Moçambique, do Brasil e do Japão, o chamado PROSAVANA.

Essa imagem aplica-se também às práticas dos professores e de profissionais de outras áreas. Nunca temos uma ação repetida, mesmo que pensemos estar a repetir, estamos realizando outra atividade, em um permanente processo de (re)criação.

Neste trabalho, busco essas viagens nos trilhos que estão sendo feitas pelos professores da disciplina de Ofícios. Procuo trazer, nesses trilhos, as viagens que também acabaram se tornando minhas, a partir de memórias e de narrativas dos praticantes, uma vez ter percebido que cada um desses praticantes tem uma história por contar. Tendo emprestadas as palavras de Ferraço, Perez e Oliveira (2008, p. 21), “são essas histórias, permeadas nas práticas pedagógicas cotidianas constituindo memórias coletivas **submersas** do magistério, que nos alertam para a necessidade de **ouvir as vozes** da escola para **problematizá-las** e **dialogar** com elas” (grifo meu).

Ouvir e viver as vozes submersas me permitiu ter outra forma de ver as práticas ordinárias do sujeito (professor/aluno), visto que, desde os tempos que lá se foram, as pesquisas que são realizadas sobre os viajantes dos trilhos das escolas se manifestam em traduções – e, como aponta Ferraço (2008), toda a tradução comporta riscos de erro.

Na pesquisa das práticas dos professores da disciplina de Ofícios no Ensino Básico, não me interessa ser mais um tradutor, mas sim experienciar com esses sujeitos da escola os diferentes processos da sua atividade, de modo a produzir do que coletar dados e intercambiar as nossas histórias.

Estou ciente de que os caminhos adotados para produzir dados nas pesquisas com o cotidiano implicam não só aceitar a ideia segundo a qual os praticantes do cotidiano escolar “mais do que objetos de análises, são, de fato, ‘também’, sujeitos protagonistas e autores das pesquisas” (FERRAÇO, 2008, p. 27), mas também, estar, ao mesmo tempo, a procurar me compreender como praticante do processo educativo. Dessa forma, este trabalho confunde-se com o meu percurso de vida, embora o trabalho não siga perspectiva autobiográfica.

Considerando o processo educativo como um processo que busca o desenvolvimento da pessoa humana na esfera intelectual, moral e física e sua inserção na sociedade, ele ocorre em um processo de troca de experiências. Essas experiências são fios que compõem diversas redes que são costuradas e recosturadas ao longo do tempo.

Entendo que buscar essas experiências junto aos professores foi também reconstruí-las e, a partir delas, refletir as possibilidades de formação continuada, nas diversas redes de convivência profissional. Como dizem Perez e Azevedo (2008, p. 42),

Reconstruir a experiência coletiva no cotidiano da escola implica, entre outras coisas, desvelar as tessituras das redes de saberes que dão sentido às nossas ações cotidianas, compartilhando-as coletivamente, por meio de um processo de investigação que tem como ponto de partida e como ponto de chegada a reinvenção da escola como um espaço apto a acolher o passado e a criar o futuro.

O exercício de múltiplas formas de narrar os *fazeresspráticas* dos professores, me permitiu ressignificar as suas práticas e encontrar alguns caminhos para a sua formação continuada que podem, potencialmente, aprimorar não apenas as práticas nos diferentes *espaçostempos*, mas também a qualidade de aprendizagem dos alunos. Assim, para compreender o cotidiano nos diferentes *espaçostempos*, foi preciso, pedindo permissão à Nilda Alves,

Buscar entender, de maneira diferente do aprendido, as atividades do cotidiano escolar ou do cotidiano comum, exige que esteja disposto a ver além daquilo que outros já viram e muito mais: que seja capaz de mergulhar inteiramente em uma determinada realidade buscando referências de sons, sendo capaz de engolir sentindo a variedade de gostos, caminhar tocando coisas e pessoas e me deixando tocar por elas, cheirando os odores que a realidade coloca a cada ponto do caminho diário. (ALVES, 2001, p. 17).

Quando me propus discutir as práticas curriculares dos professores da disciplina de Ofícios do Ensino Básico em Moçambique, me desafiei a ver o que os outros não conseguiram ver ou que não querem ver, mesmo que tenham feito estudos relacionados ou semelhantes, como diz Certeau, através de “mil maneiras de caça não autorizadas”, a partir da decodificação das *astúcias*, captando as diferentes maneiras de usar os meios de *ensinoaprendizagem*, ouvindo com outro ouvir os sons dos professores, vendo com outro olhar as mímicas e as gestualidades dos praticantes. Foi assim que, com os professores, com os mestres da comunidade e com os alunos, produzimos outros sentidos dos *fazeresspráticas* por meio de um movimento de ressignificação de práticas e de transformação da própria formação.

1.2.AS NARRATIVAS, IMAGENS, CONVERSAS E *ENTREVERSAS* COMO TRAJETÓRIA NOS ESTUDOS COM/DO/NO COTIDIANO.

Certeau (2013, p.170), nos alerta que:

Caminhar é ter falta de lugar. É o processo indefinido de estar ausente e à procura de um próprio. A errância multiplicada e reunida pela cidade, faz dela uma imensa experiência social da privação de lugar – uma experiência é verdade, esfarelada em deportações inumeráveis e ínfimas (deslocamentos e caminhadas), compensada pelas relações e cruzamentos desses êxodos que se entrelaçam, criando um tecido urbano, e posta sob o signo do que deveria ser, em fim, o lugar, mas é apenas um nome, a Cidade.

Como defendem muitos dos meus pares interessados e que fazem estudos com o cotidiano, fazer pesquisas nesta base teórica/metodológica significa não estar amarrado a *um lugar*, mas é estar à procura desse lugar que, possivelmente, não poderá encontrar. Significa também *pular a cerca!* Partilho com eles essa percepção dos estudos com o cotidiano. O paradigma dominante da pesquisa, baseada fundamentalmente em princípios positivistas, nos ensinou uma lógica do que é ciência e como se pode buscar o conhecimento para ser científico. Qualquer outra que não seja aquela, até certo ponto, é considerada como sendo não ciência e, portanto, permanecendo marginalizada.

A opção metodológica baseada nos pressupostos dos estudos do/com o *cotidiano* se justifica por perceber que a busca das experiências dos professores e constituí-las como formas outras para a sua formação continuada pode significar pular a *cerca* do que foi constituído. Luce Giard (2013, p. 09), ao fazer a apresentação do livro *A invenção do cotidiano: artes de fazer*, escreve:

Michel de Certeau é um destes espíritos anticonformistas e perspicazes. No cenário intelectual, é personagem especial, **inconformado com os cânones de uma disciplina rígida**, e cuja irradiação intelectual segue **caminhos estranhos à lógica das instituições**, quer estas se achem ligadas à universidade, à igreja ou ao Estado. [...], é também temido por sua crítica exigente e lúcida da epistemologia que governa em silêncio e profissão de historiador. É censurado por relativizar a noção de verdade, de suspeitar da objetividade das instituições do saber, **por sublinhar o peso das dependências e das conveniências hierárquicas** e, enfim, por colocar em dúvida modelos recebidos que fazem a fama da escola francesa de história (grifo meu).

É esse inconformismo ao instituído que move as pesquisas do/com o cotidiano. Inconformismo não apenas com a forma de produção de conhecimentos, mas também com a forma como os fenômenos educacionais são discutidos e apresentados aos professores e aos alunos. Esse modo vem guiando o nosso posicionamento diante de muitos fenômenos sociais.

Boaventura de Sousa Santos (2010) afirma que vigorou durante muito tempo um “pensamento abissal” (pp.31-32) e com ele uma visão “metonímica” do mundo (SANTOS, 2006). É um tipo de pensamento que valoriza apenas uma única linha de pensar, sendo o diferente considerado como um não pensar.

Pesquisar as práticas cotidianas dos professores do Ensino Básico em Moçambique implica mergulhar na vida cotidiana dos professores - pegar a lama dos lavradores. Só assim, quando for a lavar a sujidade da lama, terei percebido (é dessa forma que os garimpeiros dos diferentes locais de Moçambique encontram o metal precioso, ouro, para a sua sobrevivência) quão valiosas são as suas minuciosas sujidades, táticas e astúcias, para a formação de uma geração mais consciente e mais comprometida com o desenvolvimento do país.

O pegar a lama dos lavradores implica despir-se de todos os preconceitos, de todos os vícios e não considerar aqueles como objetos de pesquisa, mas sim como sujeitos que estão impactados no processo todo, isto é, considerá-los como sendo “um participante da pesquisa e não um informante” (ESTEBAN, 2003, p. 136). No meu entender, o informante não se compromete com a pesquisa, a sua função se limita apenas em fornecer a informação, mas o participante, esse sim, se identifica com o que está em pauta na pesquisa.

Nos estudos com o cotidiano, é preciso manter um diálogo comprometido com os praticantes. Importa despertar nos participantes uma perspectiva dialógica de modo a produzir um clima de confiança mútua entre todos os intervenientes da pesquisa. Freire (2014, p.110) afirma que “não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens”.

Assim considero a narrativa como fundamental para exprimir de forma espontânea os *fazerestráticas* dos professores – as suas experiências. Apoio-me em Clandinin e Connelly (2015) para afirmar que a pesquisa narrativa “é uma forma de compreender a experiência” (p. 51). Se considerarmos a narrativa como uma forma oral ou escrita de contar histórias, sejam elas reais ou imaginárias, podemos-las considerar como sendo também uma modalidade discursiva. As narrativas são elementos que trazem um grande significado pessoal e que articulam o presente, passado e futuro através da (re)memorização, tentando trazer não apenas como o fenómeno foi, mas sim uma vida (re)memorada por alguém que já viveu.

Trabalhar com narrativas implica trabalhar com o conceito “participação”. Participar não significa apenas estar dentro de um determinado contexto. Participar é ter voz em um

determinado grupo: não basta que o indivíduo esteja presente, é preciso que seja ouvido e que suas ideias tenham um espaço no meio das outras ideias.

O processo de participação implica uma incessante negociação entre as partes. As sessões de conversas e *entreversas* possibilitam que o indivíduo tenha essa possibilidade de participação. Contrariamente à entrevista, as conversas permitem criar uma relação entre as partes envolvidas, por isso que, em uma entrevista, Eduardo Coutinho, perguntado sobre o que diferia a entrevista da conversa, respondeu:

Entrevistas e depoimentos são coisas para a História. São coisas que se fazem com especialistas. E eu trabalho com pessoas comuns. A pessoa conta um fato histórico. [...]. As conversas são conversas porque falo com pessoas anônimas – ninguém é anônimo, mas enfim... – relativamente comuns, ordinárias no sentido antigo do termo. Têm pouco a perder e por isso são interessadas (FROCHTENGARTEN, 2009, p.128).

São, com essas pessoas comuns e ordinárias no sentido certeuniano dos termos, que estabeleci contatos e recolhi fragmentos das suas ideias, percepções sobre as suas práticas e sobre suas experiências curriculares. São professores, alunos, técnicos de educação e mestres da comunidade que, em situações difíceis, quer em termos de condições de trabalho, assim como na valorização da sua profissão, estão dando o seu máximo para levar avante o processo de ensino e aprendizagem. Foram conversas mantidas em seu ambiente de trabalho, algumas em grupo e outras individualmente. Uma, assim como outra, designo, neste trabalho, de *entreversas*, que são uma modalidade de conversa que é feita a partir de uma palavra geradora e que se efetua sem que necessariamente tenha uma prévia marcação dos encontros.

Nas *entreversas*, são colocados em pauta os pontos de vista entre os participantes evitando o processo de apagamento. Nesse tipo de conversas, existe apenas um elemento gerador e as pessoas vão expondo as suas ideias com a intervenção dos demais. O ouvido e os olhos devem estar apurados para abstrair os pontos de vista dos demais. As *entreversas* me ajudaram a falar com os professores, alunos e mestres da comunidade e a estabelecer um processo dialógico não restritivo.

Foi notório, durante o processo de produção dos dados, a participação dos envolvidos - cada um trazendo as suas contribuições, quer nos encontros com os professores da disciplina de Ofícios, com os alunos, quer na interação com os mestres das comunidades.

Os encontros com os professores de Ofícios se constituíram em *espaçostempos* onde discutíamos, livremente, as nossas práticas e as nossas experiências. As Oficinas Pedagógicas

foram outros *espaçotempo* de encontro com diferentes *saberesfazeres*, das comunidades, dos alunos e dos professores. É essa forma de trazer os outros modos de produção de conhecimento para este estudo que chamo de *entreversas* – cada um traz a sua versão de forma livre e espontânea para o grupo, estando cada membro do grupo livre para se apropriar ou não da experiência do outro.

Assim, as narrativas dos professores e dos alunos foram importantes para manter um encontro com o outro, um nadar na piscina do praticante, o sentir a vida do professor e um resgatar do saber dos praticantes.

As narrativas são importantes nos estudos do cotidiano escolar não só por que elas nos ajudam a organizar saberes/conhecimentos: esses conhecimentos não são menos importantes que os considerados científicos por aqueles do *Norte* (SANTOS, 2010). Sússekind (2015) nos ajuda a pensar o que acontece nas escolas todo o dia, quando os professores e estudantes negociam e criam currículos. Com as narrativas, foi possível encontrar indícios de compreensão do cotidiano das escolas. Nadar na lagoa dos e com os praticantes, a partir das diversas formas da narrativa (oral, escrita ou por imagem), me possibilitaram entrar na luta pela melhoria das práticas pedagógicas dos professores e também das minhas práticas.

Uma narrativa é essencialmente oral e, como disse anteriormente, o pensamento dominante nos ensinou que a oralidade não é ciência. Aliás, Mia Couto (2011) escrevia em seu texto sobre “quebrar armadilhas” que uma das armadilhas que no meu entender tinha que ser desarmadilhado era pensar que a sabedoria tinha residência exclusiva no universo da escrita, olhando dessa forma a oralidade como sinal de minoridade. Mia Couto ainda continua a sua alocução nos alertando que:

A mais importante linha divisória em Moçambique não é tanto a fronteira que separa analfabetos e alfabetizados, mas a fronteira entre a lógica da escrita e a lógica da oralidade. A absoluta maioria dos mais de 20 milhões de moçambicanos vive e funciona num tipo de racionalidade que tem pouco a ver com o universo urbano. Mas, em Moçambique, como no resto do mundo, a lógica da escrita instalou-se com absoluta hegemonia (COUTO, 2011, p. 102).

A importância da escrita, relativamente à oralidade, subjaz, porque sempre fomos ensinados que se leem livros, ou textos escritos, mas como o próprio Mia Couto diz também se lê “emoções nos rostos”, diversos sinais que nos aparecem no nosso cotidiano. Fazer um estudo recorrendo, predominantemente, a narrativas e a conversas com os professores me permite

desconstruir essa lógica de separação entre a escrita e a oralidade, entendendo que a oralidade alimenta a escrita num processo de permanente cumplicidade.

O trabalho com narrativas (orais, escritas, imagens, etc.) justifica o embasamento deste estudo na pesquisa narrativa. Quando a palavra não dá conta de dizer tudo que precisar falar, a imagem constituirá o meu grande aliado.

As conversas, sejam elas em forma de rodas ou não, vão acontecendo ao longo do trabalho. A partir de uma perspectiva de *pesquisacom* (PÉREZ, 2015), a conversa precisa ser entendida como um meio de formação, onde se trocam experiências, se discutem diferentes pontos de vista, onde os integrantes desabafam sobre suas atividades, suas práticas ou suas experiências e suas angústias laborais. É dessa forma que Moura e Lima (2014) entendem a roda de conversa como uma forma de produzir informações onde o pesquisador se insere como sujeito de pesquisa pela participação na conversa e, ao mesmo tempo, mergulha no âmago dos praticantes. Essa forma de pesquisa constitui um importante instrumento de partilha de experiências e desenvolvimento de reflexões sobre práticas educativas dos sujeitos num processo de interação entre os participantes.

O participar numa pesquisa com o cotidiano não se resume num simples fato de estar presente. Para isso, Brandão (1984) amplia os nossos horizontes ao afirmar que participar deve ser entendido como uma forma de criar com o poder de presença o direito de intervenção daqueles a quem a lógica do arbítrio destina lugares à margem da lógica e da cultura na sociedade.

A forma como apresento as falas das conversas/narrativas - articulando os diferentes intervenientes, sejam professores, membros da comunidade com algum ofício, alunos e técnicos do INDE - obedecem ao princípio de *redes*. Esse princípio se evidencia ao longo do texto não apenas por constituir uma tese feita de forma aberta e tecida por múltiplas mãos, mas também, embora organizada em capítulos, a estrutura textual impregna esse princípio, pois as partes constituintes se relacionam e dialogam entre si na tessitura do texto à medida que a realidade da escrita vai fluindo vou apresentando os meus amigos de pesquisa, sem me interessar o lugar que ele ocupa quer na *Zona de Influência Pedagógica* ou num outro contexto da educação moçambicana. Como se poderá depreender, estão envolvidos nesta pesquisa quatro grupos de elementos educativos (professores, alunos e técnicos ou que foram técnicos da educação) e, mais tarde, entram em cena os mestres da comunidade, na realização das oficinas pedagógicas.

Para trazer essas experiências e momentos de troca de experiências entre professores, foram organizados dois encontros entre os professores das ZIPs abrangidas que visavam não apenas lhes explicar os propósitos da pesquisa, sobretudo, de forma espontânea se pronunciar das suas atividades e narrarem suas experiências. Além desses encontros, foi organizado um seminário na EPC de Muecate-sede envolvendo professores da ZIP, com propósito de discutir as práticas na disciplina de ofícios. Esses encontros alargados foram seguidos e/ou intercalados com conversas individuais com professores do 3º ciclo do ensino básico de quatro escolas que lecionam ou tenham lecionado a disciplina de Ofícios. Essas conversas abrangeram também dois (ex)técnicos do Instituto Nacional de Educação (INDE) que estiveram envolvido na concepção do currículo do Ensino Básico que entrou em vigor em 2004, além de um ex coordenador de um projeto de formação continuada de professores – CRESCER. Posteriormente, foram organizadas duas Oficinas Pedagógicas em duas escolas.

Embora o plano inicial contemplasse três locais para as oficinas, elas só aconteceram em dois. Aliás, é bom recordar que o *cotidiano é um lugar de imprevistos*. Não foram apenas os professores, os alunos e os mestres das comunidades a participarem das Oficinas Pedagógicas. Na EPC da Barragem, por exemplo, uma funcionaria administrativa participou na Oficina de forma espontânea, o que revela, de certa forma, a abrangência - assim como a potência que tem as atividades manuais na sociedade.

As oficinas pedagógicas foram produzidas/realizadas tendo como fundamento os *círculos de cultura* de Paulo Freire, e são consideradas, nesta tese, a partir de três perspectivas distintas: (i) Oficinas como metodologia de formação continuada de professores; (ii) Oficinas como metodologia de pesquisa e, (iii) Oficinas como uma ação pedagógica.

Embora o círculo de cultura fosse usado no âmbito da alfabetização de adultos, entendo que, como ferramenta *politicoepistemológica*, pode ser útil também em outros contextos como a formação continuada de professores, assim como nas ações que visam uma maior interação entre a escola e os membros da comunidade - na pesquisa, trazendo à escola os mestres de diferentes ofícios para partilharem os seus saberes com os alunos e com os professores. As palavras e as frases geradoras podem ser usadas pelos alunos e pelos professores para aprofundar na disciplina de Ofícios - não apenas a utilidades das diferentes atividades ali desenvolvidas, mas também podem servir para aprofundar a leitura e escrita na dimensão antropológica.

1.3.CONTEXTO(S) DA PESQUISA

Na perspectiva da matriz hegemônica neoliberal, Moçambique aparece como um dos países mais pobres do mundo com um nível de qualificação da população extremamente baixo, apresentando uma estrutura econômica, institucional e, sobretudo, administrativa, extremamente débil. Como consequência, continua profundamente vulnerável e dependente das ajudas internacionais.

A população de Moçambique, atualmente estimada em mais de 25 milhões de habitantes³¹, caracteriza-se por elevadas taxas de fecundidade e de mortalidade, bem como pela sua distribuição irregular ao longo do território nacional. O crescimento exponencial da população Moçambicana é um dos grandes problemas de desenvolvimento: em 1980 eram 12 milhões de habitantes, em 2014, 24 anos depois, o número de habitantes subiu para 25 milhões. Esse crescimento não é acompanhado pelo aumento da produção e da produtividade nos diferentes setores (com destaque para o agrário) fazendo com que o rendimento *per capita* seja cada vez mais reduzido. Tendo em conta os dados apresentados pela Direção de Estudos Econômicos e Financeiras do Ministério de Economia e Finanças, relativo à Pobreza e Bem-Estar em Moçambique: a Quarta Avaliação Nacional (IOF 2014/15), elucida de certa forma que a disponibilidade de infraestruturas e de serviços não cresce da mesma forma como tem crescido a população de Moçambique. Só para ilustrar, no período em referência (2014/5), 47,6% da população não tinha acesso à água potável. Com maior concentração para a população rural, a cifra se situa em torno de 62,2% apenas para servir de um exemplo (DEEF, 2016).

Em termos de distribuição geográfica da população, 68% se encontram na zona rural³². As zonas urbanas (cidades e vilas) são as que apresentam melhores condições de trabalho, de habitação relativamente às zonas rurais, onde os índices de pobreza são muito altos (42,2% da população não têm e nunca tiveram acesso à educação básica; só 38% dessa população têm acesso a água potável e 15% ao saneamento básico;).

Nas zonas rurais, as infraestruturas são degradantes, existindo zonas que não têm acesso por via terrestre - zonas isoladas. Nesses lugares, os Professores desenvolvem as suas atividades de ensino juntamente a outras atividades como agricultura, criação do gado, criação

³¹ Dados retirados das estatísticas e indicadores sociais, 2013-2014.

³² Dados retirados das estatísticas e indicadores sociais, 2013-2014, p.11.

de galinhas para complementar a sua renda. Nas zonas rurais, com uma estrutura administrativa debilitada, o professor, em alguns casos, é o único agente que representa o Estado (agentestado).

Bhabha (1998) nos alerta para necessidade da espacialização do tempo histórico. Assim, para compreender as práticas dos professores como *práticaformação*, é preciso vivenciar diferentes contextos da escola moçambicana. Como me referi anteriormente, as pesquisas com o cotidiano não trabalham com generalizações, o que torna determinada situação uma e única.

Na pesquisa, viver a experiência de uma escola rural, como exercício de estranhamento, foi um desafio para um professor com olhar acostumado sobre a escola urbana. As condições das escolas rurais comparativamente às escolas da zona urbana estão em desvantagem. Sua infraestrutura é de péssima qualidade, são escolas de difícil acesso e um professor leciona mais que uma disciplina em turnos diferentes, ou mesmo, atua em multiclases/classes multisseriadas.

As narrativas das imagens que se seguem, me fizeram (re)ver o próprio conceito de escola, e colocar em questão nossas representações sobre sala de aula: *precisa mesmo ser assim? Um remedo do modelo moderno de escola - uma caricatura mal feita de uma sala de aula de uma escola europeia?; Que escola está sendo oferecida a essa população subalternizada?; Por que nossas escolas e salas de aula não podem ter a nossa cara, o nosso jeito?; Por que não encontrar outras possibilidades de aprenderensinar e de formação continuada de professores?*

Imagem1. Escola da Zona rural (EPC de Tuluva)



Fonte: Acervo da pesquisa

Imagem 2. Sala de aula da escola acima³³

Fonte: Acervo da pesquisa

(A)notações I: (Re)ver para aprender a olhar e a compreender

É grande a precariedade da maior parte das escolas das zonas rurais e mesmo em algumas das regiões periurbanas. As escolas são construídas de material precário, o seu interior os troncos de árvores e/ou bancos improvisados servem de carteiras para os alunos e os professores se sentarem e realizarem as suas atividades de aprendizagem e ensino.

Para as crianças e jovens, é um grande esforço escrever servindo-se de seus próprios joelhos como apoio, ou mesa. Assim, são a maior parte das escolas e/ou salas de aulas das escolas das zonas rurais onde o material escolar (o livro didático) que é de distribuição gratuita da 1ª a 7ª classe, chega muito tarde e em quantidades reduzidas, dificultando ainda mais o processo de escolarização das crianças e aumentando a desqualificação da escola e da educação formal que lhes é oferecida. Apesar dessas contrariedades, as crianças vão a escola com a sede de aprender, é ali onde guardam a sua esperança e vão em busca dela. Numa das conversas mantidas na Escola Primária de TULUA (uma escola que se situa a 10 km da vila do distrito de Muecate), o diretor adjunto pedagógico disse que, no ano letivo de 2015, em algumas disciplinas, não tinham recebido nem um único exemplar do livro do aluno:

- “Os livros não chegaram para todos os alunos do 3º ciclo (6ª e 7ª classes), este ano (2015)”.

(In: caderno de campo).

³³ Os bancos são troncos de árvores. Não há mesas as crianças escrevem sobre os joelhos.

Imagem 3: Interior de uma das salas de aula



Fonte: Acervo de pesquisa

A problemática de escassez ou falta do livro escolar, de salas que funcionam ao ar livre, os joelhos dos alunos que servem de carteiras, são elementos que podem nos levar a discutir a (re)invenção da escola, a partir da criatividade de professores e de alunos, uma escola do “nosso jeito”, uma arte de fazer em que os praticantes (professores e alunos) inventam o espaço escolar e o currículo, se (re)inventam em seu próprio fazer.

A discussão da criatividade docente se articula aos fazeres cotidiano. As dificuldades que enfrentam, mais do que “carências”, podem ser lidas como potência para a invenção e tomadas como elemento catalisador de busca de “fugas”, que potencializam outros/novos modos de fazer, de aprender e de conhecer com o outro.

Nuñez e Santos (2012, p.149) consideram a

criatividade como potencialidade humana que promove ao **autoconhecimento, o conhecimento mais qualitativo através da curiosidade, da necessidade imanente de investigar para intervir**, sobretudo, para propiciar o bem-estar/social e **redirecionar os processos formativos**” (grifo meu).

Nessa perspectiva, a falta do livro escolar na disciplina de Ofícios deve ser um elemento catalisador de curiosidade dos professores, redirecionando os seus processos pedagógicos e formativos para outras possibilidades. A comunidade onde a escola está inserida, a troca de “olhares”, entre os Professores da mesma área e a busca incessante de conhecimentos anteriores (a experiência prática dos alunos) deve ser explorada pelos professores de modo a

possibilitar outras formas de *fazerespedagógicos* diferentes dos já colocados e cristalizados. Essas carências podem constituir um *livro aberto* a explorar. Para que a criatividade dos professores se aflore, entretanto, torna necessário que tenham ferramentas epistemológicas e profissionais que possam ajudar a sua ação. A criatividade é estimulada com sujeito potencialmente preparadas, onde as carências se vêm como oportunidades e não como fatalidade. No entanto não pretendo naturalizar as carências e vê-las como uma compensação à ausência do Estado na provisão de melhores condições e (con)dignas para o trabalho dos professores e de outros agentes da educação. Entendo que os professores e outros agentes que trabalham na educação e outras instituições públicas, merecem ter infraestruturas apetrechadas e instrumentos de trabalho mais “modernos”, mas, numa carência, não se pode estar *esperando* (do verbo esperar) mas *esperançados* (do verbo esperarçar). O esperarçar requer entender que as práticas cotidianas constituem formas de enfrentamento à burocracia assim como às políticas públicas estabelecidas. Assim, o construir uma sala de aulas, um armazém, o encontrar modos de ensinar e aprender sem o manual escolar, constituem astúcias de subversão. Constitui também uma perspectiva de luta, de superação de um modelo de escola e a possibilidade de construção de um outro modelo de escola que se (re)inventa na própria luta pela melhoria das condições de trabalho.

Em contrapartida, nas escolas das zonas urbanas (constituem apenas 32% da população) é onde se concentra a maior parte dos professores com formação, com infraestruturas equipadas e com distribuição regular do material escolar. Os alunos que se encontram nas zonas urbanas têm a possibilidade de adquirir os livros escolares nas livrarias das cidades e vilas, uma vez que se supõe que esses alunos dispõem de uma maior capacidade aquisitiva comparativamente aos alunos das zonas rurais.

Imagem 4: Bloco de sala de aulas de uma escola da zona urbana



Fonte: Acervo de Pesquisa

Imagem 5: Interior da sala de aula da escola acima



Fonte: Acervo de Pesquisa

Os professores das escolas das zonas urbanas têm maiores possibilidades não apenas em infraestruturas, mas, sobretudo, em termos de formação. São nesses centros urbanizados (cidades, municípios e vilas) onde se concentram as universidades e faculdades públicas e privadas, centros de aperfeiçoamento pedagógico, centros de ensino a distância das universidades e os Institutos de Formação de Professores (IFPs).

Foram nesses dois cenários que, neste trabalho, diálogo para compreender como as práticas desses Professores que, inicialmente, parecem distintas, se convergem nas suas *praticasformação*. Embora as diferenças desses dois contextos sejam nítidas, a organização escolar é literalmente comum - assim como os regulamentos e os currículos são os mesmos.

Em casos extremos, há partilha de planos analíticos que, em tese, deveriam refletir realidades diferentes.

Assim, a pesquisa se realiza em duas ZIPs num total de quatro escolas, sendo duas escolas do distrito de Muecate e duas escolas da cidade de Nampula.

No distrito de Muecate (minha terra natal), mergulhei numa escola, que dista a 10 km da vila sede, e outra escola que se localiza na vila do distrito. As escolas do distrito de Muecate são: Escola Primária Completa de Muecate sede e a Escola Primária Completa de Tulusa. No entanto, nesse trajeto entre a EPC de Muecate e a de Tulusa, paro numa escola que se situa entre elas - que é a EPC de Muatala. A EPC de Muecate é sede da ZIP do mesmo nome. Na cidade de Nampula, por sua vez, a minha conversa com os professores e suas atividades se deu na Escola Primária Completa Barragem (sede da ZIP) e na Escola Primária de Nicuta.

Durante esses contatos, foi meu propósito compreender como funcionam as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), tanto na cidade de Nampula como no distrito de Muecate, uma vez que, em termos legais, são nelas o centro de discussão das práticas dos professores. Para tal, tive que participar nos encontros promovidos pelos centros de recursos dessas Zonas de Influência Pedagógica.

Sobre as oficinas, a ideia inicial era que ocorressem em três escolas nos distritos de Muecate e na cidade de Nampula. No entanto e tendo em conta a imprevisibilidade do cotidiano, elas só ocorreram em duas escolas da cidade de Nampula. O distrito de Muecate – minha terra natal, dista 70 km da cidade de Nampula, onde moro, e sucede que Moçambique está a passar por uma instabilidade político – militar. Com ela, há uma crise econômica - o que encareceu o poder de compra dos cidadãos. Esses dois fatores dificultaram a realização da oficina no distrito de Muecate, mesmo depois de ter acertado com a direção da EPC de Muecate. Acho que a exclusão da EPC de Muecate não terá influenciado negativamente na qualidade das Oficinas.

Nesse sentido, as oficinas tiveram lugar na EPC da Barragem e na EPC de Nicutha, duas escolas das quais guardo boas memórias, pois foram nestas escolas onde, entre 2004 e 2010, acompanhei o estágio pedagógico e as práticas pedagógicas de formandos finalistas do Instituto do Magistério Primário (IMAP), atual Instituto de Formação de Professores (IFP) – fazendo aquelas escolas especiais para a minha formação profissional.

A EPC da Barragem está situada às margens da estrada da barragem em frente do complexo industrial têxtil Texmoque. É de notar que o algodão, que constitui a principal matéria prima da indústria têxtil, foi um dos produtos de rendimento da população moçambicana. Alguns estudos apontam que 75% da produção algodoeira se localizava na região norte do país (nas províncias de Cabo Delgado, Niassa, Nampula e uma parte da província da Zambézia) com maior incidência para as províncias de Nampula e de Cabo Delgado. Na província de Nampula, estava localizado o complexo têxtil Texmoque que, a par de outras indústrias têxteis como a Textáfrica (na província de Manica), a Texlon (na Província de Maputo) e a têxtil de Mocuba (na província da Zambézia), compunham o maior parque industrial de Moçambique.

A Texmoque já foi considerada a maior fábrica têxtil de Moçambique. Até em 2004, ano da sua privatização, empregava mais de mil funcionários. A abertura de Moçambique para a economia do mercado imposta pelas políticas do Banco Mundial e do FMI e adoção de políticas de investimento externo, fez com que as fábricas têxteis, em geral e especificamente a Texmoque, não aguentassem a concorrência e entrassem em falência. A EPC da Barragem se localiza também ao lado da chamada *presidência* (um complexo de palácios que serve de hospedagem para grandes personalidades do país) e no meio de bairros semi-rurais. É nesta escola que realizei a oficina sobre modelagem – olaria.

Imagem 6: Localização da EPC da Barragem



Fonte: Acervo de pesquisa

A EPC de Nicuta se localiza em uma região eminentemente agrícola, às margens do rio Nicuta, e é ali onde se produz quase metade de produtos hortícolas que são vendidos na cidade de Nampula. Foi esta escola escolhida para a realização da oficina de horticultura.

Imagem 7: Vista da EPC de Nicuta



Fonte: Acervo de pesquisa

O que são Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs)?

A história das Zonas de Influência Pedagógica tem a sua origem no período colonial. Como se refere Chirime (2005, p.11),

Em 26 de Julho de 1958, através do Boletim Oficial (B.O.) de Moçambique, I série nº 30, o Governo colonial português, através do Ministério do Ultramar, Direção Geral do Ensino, publicou um decreto com nº 41.681, o qual, no seu artigo 3º dizia que: ‘Nas províncias ultramarinas dotadas de mais de um liceu ou escola do ensino Técnico- profissional será demarcada pelo receptivo governo, em portaria, a Zona de Influência Pedagógica de cada um daqueles estabelecimentos’.

Como aponta esse autor, só a “Portaria nº 14.394, publicada em outubro de 1960 no B.O. de Moçambique nº 44, I série” é que estabelece as primeiras ZIPs no território Moçambicano e tinham como finalidade:

Administração escolar. Agrupavam-se as escolas em torno de uma escola liceal que era considerada a sede e aí se arquivavam os processos dos alunos, passavam-se os certificados, delimitavam-se as áreas de recrutamento dos alunos, etc. (CHIRRIME, 2005, p.12)

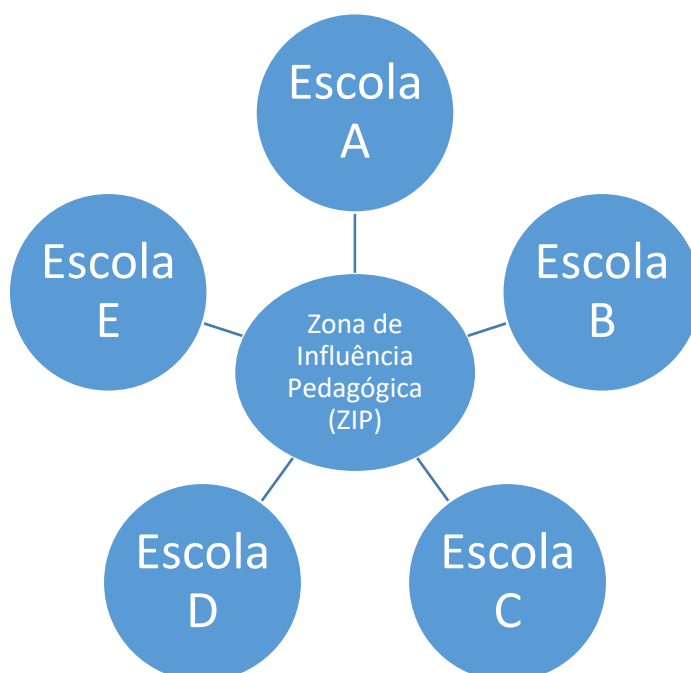
Chirime indica que, só um ano depois da independência (1976), são recriadas as Zonas de Influências Pedagógicas com propósitos administrativos e pedagógicos, no entanto, só o diploma ministerial nº 60/2008, de 18 de junho, é que cria oficialmente as Zonas de Influência Pedagógica como hoje são concebidas.

No artigo primeiro do referido diploma ministerial, são definidas como “um órgão de apoio pedagógico que agrega um conjunto de escolas do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário, visando à superação pedagógica dos respectivos professores” e tem como objetivos:

- a) **A garantia do aperfeiçoamento pedagógico dos Professores;**
- b) **A promoção do desenvolvimento profissional contínuo dos Professores;**
- c) O incentivo de intercâmbios pedagógicos, desportivos, culturais entre escolas da ZIP;
- d) A garantia da racionalização dos recursos e meios de ensino disponíveis na ZIP;
- e) **A promoção do apoio pedagógico entre Professores da ZIP;**
- f) O incentivo da produção de material didático. (Artigo 3, grifo meu).

A Zona de Influência Pedagógica é um centro que agrega um conjunto de escolas com finalidade de elevar o nível político, científico e didático – pedagógico dos Professores do Ensino Básico (Chirime, 2000). As ZIPs são responsáveis pelo apoio na implementação do programa de ensino, da organização política e administrativa das escolas e da troca de experiências, apoio mútuo sob ponto de vista científico-pedagógico. O esquema que se segue dá pormenorizadamente como uma ZIP é constituída. É um determinado número de escolas que constitui uma ZIP.

Esquema 1: Zona de Influência Pedagógica



Fonte: Adaptado da definição de Chirime (2000)

Como aponta Chirime (2000, p. 15), as Zonas de Influência Pedagógica foram desenvolvidas para:

Criar condições para o professor primário se **poder aperfeiçoar e trocar experiências**; criar consensos através de reuniões da ZIP entre reformadores do ensino e os Professores executores na escola; utilizar as ZIPs como um meio para alcançar o professor isolado e promover uma interação frutuosa dentro do Sistema Nacional de Educação (SNE) em benefício de todos os intervenientes (**grifo meu**).

Esses espaços desempenham um papel muito importante, uma vez que funcionam como um estimulante profissional, se tomarmos em consideração as diversas dificuldades da profissão docente, e que o professor moçambicano enfrenta dificuldades que vão, desde baixos salários, a turmas numerosas, a fraca formação, a status profissional baixo, a falta de meios e de material didático, entre outros. Esses espaços constituem lugares para encontro e discussão dos problemas, práticas e experiências vivenciados nas escolas que a compõem.

Mergulhar nesses lugares, onde as diversas *praticasfazeres* são tecidas, me permitiu ter outra imagem do seu funcionamento - assim como da sua contribuição para a *práticaformação* dos professores.

As trocas de experiências, a partir da narração de vivências dos professores, como dizem Azevedo e Alves (2004), constituem uma poderosa maneira de aprender ser professor, uma vez que, sendo imediata e específica, há uma disposição de interajuda, fundamentalmente, pelo fato de não estar a acontecer apenas entre professores da mesma escola. É nesse andar das situações que Freire (2014) nos chama a atenção para concebermos os seres humanos como “seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos em e com uma realidade que também, sendo histórica, é igualmente inacabada” (pp.101-102).

As trocas de olhares, a descodificação dos gestos, o brincar, o pegar nos instrumentos do trabalho, essas todas as *artes de fazer, operações astuciosas e murmúrios astuciosos* que os professores vão demonstrando em encontros nas ZIPs e vão-se influenciando mutuamente e constituindo por si sós um modelo de formação, diferente do instituído. Nesses encontros de formação, o momento fundamental é o de “reflexão crítica sobre a prática” (FREIRE, 2013, p. 40), e esse momento de reflexão crítica sobre a prática cotidiana melhora as futuras práticas.

**CAPÍTULO DOIS: UM OLHAR
RETROSPECTIVO DA EDUCAÇÃO
FORMAL MOÇAMBICANA**

Considero a educação como um processo que visa buscar o desenvolvimento multidimensional do indivíduo. Assim, ela ocorre mesmo em lugares onde não existem escolas, isto é, em sociedades onde a organização administrativa é considerada simples. Em Moçambique, a educação “não formal³⁴” tem um valor simbólico maior do que a “formal³⁵”, o que faz com que haja necessidade de uma negociação e certa coexistência entre essas duas modalidades. A designada educação tradicional, que na maior parte das vezes se concretiza através de ritos de iniciação, constitui uma forma de educação importante para a população moçambicana com maior destaque para o povo macuas³⁶.

Para compreendermos a educação “formal” moçambicana, seria necessário trazer outras formas de educação - mesmo que elas não ocorram “formalmente”, como os ritos de iniciação por exemplo. Essas formas de educação atravessam todas as fases históricas de Moçambique, desde os tempos antes da colonização até os nossos dias e servem de iniciação e de inserção do indivíduo no meio *societal* onde se encontra.

Embora considere a educação não formal importante, vou-me concentrar neste capítulo, na educação formal. Para tal, divido a minha escrita em três períodos, a saber: Educação no período colonial (1498 – 1974); educação no período da luta de libertação nacional (1962 – 1974) e a educação pós-independência (1975-2004). Em cada um desses períodos, trago algumas características essenciais do processo educativo, dialogando com alguns pressupostos teóricos e descortinando o que prevalece em cada um dos períodos.

2.1. EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL (1498-1974)

Historicamente, o período da colonização portuguesa em Moçambique inicia com a chegada de Vasco de Gama no Porto da Ilha de Moçambique. Esse período dura quase 500 anos, atentando para o fato de que só, em 1975, Moçambique se tornou independente e

³⁴ Por educação não formal, considero os processos educativos que ocorrem fora dos contextos escolares e são organizados pelos anciãos para transmitir aos mais novos as suas experiências, os seus conhecimentos, como por exemplo: os ritos de iniciação ou de passagem, cerimônias de vocação aos antepassados, etc.

³⁵ Para este trabalho, a educação formal é compreendida como aquela que ocorre em instituições de ensino formalmente reconhecidas pelas instituições governamentais. Como aquela que, geralmente, ocorre em escolas, tem um currículo oficial.

³⁶ Refiro-me ao povo que se localiza no norte de Moçambique, principalmente, a partir do norte da província da Zambézia, Nampula, Cabo Delgado e Niassa. Para este trabalho, refiro-me ao povo que se localiza na província de Nampula.

aparentemente livre da colonização estrangeira³⁷. Embora independente da colonização política em 1975, o país continua dependente da ajuda estrangeira para viabilizar os seus projetos de desenvolvimento, ainda se encontra em posição de subalternidade e dependência do capital internacional e das instituições estrangeiras. Essas “ajudas” externas condicionam as estratégias de desenvolvimento social e, determinam as políticas educacionais.

A presença colonial portuguesa até finais do sec. XIX era caracterizada, segundo Gómez (1999), por três processos fundamentais: “o sistema dos prazos; o tráfico de escravos e o trabalho missionário” (p. 24).

Os prazos eram sistemas de escoamento de mercadorias que, através do rio Zambeze³⁸, transportava ouro, marfim e, depois, os escravos. Segundo Gómez (1999, p.25), “os prazeiros, nas suas terras, eram senhores absolutos, à semelhança dos senhores feudais europeus. Recebiam dos seus súbditos tributos em produtos”. Este sistema de organização vigorou até finais do séc. XIX com a criação das companhias de Moçambique, da Zambézia e da companhia do Niassa. Além das trocas comerciais, não existem relatos de uma organização educacional para além da chamada *educação tradicional*.

Antes da chegada dos portugueses, havia o tráfico de escravo. Existem também relatos de que esse comércio era feito com os *swahili*³⁹. Só foi, no entanto, com a presença portuguesa, que o tráfico negreiro não só atingiu proporções gigantescas que hoje se conhece, mas também, modificou a relação entre o escravo e o grupo que o escravizava. Enquanto outrora essa relação era de guerras entre determinados grupos onde os vencidos se tornavam escravos dos vencedores, os portugueses inauguraram uma relação que não só ampliou a escravidão, como de fato criou um novo *status* de comércio que não existia no período antes da sua penetração.

Durante o período do comércio de escravos, Gómez (1999, pp.26-27) identifica três fases: na primeira, “os escravos eram adquiridos pelos franceses que os levavam para trabalhar nas suas plantações de açúcar e café nas ilhas Mascarenhas do [Oceano] Índico”; na segunda, entrada neste comércio de “mercadores holandeses, norte-americanos” e, na terceira fase,

³⁷ Embora a colonização oficial tenha iniciado com a partilha de África, oficializada na Conferência de Berlim em 1884-1885, antes desse período, já fazia presente em Moçambique a ocupação pelos portugueses. Considero para este trabalho esse período anterior à conferência de Berlim como período da colonização pelo seu impacto na vida social da população.

³⁸ Nasce no noroeste da Zâmbia e deságua por um delta, a sul da vila de Chinde, no oceano Índico.

³⁹ É uma das línguas oficiais do Quênia, da Tanzânia e de Uganda, embora os seus falantes nativos, os povos suaílis, sejam originários apenas das regiões costeiras do Oceano Índico. No entanto, é também usado para designar os povos que falam esse idioma.

depois da abolição oficial do tráfico, o comércio era feito de forma clandestina através de alguns portos da costa moçambicana.

Como se pode notar, mesmo com a abolição oficial do comércio da escravatura, esta atividade continuou a ser efetuada de forma clandestina até mais ou menos em 1879.

Quanto ao trabalho missionário no território moçambicano - durante uma grande parte do tempo - este não tinha como objetivo a evangelização da população, mas “dar uma sustentação ideológica à penetração e colonização portuguesa” (GÓMEZ, 1999, p. 29). Os missionários tornaram-se, assim, grandes aliados da penetração colonial no território moçambicano.

Que educação formal foi adotada durante o período colonial em Moçambique?

Como se pode depreender, durante os mais de quatro séculos da dominação colonial no território nacional, o objetivo fundamental do governo português era explorar as riquezas naturais e humanas disponíveis na colônia. Dessa forma, precisava ser criado um sistema educativo que respondesse às exigências e aos objetivos políticos vigentes.

As primeiras tentativas de educação em Moçambique tinham como objetivo “civilizar” o africano. O pressuposto que norteou a bandeira educativa neste período foi guiado por aquilo que Boaventura de Sousa Santos chamou por “razão metonímica” (SANTOS, 2006, p. 782), uma lógica de pensamento que produz a não existência do outro. Toda lógica educativa centrou-se na desqualificação do povo, da cultura e das experiências locais. Essas tendências podem ser verificadas nos diferentes instrumentos legislativos que foram sendo produzidos e que se debruçavam sobre o processo educativo como, por exemplo, o Estatuto orgânico das missões portuguesas de África e de Timor, o Estatuto do indigenato, entre outros.

Castiano e Ngoenha (2013) escrevem que “O estatuto orgânico das missões católicas portuguesa de África e de Timor de 13 de outubro de 1926, [...], consagrou um capítulo às questões educativas, concentrando a ‘missão civilizadora’ só nas missões católicas portuguesas” (p.26). Antes deste período, existem relatos da existência de documentos que norteavam o processo educativo na colônia portuguesa. Gómez (1999) cita documentos publicados em abril e em agosto de 1845 que regulamentavam o ensino e organização das escolas nas colônias. No entanto, as primeiras escolas foram criadas por decreto só em 1854.

Com a publicação do Estatuto Orgânico das Missões Católicas de África e de Timor em 1926, a igreja recebe uma missão concreta do governo português que era civilizar o povo indígena⁴⁰. A igreja católica passa então a ter a função de educar povo nativo.

O decreto-lei nº 39:666 de 20 de maio de 1954 no seu artigo 2º define os indígenas como:

indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses. Consideram-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e mãe indígena em local estranho àquelas Províncias, para onde os pais se tenham temporariamente deslocado, (DSAC, 1954, p. 52).

A função de civilizar parte do princípio de que o povo africano é indigente, havendo a necessidade de lhes tirar da condição de selvagem a qual se encontrava. Gómez (1999, p. 55) escreve que o artigo primeiro do diploma legislativo 238 de 1930 regulamentava a educação da população nativa e determinava que “o ensino para os nativos deve conduzir o povo nativo da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio”. Era notória a abordagem dada ao nativo como um indivíduo que - pela sua relação com a natureza - era tratado como um selvagem, um ser que tinha que ser tirado dessa condição de selvageria e colocado em uma outra condição parecida ou igual aos outros que se encontravam numa atividade não selvagem - da vida civilizada, da urbanidade. Para que isso fosse possível, era necessário ser organizado um sistema de ensino específico para esse grupo.

Quando, os africanos fossem “civilizados”, passariam à categoria de assimilado. Como afirma Menezes (s/d, p.85), nos termos do artigo 56 do Estatuto do Indigenato,

Os *assimilados* eram os antigos indígenas que haviam adquirido a cidadania portuguesa, após provarem satisfazer cumulativamente os requisitos que transitavam do passado recente: a) ter mais de 18 anos; b) falar corretamente a língua portuguesa; c) ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses; e) não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor.

Ao promulgar o estatuto de assimilado, o sistema colonial português não foi capaz de enxergar que a população das colônias tinha formas próprias de ser e de estar no mundo, que já tinham as suas tradições que precisavam ser valorizadas. No lugar disso, engendrou um modo

⁴⁰ Indígena era o termo oficial usado no tempo colonial pelos colonizadores para designar os nativos da colônia. Para esta tese, para se referir a esse grupo da população no período colonial, passarei a usar o termo povo nativo ou os nativos como forma de marcar a nossa ancestralidade.

de subjetivação que produziu subjetividades subalternizadas e perpetuou formas de não-existência do povo. Essa lógica, segundo Santos (2006, p. 787), se “produz sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”. As políticas de assimilação produziram a invisibilização cultural de um povo que desaculturado, foi submetido a seguir uma cultura alheia.

Em face desse pressuposto, o processo de ensino foi estruturado em duas formas distintas que refletiam a dicotomia social decorrente na sociedade colonial. Um sistema de educação para os Europeus e assimilados que era, diretamente, controlado pelas entidades governamentais (*ensino oficial*) e outro sistema de educação para os africanos dirigidos pelas missões católicas (*ensino rudimentar*).

Os dois sistemas de ensino tinham objetivos, claramente, distintos. O sistema de ensino oficial destinava-se aos filhos dos europeus e dos *africanos-europeus*, visando prepará-los para prosseguir com os seus estudos nos níveis subsequentes até a universidade. A sua estrutura compreendia três níveis (ensino primário de cinco classes; o ensino liceal subdividido em três subníveis e ensino superior) - enquanto o sistema escolar para os africanos nativos estava estruturado em três níveis (ensino rudimentar, ensino primário e de admissão), (GÓMEZ, 1999).

Com a organização do processo educativo em dois sistemas diferentes, o regime colonial português quis naturalizar as desigualdades entre os moçambicanos: por um lado os que se *assemelhavam* aos portugueses que podiam conviver com eles e, em alguns casos, trabalharem na administração colonial, e, por outro, os moçambicanos que não tinham condições, eram subalternizados e espezinhados. Essa “lógica de classificação social” (SANTOS, 2006, p. 787) perdurou oficialmente até o ano da independência nacional em 1975.

Que conteúdos eram ensinados no período colonial em Moçambique?

Os programas de ensino estavam organizados de modo a atender a dicotomia do próprio sistema educativo. O quadro abaixo ilustra a grade curricular do ensino rudimentar vigente no período em referência. Não foi possível ter achados das disciplinas do ensino Oficial, mas pensa-se que era semelhante às do ensino dado em Portugal, uma vez que os filhos dos portugueses poderiam continuar os seus estudos naquele país que administrava a colônia.

Quadro 1: Grade curricular no ensino colonial em Moçambique

Ensino Oficial	Ensino Rudimentar
	<ul style="list-style-type: none"> • Língua Portuguesa; • Aritmética e sistema métrico; • Geografia e História portuguesa; • Desenho e Trabalhos manuais; • Educação Física e Higiene; • Educação Moral e Canto Coral

Fonte: Adaptado de Gómez, 1999.

Embora tenham existido reformas curriculares em 1937 e em 1946 (Castiano e Ngoenha, 2013), nota-se a permanência da disciplina de desenho e trabalhos manuais, o que denota, de certo modo, a importância que era dada aos conteúdos dessas disciplinas na formação da mão de obra para as atividades inerentes a agricultura.

Santos (2006) afirma que aqueles que se guiam pela razão metonímica não são capazes de “aceitar que a compreensão do mundo é mais do que a compreensão ocidental do mundo” (p.782). Os portugueses, naquele período, não foram capazes de enxergar que os moçambicanos, das diferentes tribos e grupos linguísticos, tinham uma forma própria de pensar. Como me referi anteriormente, quando os portugueses chegaram ao território que hoje é Moçambique, já existiam organizações sociais e econômicas bem desenvolvidas, o que não justificaria essa visão dicotômica de selvagem/civilizado. Aliás, aquela dicotomização do processo de ensino revelou a impossibilidade de administração colonial de conviver pacificamente com os nativos.

Embora acontecessem várias reformas legais, na prática as tendências de discriminação continuaram até a independência nacional em 1975. No entanto, antes da independência, houve um período histórico importante para a construção de um sistema de educação nacional, que é o período da luta de libertação nacional.

2.2. EDUCAÇÃO DURANTE A LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL: EMBRIÃO DE UMA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

O projeto de educação moçambicana foi esboçado durante a luta de libertação nacional (1962-1974). Em junho de 1962, foi constituída a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)⁴¹, que tinha como função não apenas conduzir militarmente a luta pela

⁴¹ Ao longo do texto vou recorrer a grafia em caixa alta para me referir a FRELIMO como movimento de libertação nacional e caixa-baixa para me referir a Frelimo como Partido político que aconteceu a partir do III congresso em 1977.

independência nacional, mas também iniciar, em simultâneo, um processo de construção e de consolidação da unidade nacional em uma dimensão político-cultural mais abrangente, para edificação de um estado-nação.

Oficialmente a luta armada de libertação nacional iniciou em 25 de setembro de 1964 com o ataque ao posto administrativo de Chai na atual província de Cabo Delgado. A medida que a guerra se desenvolvia a FRELIMO ia conquistando territórios nas diferentes regiões do país com maior incidência para as Províncias de Cabo Delgado, Niassa e Tete, e nesses territórios implantava a sua administração. São essas áreas conquistadas pela FRELIMO durante a luta de libertação nacional que se designava por zonas libertadas. Em todo processo de luta a educação era uma estratégia fundamental para a libertação nacional.

O primeiro congresso da FRELIMO realizado em setembro de 1962 na Tanzânia, definiu como medidas a serem postas imediatamente em prática as seguintes: “desenvolvimento da unidade entre os moçambicanos; promover a formação acelerada dos quadros; promoção imediata da alfabetização do povo moçambicano, criando escolas onde fosse possível”, (MONDLANE⁴², 1995, p.101).

Entre os militantes da luta de libertação nacional, havia o pensamento de que a unidade nacional e o sucesso da luta que culminariam com a independência, passariam pela educação. Por isso, uma das medidas adotadas pelo primeiro congresso da FRELIMO foi “promover a formação acelerada dos quadros” (DIP-FRELIMO, 1962, p.27).

Como se pode notar, a FRELIMO define, logo à partida, a *educação* como uma prioridade e como uma base essencial para o desenvolvimento da luta, da consciência, do envolvimento e do apoio da população. Contudo, isso seria produtivo à medida que crescesse a compressão da situação que se vivia no momento - sobretudo porque, depois da independência, o país precisaria de cidadãos formados para conduzir os destinos da nova nação em construção. Como forma de selar o compromisso com a educação, o presidente da FRELIMO, Samora Machel, lançou como frases de ordem, que mais tarde fariam parte do seu pensamento pedagógico, *slogans* como: “educar o Homem para vencer a guerra” e “fazer da escola um lugar

⁴² Eduardo Chivambo Mondlane (1920-1969) - Foi o primeiro moçambicano a obter o título de Doutor. Em 1962, depois de trabalhar nas Nações Unidas, foi mentor e fundador da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

para o povo tomar o poder”. Era uma visão de que a guerra de libertação seria vencida tendo quadros formados que tivessem consciência da importância da luta e da libertação nacional.

Contrariamente a outros movimentos de libertação nos países africanos, a FRELIMO arriscou em conceber o seu sistema de educação “livre” do sistema colonial português, porque, segundo Mondlane (1995), o sistema de educação vigente era excludente e não servia aos interesses e às necessidades do desenvolvimento do estado nacional independente. Mondlane parte da constatação segundo a qual as entidades coloniais responsáveis pelo sistema educativo não estavam preocupadas com a valorização da cultura nacional, tão pouco com a formação de um cidadão nacional.

Tratando-se ainda do período de luta de libertação nacional, foram definidas como sendo necessidades urgentes na área de educação: formação de quadros em todos os níveis e em todas as disciplinas; elevação do nível de educação extremamente baixo da população em geral, combate ao analfabetismo e à ignorância.

Anos depois do início da luta de libertação nacional, surgiam as primeiras zonas libertadas⁴³ em Cabo Delgado e em Niassa. Nessas regiões, foram implantadas as primeiras escolas primárias no território nacional.⁴⁴

A resolução do II Congresso da FRELIMO⁴⁵ (o primeiro realizado no território nacional) reafirma a importância que a educação tem para o processo de libertação nacional quer na mobilização, quer na formação dos quadros da FRELIMO. Assim, o II congresso decidiu para a área de educação:

- a) Acelerar o desenvolvimento das escolas primárias;
- b) Desenvolver o programa de formação de Professores primários, a fim de elevar rapidamente o seu número e seu nível técnico;
- c) Promover uma vasta campanha de alfabetização das massas populares, homens e mulheres, jovens e velhos;
- d) Organizar cursos especiais para a elevação rápida do nível de conhecimento dos militantes;
- e) Encorajar a jovem moçambicana a completar a instrução primária, pelo menos;
- f) Criar centros de produção junto de cada escola, para seu auto abastecimento;
- g) Estabelecer um sistema que permite aos estudantes interromper temporariamente os estudos para participarem nas campanhas de ensino e alfabetização;
- h) É dever de todos os estudantes moçambicanos participar, sempre que necessário, nas várias tarefas de luta de libertação nacional;
- i) Promover o desenvolvimento de escolas de formação política. (FRELIMO, 1968, pp. 5-6)

⁴³ Eram territórios conquistados pela FRELIMO e que passavam para a sua administração.

⁴⁴ A FRELIMO já tinha antes escolas nos campos de treino militar na República de Tanzânia.

⁴⁵ Realizado de 20 a 25 de julho de 1968 na província do Niassa.

Nas zonas libertadas, as escolas funcionavam como:

1) Centro de Formação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), esta tomada no sentido de um povo organizado em frente de luta pela sua **libertação e emancipação**; (2) centro de combate às concepções e **hábitos da cultura tradicional**, a que aprisionavam a iniciativa e a criatividade, pugnando por um novo tipo de relacionamento entre jovens e velhos, entre homens e mulheres e por uma **nova visão do mundo** (MACHEL, 1974, citado por MAZULA, 1995, p.109); (3) centro de difusão de conhecimentos científicos, mesmo que elementares, para introdução de novos métodos de trabalho, para o aumento da produção e à satisfação das necessidades crescentes da luta; (4) centro de formação de combatentes para as exigências da luta; e (5) de **formação de produtores**, ao mesmo tempo militares e dirigentes, numa permanente ligação entre o **trabalho manual e intelectual** (I e II Congressos, realizados, respectivamente, em Setembro de 1962 e Julho de 1968, Citado por Mazula, 1995, p.109, grifo meu).

Convém referenciar que as escolas das zonas libertadas pela FRELIMO se guiavam fundamentalmente pelos princípios de “libertação e emancipação”, na perspectiva freiriana: o povo moçambicano estava subjugado pelo colonizador, o que não lhe permitia “denunciar” os processos de humilhação que era submetido, pois se encontravam isolados do mundo.

Contrariamente as escolas sob gestão colonial, as escolas das zonas libertadas, visavam ajudar a população moçambicana a libertar-se da opressão a que fora submetida durante séculos, através de uma educação libertadora (Paulo Freire) que tinha como função principal levar os sujeitos a (re)conhecer a realidade social, cultural e política de forma crítica. A educação assim pensada, passa a ser não apenas um instrumento de libertação mas também de conscientização.

Em documentos oficiais da FRELIMO, podemos encontrar essa visão de educação como instrumento de libertação-emancipação-conscientização. No comunicado final da reunião do Comité Central da FRELIMO (CCF), realizada em outubro de 1966 consta que:

a educação deve ter como seu papel fundamental o de capacitar o povo moçambicano na realização de tarefas que a revolução impõe. Para o efeito, o comité central decidiu criar uma escola de formação política, de promover uma campanha de alfabetização de adultos, intensificar a criação de escolas primárias e preparar as condições necessárias para que o *Instituto moçambicano* se torne um centro de formação de militantes com uma boa qualificação intelectual capazes de cumprir as tarefas revolucionárias ou de ser selecionado para determinadas áreas ou para estudar no exterior” (CCF, 1966, p. 57-58 – tradução livre).

É notória a contribuição de Paulo Freire nas ações dos processos educativos nas zonas libertadas pela FRELIMO. Paulo Freire conta ter se encontrado em Tanzânia com lideranças da FRELIMO como ele mesmo narra: “Aquele encontro em Luzaka, tal qual o que tive em Dar es Salaam, com liderança da FRELIMO, que me levou ao campus de Formação de Quadros, um pouco afastado de Dar, num lindo sítio cedido pelo governo de Tanzânia, me marcou

fortemente” (FREIRE, 2014, p. 204). Embora não esteja claro o que se terá discutido no referido encontro, posso subentender a partir das ações educativas que Paulo Freire vinha desenvolvendo na Guiné Bissau e Tanzânia que, as lideranças da FRELIMO estariam interessadas em algum apoio seu na área de educação. Paulo Freire não afirma ter ido à Moçambique depois das independências das colônias Portuguesas como aconteceu com a Guiné Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, diz ele: “minha passagem pelas ex-colônias portuguesas, com exceção apenas de Moçambique [...]” (idem, p.205).

Contudo, embora Paulo Freire não tenha “passado” por Moçambique, estou “certo” de que as suas ideias de educação foram conscientes ou inconscientemente aproveitadas nas políticas educativas adoptadas depois da independência nacional. Nota-se nas linhas de educação frelimiana, o carácter conscientizador da educação voltada para a formação do homem para a luta contra os obstáculos impostos não apenas pela colonização portuguesa, mas também nos que poderiam advir no período depois da independência nacional.

Os termos libertação e emancipação são centrais na teoria freiriana. A libertação entendida como *práxis* é conceituada por Freire como ação e reflexão do/no mundo onde os homens se situam, e isso só é possível através de uma educação *problematizadora*, que implica necessariamente na mudança na visão do mundo dos educandos através da sua inserção crítica na realidade cotidiana facilitando a construção da consciência crítica. Como afirma Moreira (2010, p. 146), “o processo emancipatório freiriano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições de vida e existência dos oprimidos”. Nesse sentido a FRELIMO considerou a *emancipação* do homem e da mulher como essencial para a libertação do povo, contra a dominação colonial que deveria ser feita via educação, pois o sucesso da luta de libertação nacional dependeria muito do engajamento e tomada de consciência de todos os envolvidos.

De 1968 a 1970, a luta de libertação nacional se transforma numa revolução democrática popular. Assim, o objetivo central do sistema educativo passa a ser “a formação do *Homem Novo*, com uma nova mentalidade que, para além de ser capaz de resolver os problemas imediatos colocados pela luta revolucionária, deveria estar apto a transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana” (MEC, 1980, p. 35).

Foi, nessa perspectiva de formação de um sujeito consciente das suas responsabilidades nacionais com a terra, com o seu povo e com a sua cultura, que foi definido

como um dos grandes objetivos que a educação deveria perseguir – a formação do *Homem Novo*. Portanto, o *Homem Novo* era o sujeito e o objeto do trabalho educativo que se inseria no trabalho humanizante nas zonas libertadas.

2.2.1. As Zonas libertadas como marco inicial da formação do *Homem Novo*

À medida em que a guerra de libertação nacional adensava, a FRELIMO, ia conquistando alguns territórios no espaço moçambicano e ampliando nesses territórios conquistados a sua rede de administração. Nesses territórios “livres” da dominação colonial, foi estabelecido um sistema de ensino ideologicamente diferente do sistema colonial.

Nas primeiras escolas que surgiram nas zonas libertadas, as crianças aprendiam o português, considerado como sendo língua comum e de unidade nacional, a história, a geografia de Moçambique, para além da aritmética e da educação cívica.

Como esses conteúdos eram tratados na formação do cidadão moçambicano?

Formar o cidadão nacional no contexto escolar, não significa apenas mudar livros, mas envolve um conjunto de elementos materiais e humanos para que esse fim seja uma realidade. Nas zonas libertadas, essas condições não tinham sido criadas, muito menos nos primeiros anos da independência. Nas zonas libertadas pela FRELIMO, onde eram criadas as escolas, os militantes que sabiam ler e escrever se responsabilizavam pela alfabetização não apenas dos seus colegas mas também da população que residiam nessas zonas. Não eram escolas com salas convencionais como as que conhecemos hoje, as aulas decorriam por baixo de árvores e o “quadro preto” era feito de cascas de árvores.

Como se vai notar, os conteúdos de ensino nas escolas das zonas libertadas tinham um carácter político-ideológicos e visavam à sensibilização dos jovens e adultos a se engajarem na luta armada de libertação nacional. Essa forma de educação, pelo carácter que assumiu, designo por *educação sensibilizadora*–pois tinha como objetivo de sensibilizar a população moçambicana a ter consciência da importância do seu envolvimento na luta de libertação nacional, além de poder despertar a atenção da população sobre a importância da educação na emancipação popular.

A educação, nas zonas libertadas, tratava-se de uma educação ideológica, enquanto lugar privilegiado de inculcação dos ideais da FRELIMO: educação crítica revolucionária, que se articulava com o trabalho; patriótica, visando desenvolver a consciência e construir a unidade nacional; ensino aberto – fundado no contato com o mundo exterior, aprender com o mundo e

conhecer a diversidade cultural da nação – a cultura como património e como processo de construção da moçambicanidade.

No entanto, apesar da educação patrótica, a implementação dos ideais revolucionários e voltados para a construção do *Homem Novo*, e a preocupação com a construção da unidade nacional gerou do ponto de vista educativo algumas contradições: na organização curricular foram ignoradas as manifestações culturais dos diferentes povos das diferentes regiões do país (tradições, cultura, e a línguass locais, etc.). O grande debate girava em torno do tratamento da imensa diversidade cultural do país. A tensão entre unidade e diversidade, se manifestava na organização curricular proposta pela FRELIMO, pois a atenção às tradições dos diferentes grupos etnolinguísticos, se incorporadas às práticas educacionais locais, era vista por alguns como ameaça que poderia desvirtuar o princípio de unidade nacional.

O currículo que orientava a educação nas zonas libertadas traz alguns paradoxos em termos teóricos e metodológicos, pois ao mesmo tempo em que afirma articulação com a comunidade, relega a segundo plano a expressão das diferentes culturas locais, tais como: a língua e as manifestações culturais e religiosas.

Em termos estruturais, a educação nas zonas libertadas compreendia: “educação formal, alfabetização e escolarização de adultos e formação de Professores” (MAZULA,1995, p.113). A educação formal, destinada às crianças e aos adolescentes abrangia quatro níveis: o *Pré-Primário*, ministrado em Centros Infantis, o *Primário*, de quatro séries, ministrado em escolas do interior do país e na Tanzânia; o *Secundário* de quatro série, ministrado na Escola Secundária de Bagamoyo (Tanzânia), e o Universitário, que não chegou a funcionar: os alunos que atingiam este nível eram enviados para o exterior.

Quadro 2: Grade curricular das Escolas nas Zonas Libertadas em Moçambique

Ensino Primário	Ensino Secundário
Português	Português
Aritmética	Inglês
Geografia	Política
Ciências	História
História	Geografia
Trabalhos Práticos	Matemática
Política	Ciências Naturais
Educação Artística	Física
Educação Física	Química
	Biologia
	Trabalhos Práticos
	Desenho
	Educação Física

Fonte: Adaptado (Mazula, 1995 e Castiano e Ngoenha, 2013)

Fora dos conteúdos de ensino acima referenciados, na Escola Secundária, também poderiam «eventualmente» ser ministrados cursos do Magistério Primário, de Informação e Propaganda, de Cooperativas e de Administração.

Nota-se, nesse período, que a formação dos professores para essas escolas se realizava por meio de seminários de capacitação de professores em diferentes regiões das zonas libertadas. Esses cursos tinham como objectivos “aperfeiçoar permanentemente a formação recebida, clarificar algumas dúvidas surgidas durante as aulas e, ao mesmo tempo, **garantir uma certa unicidade e nívelamento** dos programas escolares” (CASTIANO e NGOENHA, 2013, p. 51, grifo meu).

Durante esse período, o sistema educativo nas zonas libertadas, começou, paulatinamente, a abandonar os conteúdos de matriz colonial para dar lugar a conteúdos de matriz moçambicana. Nas disciplinas de história e geografia, já não se aprendiam mais matérias sobre Portugal, mas sobre as experiências e as situações concretas do povo e do território moçambicano, embora descartados os aspectos relativos às tradições.

As transformações sócio económicas provocadas pela luta de libertação nacional podem ser consideradas um processo educativo. Nessa luta, aprendeu-se que era possível transformar a vida, marcada pela opressão do regime colonial, em uma vida de liberdade - pois pessoas de origens diferentes aprenderam a viver e a conviver juntas, criando alicerces para a edificação da unidade nacional, em um país multicultural e multi-linguístico. Dessa forma, segundo Gómez (1999), a escola tinha uma finalidade primordial em apoiar a construção da unidade nacional. Até então, a escola não tinha o carácter de classe. Ela era entendida como uma arma fundamental para consolidar o sentimento de identidade nacional.

Para superar a educação providenciada pelo regime colonial e pela educação tradicional, segundo MONDLANE (1995), era necessário aprender de outras culturas, mas que não fosse necessariamente enxertá-la diretamente na cultura moçambicana.

2.3. EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA

Com o golpe⁴⁶ militar em Portugal (25 de abril de 1974), o movimento de libertação ficou surpreendido com a abertura pela parte do regime português da necessidade de negociações, o que obrigaria a FRELIMO a tomar o poder.

Como o projeto educativo de formação de Homem Novo foi continuado depois da independência?

Seguindo as orientações políticas e das experiências da luta de libertação nacional, as escolas foram definidas como frentes de combate à ignorância, ao analfabetismo, ao obscurantismo (GÓMEZ, 1999), centros para eliminar o espírito explorador do homem pelo homem, de superstição, de elitismo, de ambição, de individualismo e de discriminação.

Assim, as massas populares deveriam ter acesso e ter poder nas escolas e na Universidade. Ao dar oportunidade às massas populares “indiscriminadamente” a ter acesso às instituições escolares, o estado assume claramente ser o principal promotor da escolarização e difusor da cultura junto àquelas camadas. Dessa forma, a FRELIMO, por meio do governo de transição compreendia, como tinha compreendido Anísio Teixeira, embora em tempos diferenciados, que “a pobreza não era apenas a destituição de bens materiais, mas também a repressão do acesso às vantagens sociais” (NUNES, 2010, p.27). A FRELIMO entendeu, na época, que não era possível sair da pobreza sem que as massas populares tivessem acesso a uma instrução e a uma educação livre de qualquer discriminação.

Foi, durante esse período de preparação de uma nação, que se define o caráter democrático da educação que expressava não somente no acesso, mas fundamentalmente na relação professor – aluno, através de aprendizagens mútuas, libertando a iniciativa de cada um e valorizando os talentos de todos de modo que, em conjunto, cresça a tarefa de construir o país.

Estes princípios constituíam o alinhamento de um dos ideais da luta de libertação nacional – a construção da unidade nacional. Na óptica do governo de transição, as escolas deveriam ser o motor dinamizador da cultura nacional e do conhecimento, com o objetivo de

⁴⁶ Alguns apelidam de revolução dos cravos ou revolução de 25 de abril. A polissemia do termo tem a ver do ponto de vista do lugar onde se fala. Na lógica eurocêntrica (do povo português) foi uma revolução, no entanto, Moçambique viveu uma revolução diferente da vivida em Portugal (o que faz com que seja considerada como em Moçambique como golpe de Estado), pode ser essa razão porque na literatura moçambicana os acontecimentos de 25 de abril de 1974 são considerados de golpe militar porque entende por revolução aquilo que viveu, que arrancou da mão do colonizador os territórios ocupados.

mobilizar os recursos naturais e humanos a favor do desenvolvimento e do progresso do futuro país.

Em Julho de 1975, um mês depois da independência nacional, anuncia-se a nacionalização da educação, constituindo teoricamente uma ruptura com o sistema educativo colonial. Com a nacionalização do sistema educacional, a escola deixou de ser um espaço privilegiado para uma minoria, passando a ser um espaço aberto para todo cidadão. Estabeleceu-se, nesse período, um ensino laico, público e gratuito.

A educação primária, depois designada por Ensino Básico, era garantida para todos os cidadãos moçambicanos como um direito básico e um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento social e económico do país.

Por outro lado, na altura da independência, a maior parte da população era analfabeta (90%), foram organizadas, a partir de 1977, campanhas de alfabetização nas diferentes esferas de organização de massa como: nas Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM), nas empresas estatais, nas fábricas e cooperativas do povo, nos centros de produção organizados, assim como foram criados centros de formação e de treinamento dos alfabetizadores.

De 1975 a 1976, intensificam-se as reformas curriculares que culminaram com a reformulação dos programas em todos os níveis de ensino que culminou com a alteração dos conteúdos (MAZULA, 1995, CASTIANO e NGOENHA, 2013), embora, em termos de disciplina, isso tenha se resumido à transformação de algumas e à introdução de outras. Houve a manutenção das disciplinas lecionadas durante o tempo colonial e nas zonas libertadas, tendo sido retirados conteúdos com caráter colonial português como, por exemplo, conteúdos relativos à história, à geografia e às culturas portuguesas. Assim, pode-se inferir que a grade curricular vigente nesse período pode-se aproximar do que se segue no quadro:

Quadro 3: Grade curricular no período de 1976-1983

Ensino Primário	Ensino Secundário
Português	Português
Aritmética	Inglês
Geografia	Política
Ciências	História
História	História de Africa
Trabalhos Práticos	Geografia
Política	Matemática
Educação Artística	Ciências Naturais
Educação Física	Física
Produção escolar	Química
Educação Política	Biologia
Actividades Culturais	Trabalhos Práticos
	Educação Política
	Actividades Culturais
	Desenho
	Produção escolar
	Educação Física

Fonte: Adaptado de Castiano e Ngoenha, 2013

Com a introdução de novas disciplinas anteriormente ausentes no currículo escolar, significou política e ideologicamente uma ruptura com o regime colonial, o que pressupõe a valorização de conteúdos nacionais, isto é, uma educação virada para a consolidação da independência e da unidade nacional. No entanto, um dos problemas enfrentado pelo Governo na área de educação e em outros setores de atividade estatal foi a falta de quadros qualificados. Para suprir essa carência na área de educação, optou-se pelo recrutamento de novos professores e pela capacitação dos existentes.

No âmbito de recrutamento, em 8 de Março de 1977, o Presidente da República organizou um encontro com estudantes que estavam frequentando a 10^a e 11^a classe com objetivo de estudar as possibilidades de integrá-los imediatamente às diferentes atividades da vida social. Para cobrir a falta de professores, o Presidente da República “declara que a maioria deles devia converter-se em Professores” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.58). Foi a única forma encontrada para suprir a falta de quadros qualificados para a educação.

2.3.1. Sistema Nacional de Educação (SNE)

Na sequência das transformações e de mudanças curriculares que vinham sendo operadas desde a independência nacional, em 23 de março de 1983, foi aprovada a Lei 4/83 (anexo 4), que institui e sintetiza as linhas gerais do Sistema Nacional de Educação (SNE), nos seus fundamentos político-ideológicos, princípios, finalidades, objetivos gerais e pedagógicos da educação (SNE, 1983).

O SNE fundamenta-se na Constituição da República, no programa e nas diretivas do partido Frelimo, nas experiências da luta armada de libertação nacional e é centralizado administrativamente. Recordar-se que foi, durante a luta de libertação, que se pode encontrar os primeiros vestígios de organização do sistema de educação em Moçambique, quer nas zonas libertadas, quer nos centros de treinamento e de concentração nos países vizinhos, com maior destaque para a Tanzânia - os princípios do marxismo e do leninismo (no 3º congresso do partido Frelimo realizado em 1977, foi definido o Marxismo Leninismo como a linha de orientação política do partido Frelimo) e o patrimônio comum da humanidade. O SNE define a educação como um bem comum e um direito e dever de todo cidadão moçambicano, o que pressupõe o direito de acesso em todos os níveis de escolaridade.

O artigo primeiro da Lei 4/83 (Lei do SNE, 1983, p.14), estabelece os princípios gerais pelos quais o SNE deveria-se orientar, que passo a transcrever:

- a) A Educação é o direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de **acesso a todos os níveis de ensino** e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- b) A Educação reforça o papel dirigente da classe operária-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país;
- c) A Educação é o **instrumento principal da criação do Homem Novo**, homem liberto de toda carga ideológica e política colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução;
- d) A Educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo, e no patrimônio científico, técnico e cultural da humanidade;
- e) A Educação é dirigida, planificada, e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais da constituição.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) estabelece que a educação deve garantir a formação do Homem Novo, como seu objetivo central (artigo 4).

O que seria um Homem Novo?

A concepção do Homem Novo para o partido Frelimo representava uma ruptura entre o velho (sistema colonial e da chamada sociedade tradicional) e o novo. Segundo Mazula (1995, p.179), durante o III Congresso do Partido Frelimo (realizado em 1977), o Homem Novo foi considerado como sendo:

aquele que embora consciente das suas limitações, trava consigo mesmo o combate interno e permanente para superar as insuficiências e as influências reacionárias que herdou; não aquele que repete a teoria revolucionária e que na sua vida cotidiana continua a guiar-se pelo modo de vida reacionária; aquele que não só no seu pensamento mas sobretudo no seu comportamento interioriza os princípios do povo e da revolução.

Nessa perspectiva, o Homem Novo é um homem consciente, que se preocupa com a constante elevação da produção, que ajuda a implementação das ideias novas, que dá um bom exemplo e que ajuda a mobilizar as massas de que faz parte e que ajuda na difusão dos ideais da revolução. Do contrário desse Homem, foi criada uma figura que se designou por *Xiconhoca*

Como escrevem CASTIANO; NGOENHA; BERTHOUD (2005), os valores cultivados pelo *Homem Novo* seriam o patriotismo, o espírito de unidade nacional, o coletivismo e materialmente desinteressado. Portanto, exigia-se do *Homem Novo* que os seus interesses não estivessem acima dos interesses da nação.

Nesses ideais educativos, nota-se, claramente, a preocupação da ligação da escola com a produção, com o progresso - assim como a preocupação com a formação moral do cidadão. Assim, a formação do *Homem Novo* envolvia sempre uma carga política ideológica, uma vez que seria um homem liberto da ideologia política colonial, ciente dos princípios revolucionários e comprometido com a unidade nacional.

Para tal, era necessário adequar os materiais de ensino a essa filosofia, pressupondo a abolição da maior parte dos materiais didáticos usados no período colonial, fundamentalmente referentes às matérias de ensino carregadas de ideologia colonial e, por conseguinte, foi necessário a produção de novos materiais que respondessem a esta exigência.

No contexto revolucionário, uma das grandes reformas necessárias à implementação de uma educação nacional é o livro. Esse livro tem que ser nacional pelos conteúdos e pelo sentimento nacional que o anima. No entanto, foi esse espírito nacional que faltou na maior parte dos livros produzidos no período da luta de libertação nacional e anos depois da independência, uma vez que alguns aspectos que definem a cultura de um país (a língua, a tradição) foram rejeitados e/ou negligenciados durante as primeiras décadas da independência. Foi considerado “pecado”, por exemplo, falar a língua materna que não fosse o português nas instituições públicas, incluindo nas escolas, esquecendo-se de que Moçambique é um país linguística e culturalmente heterogêneo. Este fato produziu a marginalização de uma grande parte das crianças que, ao entrarem na escola, se sentiram excluídas de sua realidade. Nesse sentido era impossível aprender com mundo, no mundo. Paradoxalmente, a educação pós-independência, repetia, principalmente no que se refere ao uso da língua portuguesa, algumas práticas características da educação colonial.

Dessa forma, as crianças, ao entrarem na escola, literalmente, eram excluídas e incluídas ao mesmo tempo. Excluídas devido à obrigatoriedade do uso de uma língua de ensino totalmente desconhecida e, incluídas pelo fato de se encontrarem na escola. Esse paradoxo tinha e tem suscitado até então grandes conflitos de inserção das crianças no meio escolar.

O SNE (Lei Nº 4/83 de 23 de Março) concebeu a universalidade e a laicidade da educação, que é garantida, dirigida, planificada e controlada pelo Estado. Dessa forma a Lei do SNE, leva à responsabilidade do estado a exclusividade pela provisão da educação ao povo moçambicano. Nessa perspectiva, o estado, ao assumir o controle solitário da educação, pretendia garantir uma educação uniforme para todos os moçambicanos.

A universalização da educação moçambicana foi concebida numa perspectiva de formação comum do homem e posterior especialização para os diferentes campos de ocupações, em um país carente em recursos humanos qualificados. Assim, formula-se a escola como único meio de ascensão a um conjunto de privilégios sociais.

No período de 1975 a 1992, podemos encontrar dois cenários antagônicos no setor de educação em Moçambique: o crescimento descontrolado dos efetivos escolares de 671.617 em 1975 para 1.498.729 em 1979 (MINED, 1990), e insuficiente e degradante rede escolar e cobertura educativa - assim como a qualidade de ensino bastante fraca.

Como refere Teixeira (1977), podemos considerar o período de 1975-1992 como sendo período de “dissolução”, onde o sistema educativo, na tentativa de expansão, registra-se com a improvisação de escolas sem as mínimas condições necessárias de funcionamento. Passa, dessa forma, a se considerar a escola uma mera formalidade.

No período acima referenciado, o sistema de Ensino Básico em Moçambique enfrentava os seguintes problemas para além dos destacados acima: inadequação de infraestruturas, pois eram inibidoras, ineficientes e insuficientes; currículos orientados para as disciplinas com conteúdos que, muitas das vezes, não tinham relação com a vida dos alunos e de suas comunidades; fraca preparação acadêmica e pedagógica dos professores e ineficiente sistema de inspeção e de supervisão pedagógica (GOLIAS, 1993).

Entendo que o grande problema para além dos mencionados por Golias (1993), reside na forma fragmentária como os conteúdos são tratados em sala de aulas. Embora o currículo esteja organizado de forma disciplinar, existem possibilidades concretas de se realizar uma

abordagem que seja em rede, de forma a contemplar a tessitura de fios entre conhecimentos que se relacionam, para que a formação se dê de forma integrada e significativa.

No período de 1975 a 1992, embora com os cenários nebulosos acima arrolados, a educação moçambicana cumpriu com duas principais tarefas pelas quais tinha sido confiada: Primeira: a criação do sentido de pertença a uma nação, a moçambicanidade que passava por uma ideologia de formação do *Homem Novo* e, segunda: permitiu a extensão da rede escolar e, por conseguinte, o aumento do número de crianças na escola nunca antes visto. Embora com o aumento dos ingressos e dos estabelecimentos de ensino, o estado foi incapaz de assegurar o acesso de todas as crianças à educação básica e um mínimo de qualidade para aquelas crianças que estavam na escola.

Essas conquistas verificadas não foram acompanhadas por uma melhoria da qualidade de aprendizagem dos seus alunos. Ngoenha (2000, p. 80) afirma que,

esse quantitarismo foi em detrimento da qualidade. Essa educação respondeu aos imperativos políticos, mas não às exigências sociais. Ela não pode dar a todos os instrumentos de intervenção a nível de trabalho sobre a terra, na criação de pequenas empresas, na luta contra doenças, etc.

É preciso notar que estamos diante de um dilema: antes a educação era minoritária, depois se concedeu a possibilidade da educação para todos - mesmo sem condições necessárias. No entanto, do meu ponto de vista, não se pode realizar a expansão sem a garantia que as escolas tenham condições materiais adequadas. Dessa forma o que se verifica é a predominância do quantitativo em detrimento do qualitativo, ou seja, amplia-se a expansão e contrai-se a qualidade do ensino e da aprendizagem. A educação do povo não se faz (ou não deveria ser feita) a partir de condições materiais deterioradas ou inadequadas e de processos de ensino e aprendizagem de baixa qualidade.

Depois de introduzido o SNE em 1983, Moçambique foi experimentando vários cenários. Dentre eles, vale destacar: declínio do crescimento econômico; destruição de infraestruturas educacionais e sociais, motivadas pela guerra de desestabilização (1977-1992); entrada na economia de mercado entre vários cenários.

É, no período 1987-1992, que se nota a diferenciação social, também no sistema educativo. Nota-se, claramente, que há uma camada da população que - não tendo condições econômicas - não terá a oportunidade de ter as mínimas condições de formação escolar, o que vai fazer com que, durante esta fase em análise, se registre maior número de desistência dos

alunos matriculados, diluindo, dessa forma, a universalização da educação proclamada no Sistema Nacional de Educação (SNE).

Em termos estruturais, a educação moçambicana do período pós-independência, em termos da sua relação com a cultura autóctone, não diferia muito do ensino colonial. Embora tenha sido declarada uma guerra cerrada contra os princípios coloniais, a organização do ensino ficou a mesma e notava-se uma falta de diálogo entre o saber tradicional (local) com o saber considerado moderno. Havia um distanciamento e falta de coabitação entre os saberes locais e os saberes escolares.

Na ótica de Ngoenha (2000), a educação na vertente social não deu resultados esperados. Tratava-se de uma educação tecnicamente fraca, politicamente generosa (educação para todos), voluntarista e ideologicamente muito conotada devido ao seu princípio de igualitarismo.

As reformas que ocorreram visavam substituir o modelo socialista de desenvolvimento pelo capitalismo e, conseqüentemente, as Empresas do Estado foram privatizadas - em 1990, uma nova constituição foi aprovada com o objetivo de acomodar a democracia multipartidária e propriedade privada. Essas mudanças conjunturais vão impactar no Sistema Nacional de Educação (SNE) com a revogação da lei 4/83 e aprovação da lei 6/92 de 6 de maio. O novo instrumento que orienta o sistema educativo moçambicano, nos seus princípios gerais, reafirma a educação como direito e como dever de todos os cidadãos, e o estado permite a participação de outras entidades na provisão dos serviços de educação.

Enquanto a Lei 4/83 dava garantia a igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino, a nova Lei não preservava essa garantia. Esse processo pode-se justificar pelo fato de o estado ter dado oportunidade a outras entidades da sociedade (setor privado, cooperativas, igrejas), na base da Lei, de proverem serviços de educação, o que tornaria difícil que todos os cidadãos pudessem ter as mesmas oportunidades de acesso à educação.

A liberalização da educação, a partir dos anos 1990, fez surgir um novo tipo de instituições educativas (as escolas privadas) - acentuando, dessa forma, as desigualdades sociais no sistema de educação em Moçambique. Com o surgimento das escolas privadas, como referem Castiano; Ngoenha; Berthoud (2005), começam a legitimar escolas para os filhos das elites (governamentais e econômicas). Essas elites começam a buscar os seus próprios *lugares* educacionais para poder garantir a continuidade da hegemonia política e econômica pelos seus

filhos ou pelos seus parentes. Assim, a educação passa a servir para perpetuar as desigualdades sociais.

Enquanto outrora essas elites levavam os seus filhos e seus parentes para as escolas fora do território nacional - agora, elas são formadas dentro do país em escolas privadas, com melhores condições em termos de infraestruturas e com pessoal formado, bem remunerado, com condições mínimas de trabalho, em detrimento das escolas públicas, embora a maior parte dos professores dessas escolas sejam os mesmos das escolas públicas.

A entrada massiva do setor privado para prover serviços educativos cria um paradoxo em Moçambique na qualidade de aprendizagem. Por um lado, existem escolas com melhores condições de funcionamento, onde as elites levam filhos e parentes e, por outro lado, existem escolas privadas sem estrutura para o seu funcionamento, onde as crianças das classes populares que não conseguem espaço na escola pública estudam.

A partir do início deste século, várias reflexões são feitas para o setor de educação e a maior parte dos documentos que se seguiram, sobre a educação em Moçambique, dá maior realce à formação integral do homem, livre, autónomo, empreendedor, moralmente comprometido com a nação e a sua história, conhecedor das tradições culturais e, ao mesmo tempo aberto, à cultura e a saberes universais (Agenda 2025)⁴⁷.

Embora a visão de Homem Novo defendida desde a luta de libertação nacional, literalmente, tenha desaparecido na lei 6/92, essa visão se esconde nos escombros de um “homem integral”. Passa-se, desse modo, de uma visão de formação ideológica partidária para uma visão de formação do cidadão comprometido com uma causa nacional e cultural. Como se nota, passamos de uma orientação ideológica revolucionária da Frelimo para uma orientação ideológica neoliberal.

A Lei 6/92 define como um dos objetivos do Ensino Básico dar a possibilidade dos indivíduos de apreciar a sua cultura, incluindo a língua, as tradições e os padrões de comportamento.

A referida lei considera a cultura, as tradições nacionais, que outrora foram rejeitadas, como sendo elementos válidos na formação para a cidadania. Assim, foram introduzidos no

⁴⁷ É um documento que sintetiza as linhas e opções gerais de políticas de desenvolvimento de Moçambique até o ano 2025

currículo do Ensino Básico o uso e ensino das línguas nacionais e a abordagem dos conteúdos locais, em todas as disciplinas constantes da grade curricular, além da introdução da disciplina de Ofícios que tem como foco o resgate dos saberes dos ancestrais.

O processo de integração dos conteúdos locais, de disciplinas voltadas aos saberes dos ancestrais e das línguas nacionais no currículo do Ensino Básico justifica-se pela necessidade de formar um cidadão consciente da sua cultura, das características locais sem, no entanto, impedir a formação de um cidadão nacional com uma visão universal. Certos autores, como Castiano, chamam essa perspectiva de glocal – uma perspectiva que toma o global a partir das características locais. Uma formação baseada em tal perspectiva, deve estar - embora tenha em conta o global - sempre assente no local.

A valorização das línguas nacionais no currículo do ensino básico está evidente com a introdução da educação bilíngue - assim como as orientações metodológicas que privilegiam o uso das línguas locais como meios de ensino.

Nota-se que, com a introdução do currículo local das línguas nacionais no ensino e de novas disciplinas, pretendia-se tornar o ensino relevante (INDE, 2008), para a formação de habilidades e competências que facilitem a integração do indivíduo na comunidade.

Alguns aspectos podemos retirar como sendo comuns ou então transversais períodos de educação moçambicana (colonial, das zonas libertadas e do período pós independência):

Primeiro: Existência um projeto concreto de cada um dos períodos pelo qual a educação dever-se-ia guiar;

Segundo: formação do trabalhador, de homem produtivo por meio de disciplinas relacionadas às atividades manuais;

Terceiro: A “negação”⁴⁸ da identidade nacional.

Quarto: A centralidade da educação pelo Estado.

⁴⁸ Não é um apagamento, mas a secundarização das culturas autóctones que não são privilegiadas nos currículos como componente de construção de uma identidade nacional.

2.3.1.1. Organização e estrutura do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique

Torna necessário, como afirma Matsinhe (2011), lembrar que, logo depois da independência nacional, algumas medidas foram tomadas - tanto em nível interno, como em nível externo. Em nível interno, registrou-se a extinção das autoridades comunitárias ligadas ao poder colonial (autoridades gentílicas); a população passou a morar em aldeias comunais; as propriedades pertencentes a antigos colonos portugueses foram revolucionariamente transformadas em propriedades coletivas e cooperativas agrícolas; a radicalização da política do partido no poder e as medidas tomadas no terceiro congresso partido Frelimo, que acarretaram a implementação da ideologia marxista-leninista. Algumas dessas medidas, no entanto, contribuíram para a crise econômica e o fracasso do projeto socialista em Moçambique. Para fazer face à crise econômica que o país estava enfrentando, ainda nos anos da década de 1980, iniciaram-se as reformas neoliberais com a aceitação de Moçambique como membro do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) introduzidas, em 1987, com o Programa de Reabilitação Econômica (PRE). Essas mudanças conjunturais foram também reforçadas com a queda do muro de Berlim em 1989, que simboliza o fim do sistema socialista na Alemanha (principal aliado de Moçambique na Europa).

Entendo que essas reformas neoliberais iniciadas nos anos 80 não constituíram solução para a crise política, econômica e social que Moçambique atravessava, mas foram o resultado da implementação de um projeto de manutenção da dependência econômica de Moçambique em relação ao capital internacional. Verifica-se com a adesão dessas políticas neoliberais a degradação do parque empresarial e industrial do Estado que suportava as despesas das áreas sociais do Estado.

Com a entrada de Moçambique nas instituições internacionais como o Banco Mundial, o FMI e, conseqüentemente, a liberalização do mercado, houve a privatização das empresas estatais e a necessidade da liberalização do sistema de ensino⁴⁹. Dessa forma, em maio de 1992, o parlamento moçambicano revoga a Lei 4/83 por meio da Lei 6/92. Esta nova Lei sobre o sistema nacional de educação reformula os fundamentos filosóficos e a estrutura do sistema. Aliás, na introdução da nova Lei, pode se ler: “havendo necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar às disposições contidas na Lei 4/83 de 23 de março, às atuais

⁴⁹ Note que - quer na Lei 4/93 de 23 de março, quer na Lei 6/92 de 6 de maio - não há uma diferenciação nítida no uso dos termos educação e ensino.

condições sociais, e econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo a Assembleia da República, aprova a Lei 6/92”.

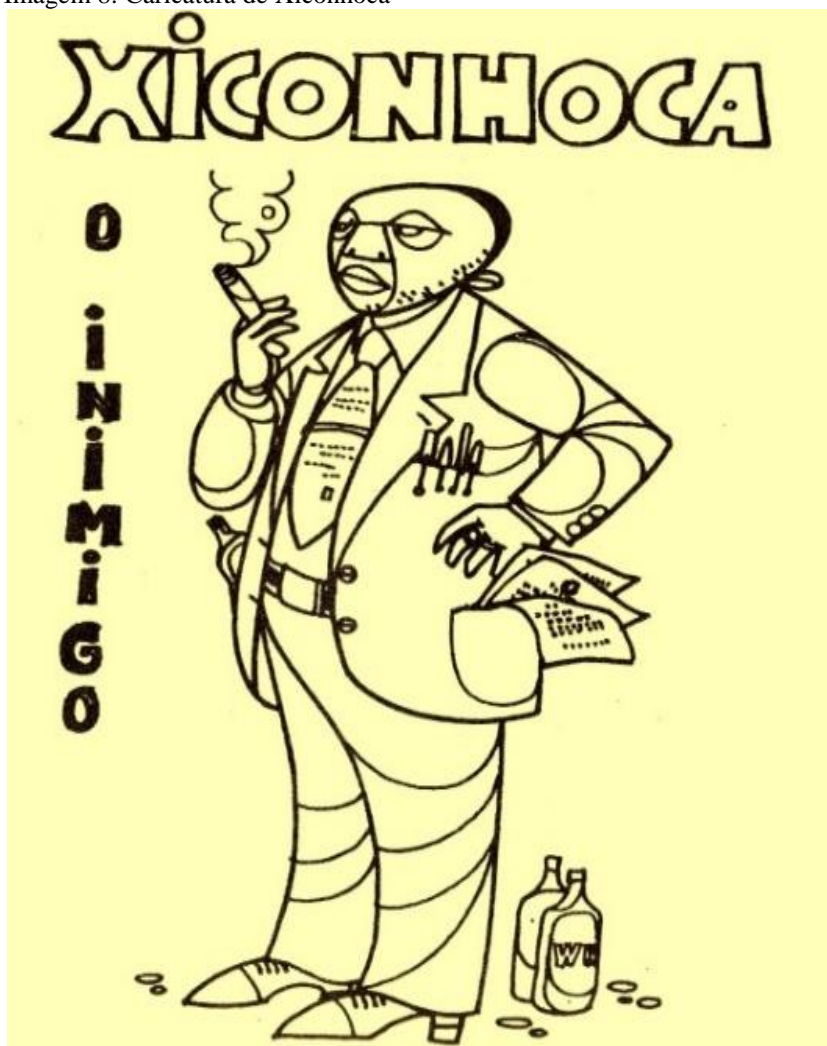
havendo necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar às disposições contidas na Lei 4/83 de 23 de março, às atuais condições sociais, e econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo a Assembleia da República, aprova a Lei 6/92.

Na nova lei, foram retiradas todas as expressões ideológicas partidárias como “socialismo, Homem Novo”. Houve uma reescrita nos princípios gerais do SNE e nos seus objetivos para adequar a nova realidade. Não significou uma simples retirada de expressões do texto legal, mas, sobretudo, uma nova orientação do sistema educativo nacional. Essas expressões - assim como as caricaturas que ilustravam a orientação ideológico-partidária nos manuais escolares - também foram revistos, como por exemplo, caricatura de “xiconhoca”. Literalmente, a palavra *Xiconhoca* é composta por dois nomes: Xico e Nhoca. O primeiro nome vem de Xico-Feio um indivíduo que pertencia a PIDE-DGS⁵⁰, e *Nhoca* que, na língua bantu, significa cobra, um animal traiçoeiro.

Xiconhoca era um indivíduo contrarrevolucionário que era contrário aos ideais apregoados durante e após a luta de libertação nacional como (contra o obscurantismo, a unidade nacional, contrário ao tabagismo, ao álcool, exibicionismo, e outros males que estavam contrários a construção de uma nação). A imagem a baixo ilustra a caricatura de um *xiconhoca*.

⁵⁰ Polícia Internacional e de Defesa do Estado-Direção Geral de Segurança - tinha a função de perseguir, prender, torturar todos aqueles que eram inimigos do regime Salazarista.

Imagem 8: Caricatura de Xiconhoca



Fonte: https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+xiconhoca&tbn=isch&imgil=ML_kKFO4XTzbEM%253A%253BvQID. Acesso em 26/7/2017

Em termos gerais, a nova Lei do SNE transforma a estrutura do sistema nacional de educação, enquanto na Lei 4/83 o sistema educativo comportava cinco subsistemas (art. 8º):

1. Subsistema de Educação geral- que compreendia o ensino primário de 7 classes subdividido em ensino primário do 1º grau da 1ª à 5ª classe e do 2º grau da 6ª à 7ª classe; ensino secundário com 3 classes (8ª à 10ª classe) e ensino pré-universitário da 11ª à 12ª classe. De um modo geral o subsistema de educação geral comportava 3 níveis;
2. Subsistema de educação de adultos responsável pela alfabetização de da população maior de 15 anos. Este subsistema compreendia os níveis primário, secundário e pré-universitário.
3. Subsistema de Educação técnica profissional – responsável na materialização da política de formação da mão de obra, para fazer face aos programas de crescimento e desenvolvimento acelerado do país. Este subsistema compreendia o ensino elementar técnico profissional; Ensino Básico técnico profissional e ensino médio técnico profissional.

4. Subsistema de formação de Professores – compreendia o nível médio e superior e visava a formação psicopedagógica dos Professores para o sistema nacional de educação.

5. O subsistema do ensino superior - realizava a formação de profissionais técnico e científicos com um alto nível de qualificação e um profundo nível de conhecimento da realidade nacional e das Leis do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento para participarem no desenvolvimento e defesa do país e da revolução.

Já a Lei 6/92 de 6 de maio estabelece que o SNE compreende 3 subsistemas: “ensino pré-escolar, escolar e extraescolar”, (art. 6).

1. O ensino pré-escolar realiza-se em creches e jardins de infância e é para crianças até 6 anos de idade como forma de complementar a educação familiar. A gestão, monitoria e fiscalização do ensino pré-escolar é de forma conjunta entre o Ministério de educação e Desenvolvimento humano e o ministério da criança, gênero e ação social. Embora a constituição da República de Moçambique considere a educação como direito e dever de todos os cidadãos (art. 88), a frequência a este nível é facultativa.

2. O ensino escolar é uma modalidade de ensino que ocorre em instituições escolares e ela compreende: ensino geral com dois níveis (primário e o secundário); ensino técnico profissional com três níveis (elementar, básico e médio) e ensino superior que se realiza em universidades, institutos superiores e academias. No ensino escolar, existem as chamadas modalidades especiais de ensino como são os casos de: ensino especial, ensino vocacional, ensino de adultos, ensino a distância e a formação de Professores.

3. O ensino extraescolar é uma modalidade que engloba as atividades de alfabetização⁵¹, aperfeiçoamento e atualização, cultural e científica e se realiza fora do sistema regular de ensino.

Nota-se na passagem da lei 4/83 para a lei 6/92 um reducionismo não apenas no tamanho, mas também em termos de concepções de formação, o que denota uma ruptura com as políticas ideológicas socialistas.

A ruptura com o passado refletiu-se também na nova Lei do Sistema Nacional de Educação. É assim que a alínea b) do artigo primeiro, sobre os princípios gerais, estabelece que “o Estado no quadro da Lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo”, contrariamente à Lei 4/83 que definia, claramente, que “a educação é dirigida, planificada e controlada pelo estado que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos consagrados na constituição” (art. 1, alínea e).

Um dos aspetos a considerar na nova Lei é a relevância dada às línguas nacionais como elementos que devem ser tomados em consideração no processo educativo. O artigo quatro da

⁵¹ Alfabetização é uma modalidade de educação virada para as pessoas que tendo 15 ou mais anos de idade não entraram no sistema escolar, isto é, não sabem ler e escrever em português.

Lei 6/92 estabelece que “o Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente Lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”. Na antiga Lei (4/83), as línguas nacionais apareciam de forma superficial: “O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos pela presente Lei, contribuir para o estudo e a valorização, das línguas, cultura, a história moçambicana, com objetivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação” (Art.5). Não se trata de uma reformulação sintática, mas sim semântica, pois, na alínea d), nº 2 do Artigo 4 da referida Lei, estava determinado que um dos objetivos do SNE era “difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional”. Nota-se, claramente, que as línguas nacionais não constituíam prioridade no ensino oficial, uma vez que a língua portuguesa foi considerada como língua de unidade nacional.

Para inverter essa situação e, tendo em consideração o papel que as línguas nacionais desempenham no desenvolvimento cognitivo do indivíduo, a reforma curricular do Ensino Básico de 2004, acautelou a introdução das línguas nacionais no ensino. A introdução das línguas moçambicanas foi fundamentada pelo fato de que

O processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendente melhor conhece, respeitando – se, deste modo, os pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e seus direitos humanos (INDE, 2008, p. 30).

Com a introdução das línguas nacionais no processo de aprendizagem dos alunos, reconhece-se a importância que a primeira língua tem na aprendizagem de qualquer indivíduo. O uso dessas línguas na escola serve como meio de preservação da cultura. Couto (2011, p. 16), escreve que

As culturas sobrevivem enquanto se mantiverem produtivas, enquanto forem sujeito de mudança e elas próprias dialogarem e se mestiçarem com outras culturas. As línguas e as culturas fazem como as criaturas: trocam genes e inventam simbioses como resposta aos desafios do tempo e do ambiente.

E ainda continua dizendo:

Em Moçambique vivemos um período em que encontros e desencontros se estão estreando num caldeirão de efervescência e paradoxos. Nem sempre as palavras servem de ponte na tradução desses mundos diversos. Por exemplo, conceitos que nos parecem universais como Natureza, Cultura e Sociedade são de difícil correspondência. Muitas vezes não existem palavras nas línguas locais para exprimir esses conceitos. Outras vezes é o inverso: não existem nas línguas europeias expressões que traduzem valores e categorias das culturas moçambicanas.

Vou narrar duas histórias minhas que corroboram com essa última ideia de Mia Couto.

Eu sou natural do interior da província de Nampula, no norte de Moçambique. A minha Etnia é makua e, por conseguinte, a minha língua primeira é Emakua. No entanto, todo meu percurso escolar foi feito na língua portuguesa, idioma com o qual somente tinha contato na escola. No dia 18 de novembro de 2015, no lançamento do seu novo romance, “As mulheres de cinza”, Mia Couto - para justificar por que algumas palavras ou mesmo frases que encontrara durante o seu trabalho de pesquisa para a elaboração do romance eram intraduzíveis, perguntou se, na sala, existiam moçambicanos. Éramos quatro, juntamente a nossa bandeira que representava todo o povo moçambicano, e, com orgulho levantamos, era a oportunidade única de nos fazermos presentes. Mia Couto nos perguntou como traduziríamos, em nossas línguas locais, a palavra “natureza”. Nós três mantivemo-nos calados. Um silêncio estranho para os outros, mas com alto significado para nós quatro. Na verdade, não existe o termo “natureza” que pode significar natureza no sentido em que concebemos. Qualquer palavra poderia significar natureza mais alguma coisa. Por exemplo, em Emakua, poderia ter dito elapo que significa também mundo, ou então ethagua - que pode significar floresta ou mato. Todos esses termos falados isoladamente nunca significaria natureza.

Outro episódio é sobre a dificuldade que os professores encontram em algumas línguas, como Emakua, para fazer *aprenderensinar* às crianças a contarem ou a fazerem operações de adição por exemplo.

Na minha língua nativa (Emakuwa), alguns números só podem ser obtidos somando com outro número e não o número isoladamente. Na maior parte das vezes as crianças não compreendem a lógica dos números em português. Por exemplo: o 6 é 5+1 e não 6 isoladamente. Se o professor pergunta um aluno quanto é 5+1, ele vai responder que é 5+1 e não 6 de forma isolada, mas sim a junção do 5 e 1.

Essas lógicas diferenciadas só podem ser acauteladas se o SNE colocar, no centro das suas atenções, o uso das línguas nacionais no ensino.

Experiências feitas por jesuítas no sul do país - assim como relatórios das escolas pilotos que usavam a língua local e o português para o ensino - revelaram que o processo de aprendizagem nessas escolas melhorou relativamente àquelas que usavam apenas o português como língua de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Mas a problemática do uso da língua é grande, aliás, Paulo Freire, em cartas que trocou com Amílcar Cabral, discute muito o uso da língua local (crioulo) na alfabetização na Guiné Bissau. Em um dos excertos, Paulo Freire reconhece a importância e as dificuldades que os países colonizados têm no uso das suas línguas no ensino.

[...] problema da língua é absolutamente crucial, porque, vejam bem meus amigos, esse negócio de língua em primeiro lugar é uma abstração. Não sei se tem algum esperto aqui em linguística, mas o que é concreto mesmo é a linguagem. Esse negócio de Língua Portuguesa, linguística, isso é abstração, o concreto é a maneira como a

gente fala, o discurso da gente, e esse é de classe. E esse é um discurso de classe, que está submetido a mudanças culturais de classe também, a influências etc. Agora vejamos: o problema da linguagem vem diretamente com o erro da cultura ou da classe. Por isso é que uma das primeiras providências que o colonizador faz é tentar impor a sua linguagem sobre o colonizado. [...]. Eu me lembro de que uma das providências que o presidente Nyerere⁵² que acaba de deixar o governo da Tanzânia tomou foi a de escalonar a mudança do inglês para o suaíle. Ele superou, no ano “X”, o inglês na pré-escola, no outro ano ou dois anos depois, superou o inglês no primeiro grau. Até deve estar chegando agora para universidade. [...]. Eu conversei muito com o Nyerere sobre essa questão de identidade cultural, e ele tinha a vantagem de falar brilhantemente, fantasticamente o suaíle e o inglês. [...]. Então esse problema de língua deve ser uma preocupação central, fundamental, em qualquer processo de luta. Porque o problema da linguagem está dentro do programa da cultura. Há uma frase de Amílcar muito fantástica em que ele diz: a luta de libertação é um fato cultural e um fator de cultura. [...]. Agora vejamos que, dentro desse fato cultural, está a linguagem também. Então isso é, para mim, um ponto de partida, como preocupação.

Agora, evidentemente vocês não pensem que é fácil. Eu conversava com o ministro e dizia: Olha, é preciso ganhar esta luta, é preciso ganhar essa guerra. Sugerimos a ida para lá, isso tudo eu digo nesse livro, de linguísticas com um grande conhecimento das línguas africanas e do crioulo. Hoje em dia, está lá uma equipe de linguística, segundo me disse e o Miguel, continuando a trabalhar. Mas não é fácil você pôr o crioulo, por exemplo, como língua nacional e língua de mediação da formação cultural e política do seu povo. Onde é que você vai buscar dinheiro e competência técnica e científica para traduzir todas as obras fundamentais que a Guiné não produziu ainda e que tem de ler, tem de estudar? Passar tudo isso da noite para o dia para o crioulo, com que dinheiro, tempo e com que competência? Revolução não é brincado, é uma coisa muito séria, mas tudo isso tem que ser pensado (FREIRE, 1985, pp.21-22)⁵³.

São esses desafios e essas dificuldades que o sistema de educação tem enfrentado no processo de implementação das línguas nacionais no ensino. Embora em realidades diferentes, a colocação de Paulo Freire se articula perfeitamente ao contexto atual da educação moçambicana.

Que conteúdos eram lecionados até a introdução do atual currículo?

A matriz curricular abaixo nos elucida as disciplinas adotadas para o ensino primário até o ano de implementação do “novo” currículo do Ensino Básico em 2004, que será objeto de discussão posteriormente.

Como me referi, Sistema nacional de Educação (SNE) - à luz da lei 6/92 de 6 de maio - dividiu o ensino primário em 2 graus: 1º grau (1ª a 5ª classe) e 2º grau (6ª a 7ª classe). Assim, os conteúdos para esses dois estágios de aprendizagem eram como mostra o quadro que se segue:

⁵² Foi presidente de 1962 á 1985 da República Unida da Tanzânia.

⁵³ Texto gravado e organizado por: Laura Maria Coutinho na Palestra para o Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 8 de novembro de 1985.

Quadro 4: Grade curricular do ensino primário até 2004

EP1	EP2
Português	Português
Matemática	Matemática
Ciências Naturais	Ciências Naturais
Educação estética e laboral	Geografia
Educação Física	História
	Educação estética e laboral
	Educação Física

Fonte: Adaptado do Diploma Ministerial de 14 de dezembro de 1989

O que podemos reter da educação moçambicana é que os três períodos (educação colonial, educação nas zonas libertadas e pós-independência) apresentam uma característica comum que é a centralidade do Estado tanto na educação como na vida do país. O Estado não abriu mão para a provisão dos serviços educacionais. A partir dos anos 1990, encontramos uma educação híbrida de orientação neoliberal, mas com grande intervenção do Estado. Pode-se verificar também a continuidade de conteúdos relativos ao trabalho manual, embora tivesse adotado diferentes designações nos vários *espaçostempos*.

**CAPÍTULO TRÊS: CURRÍCULO DO
ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE:
um caminhar com a revisão curricular de
2004**

Moçambique é um país com mais de 40 anos de independência da dominação colonial, mas que ainda tem apresentado grandes desafios no setor de educação. A reforma curricular de 2004 trouxe consigo um *sem fim* de desafios para o setor de educação, não só por ter sido introduzida novas filosofias de trabalho e novas disciplinas, mas também pelo anseio da população na melhoria da qualidade dos graduados nas instituições de ensino.

Mas porque houve a reforma curricular?

A compreensão dos conceitos de mudança, inovação e reforma na esfera educativa passa pela sua integração a uma visão sistêmica das chamadas reformas estruturais dos sistemas educativos, em particular, nas últimas décadas do séc. XX.

A inovação é uma prática institucionalmente situada, que engloba a decisão, os processos e a intervenção. A inovação centra-se nas escolas, nas salas de aula e nas práticas dos professores e agrega três componentes: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos professores, gestores, etc.

Embora os termos inovação, mudança e reforma estejam interligados, denotam significados diferentes. Mudança refere às alterações radicais num processo, seja ele histórico ou educativo. Quanto se fala em inovação, há referência a uma ideia nova e planificada, que visa a melhoria da atividade educativa. Oliveira e Courela (2013) identificam três fases do processo de inovação:

- 1) Iniciação, que corresponde a introdução de novas ideias e práticas e à procura do aval institucional;
- 2) implementação, ou seja, a operacionalização dessas alterações e,
- 3) institucionalização ou estabilização, em que as alterações são constituídas em normas e rotinas, de modo a tornar-se parte integrante do trabalho escolar.

No discurso educativo a inovação está diretamente associada à renovação pedagógica e a melhoria da escola. Sebarroja (2001, p. 16), define a inovação como sendo:

Uma série de intervenções, decisões e processos com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.

Encontramos, por exemplo, no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), algumas inovações, que apontam para reformas necessárias. No entanto, se essas alterações não se

colocarem a favor da melhoria da prática educativa e da aprendizagem dos alunos, estas não constituem verdadeiramente inovações.

Contrariamente as inovações, as reformas são imposições de um conjunto uniforme de soluções feitas às escolas. As reformas educativas afetam toda a estrutura do sistema e ocorrem por razões de ordem política, econômica e social.

Alguns autores, como Canário (1996, p. 65), defendem que “as práticas não se criam e nem se modificam por decreto” e - quando acontecem por meio de decretos - elas tendem “a ignorar ou a reconfigurar as propostas que lhe são enviadas de cima”. Se partirmos do pressuposto de que não existem problemas bem definidos, mas sim situações problemáticas, então exige-se que as escolas tenham diferentes respostas e estratégias de solução por meio de uma abordagem sistêmica. Dessa forma, tendo em conta a natureza dessas situações (abertas e articuladas), admite-se uma pluralidade de soluções, considerando que as escolas são muito diversas e potencialmente criativas.

Para Lemmer (2006) as reformas devem se configurar a partir de razões relativas a reconstrução social e devem partir do princípio de que as escolas deveriam transmitir aos alunos conhecimentos e valores que permitissem a sua maior intervenção na sociedade. É importante destacar, também, que as preocupações acadêmicas que orientam as discussões dos especialistas da educação sobre o currículo, devem orientar os debates e as decisões sobre a perspectiva curricular que melhor se adequa a realidade política, social e educacional do momento histórico em que se vive.

Para responder as exigências do momento, houve necessidade de uma reforma curricular que iniciou com a auscultação de diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana para encontrar elementos que possibilitassem construir um currículo o mais consensual possível, numa visão sacristiana de que o currículo é “a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento” (SACRISTÁN, 2000, p.17). Assim, no âmbito da reforma curricular,

- “Foram criados grupos de auscultação para a elaboração do currículo. Esses grupos constituídos por artistas, acadêmicos, médicos tradicionais através da Associação dos Médicos Tradicionais de Moçambique (AMETRAMO), economistas, etc., eram encabeçados pelo INDE (Instituto Nacional de Educação). As contribuições desses grupos eram submetidas a

um fórum nacional de consulta de transformação curricular que validava os consensos dos diferentes grupos” (Salazar Picardo⁵⁴, Informação oral).

Olhando atentamente para o texto do SNE, instrumento legal que orienta todo processo educativo em Moçambique, na alínea d, do art. 3, se preconiza que o SNE tem por objetivo geral “formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural, física e uma elevada educação moral cívica e patriótica”. Além disso, o art. 155 da Constituição da República estabelece que “O Estado promove o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais e garante a livre expressão das tradições e valores da sociedade moçambicana”. Assim, evidencia-se a necessidade de se considerar, durante o processo da reforma do currículo do Ensino Básico, a auscultação de diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana, de modo a se encontrar o que a escola deveria se *propor* a ensinar.

Foi assim que o Plano Estratégico de Educação 1999-2003 (PEE 1999-2003), por sinal o primeiro, apontava:

O Ministério da Educação vai proceder à revisão e reformulação do curriculum, em estreita colaboração com representantes dos diferentes segmentos da sociedade civil. Existe um amplo consenso no sentido de que o atual curriculum do ensino primário está desajustado às exigências das rápidas mudanças na sociedade moçambicana (MINED, 1998, p. 22).

O MINED reconhecia que a referida revisão seria feita em colaboração de diferentes esferas da sociedade.

Diante desses embates, houve a necessidade de introduzir algumas inovações no novo currículo do Ensino Básico como: “ciclos de aprendizagem; Ensino Básico integrado; o currículo local; distribuição de Professores no 3º ciclo; a promoção semiautomática ou progressão normal; a introdução das línguas moçambicanas; a introdução da disciplina de Inglês, de Ofícios, de Educação Musical e de Educação Moral e Cívica” (INDE, 2008, p. 24).

O processo de integração curricular constitui uma das formas estruturais de organização do currículo. Essa visão defendida por alguns autores que escrevem sobre o currículo (RAGAN, 1975 e KELLY, 1981) é uma forma de organização que elimina inteiramente as matérias escolares, organizando o trabalho da escola em torno de atividades

⁵⁴Foi Técnico do INDE durante a reforma curricular do ensino primário até 2013. Atualmente trabalha no Instituto Nacional de Desporto.

normais das crianças, das mais importantes funções da vida social ou das necessidades sentidas pelos alunos.

Na visão do PCEB, o Ensino Básico Integrado é o ensino primário completo de sete classes que se encontra articulado em termos de estrutura, objetivos, conteúdos, material didático e da própria prática pedagógica.

No currículo anterior à revisão de 2004, os saberes estavam organizados em disciplinas separadas que constituíam a base para a organização das aulas. A criança era obrigada a estudar em média seis disciplinas por ano letivo. Só para ilustrar, foram extintas as disciplinas de História e Geografia para se unir numa só – Ciências Sociais. A intenção da integração curricular não é de que o conteúdo de cada elemento concorra para formar um todo completo, mas para que cada conteúdo dialogue entre si numa mesma disciplina.

Foi aberto, dentro do currículo, um espaço para serem abordados conteúdos locais nas diferentes disciplinas ou áreas curriculares – o chamado currículo local. O currículo local é entendido como um conjunto de conteúdos locais que a escola julga relevantes para a inserção do aluno na comunidade onde mora, tendo em conta as aspirações da população. Os conteúdos do currículo local deveriam ser abordados em diferentes disciplinas depois de selecionados pelos professores e validados pelos membros da comunidade

Quanto à organização por ciclos de aprendizagem, existem vários entendimentos. Alguns definem pura e simplesmente pela supressão ou pela limitação drástica da reprovação dentro de um determinado ciclo de estudos com a permanência da estrutura escolar. Perrenoud (2004) entende o ciclo de aprendizagem como uma sequência de classes (séries ou níveis) anuais que formam um todo e que existe, dentro dele, certa unidade de concepção dos objetivos, das disciplinas, dos programas - assim como dos modos de ensino e que, dentro de um ciclo, as classes anuais levam os alunos da entrada à saída.

Para Mainardes (2009), a organização curricular em ciclos de aprendizagem encontra sua justificativa teórica e epistemológica em quatro pressupostos: *filosóficos e políticos, psicológicos, antropológicos e sociológicos* (pp. 14-18). Os pressupostos filosóficos e políticos sustentam que os ciclos de aprendizagem permitem o direito à educação – contribuindo, dessa forma, para a sua democratização. Moçambique é um país subscritor de importantes documentos que defendem a universalização e a democratização da educação básica (Declaração Mundial sobre Educação para todos: satisfação das necessidades básicas de

aprendizagem- Jomtien, 1990; Educação para todos: compromisso do Dakar, 2000; Objetivos de Desenvolvimento do Milénio, 2000), entre outros, além de que a Constituição da República define, no seu artigo 88, *a educação como direito e dever de cada cidadão*. Podem ter sido esses os elementos que contribuíram na opção pela adoção de ciclos de aprendizagem no CEB.

Os pressupostos psicológicos fundamentam os ciclos de aprendizagem, na medida em que a aprendizagem é concebida como um processo contínuo e progressivo - que não se limita ao tempo de um ano escolar. É responsabilidade da escola atender as diferenças individuais do alunado, assim como atentar para a necessidade de preservar a autoestima dos alunos com a “eliminação” das reprovações.

Não menos importantes são os aspetos antropológicos que justificam a organização da escola por ciclos de aprendizagem. Parte-se da ideia básica de que a função da escola e de toda instituição educativa é o desenvolvimento pleno do aluno e que, para tal, torna necessário ter em conta essa temporalidade da formação humana - além de que essa forma de organização curricular reconhece a pluralidade e a diversidade cultural como uma característica evidente em qualquer escola e sala de aula.

Sociologicamente, os ciclos de aprendizagem pretendem contribuir para tornar a escola menos seletiva de forma a acolher diferentes grupos sociais.

Se dissermos que, no primeiro ciclo (1^a e 2^a classes), deve-se desenvolver habilidades de *literacia* e de *numeracia*, implica necessariamente que haja uma cumplicidade entre os diferentes componentes do ciclo de modo a se alcançar (no fim do ciclo) aquele pressuposto para todos os alunos - independentemente das suas condições sociais.

Que princípios estão subjacentes numa organização por ciclos de aprendizagem?

Se conseguirmos entender as respostas desta pergunta, podemos perceber, ao mesmo tempo, por que a escola básica moçambicana tem encontrado muitas críticas nos últimos tempos. Convido para este debate mais uma vez Mainardes (2009) - que identifica alguns princípios gerais que embasam esta forma de organização escolar:

Primeiro: a garantia da continuidade e progressão da aprendizagem, entendida como um processo contínuo que dispensaria a reprovação ou interrupções desnecessárias;

Segundo: a reprovação e degraus anuais devem ser substituídos pela progressão contínua dos alunos;

Terceiro: **a avaliação classificatória** (baseada em nota, classificação, aprovação ou reprovação) **precisa ser substituída pela avaliação contínua e formativa**. Os professores são orientados a utilizar as informações da avaliação para **acompanhar** a aprendizagem dos alunos (regulação) e **planejar as intervenções necessárias** (feedback);

Quarto: além da avaliação formativa, propõe-se a **pedagogia diferenciada**, a mudança dos métodos de ensino e o **trabalho coletivo dos professores** de um mesmo ciclo (pp.19-20, grifos meu).

O que se nota nas nossas escolas é que, embora se tenha mudado da organização curricular seriada, há uma permanência nas formas, nas funções e nas práticas de trabalho e de avaliação. O trabalho docente continua sendo unilateral - sem comunicação entre os professores, a avaliação continua sendo classificatória e o uso das informações dos seus resultados é deficitário, não permitindo fazer o acompanhamento dos alunos.

Pressupõe-se que uma organização por ciclos de aprendizagem seja confiada a uma equipe de professores muito estáveis. A estabilidade docente no ciclo “pressupõe confiar os alunos a um único professor durante a permanência no ciclo” (PERRENOUD, 2004, p.51), fundamentalmente em sistemas como nosso, em que os ciclos são de 2 ou 3 anos. No entanto, nota-se nas escolas do ensino básico, uma troca constante de professores dentro do mesmo ciclo, chegando mesmo a situações em que uma determinada classe pode ser lecionada num determinado ano escolar por mais de dois professores, embora as orientações curriculares emanam que “as turmas do 1º e 2º ciclos do Ensino Básico serão lecionadas por um professor cada” (INDE/MINED, 2008, p.27).

A otimização do trabalho em ciclos de aprendizagem pressupõe que haja uma troca de informações sobre o andamento de aprendizagem dos alunos dentro do ciclo ou de um ciclo para outro. Para isso, é necessário que as equipes de trabalho dentro da escola funcionem. O trabalho em equipe pode-se fundamentar no *diálogo* que na óptica de Freire (2014, p. 109) é o “encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu”. A escola constitui um *espaçotempo* em que se solidarizam o refletir e o agir dos sujeitos, mas, sobretudo porque permite a troca e discussão de experiências profissionais entre os professores, não se constituindo de um *espaçotempo* onde predomina o silêncio. Paulo Freire nos ensina que não é no *silêncio* que os homens se fazem, mas na palavra. Para Freire (idem),

a existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar*. [...]

Mas, se dizer a palavra verdadeira, [...], é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la para os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais (pp. 108-109).

Em Moçambique embora as escolas estejam organizadas administrativamente em Zonas de Influência Pedagógica não existe uma cultura de trabalho em equipe ou coletivo. As ZIPs foram criadas para que os professores tivessem espaço para discutir as suas práticas, no entanto, não tem sido comum os professores se encontrarem de modo a quebrar o silêncio das suas atividades. Essa atitude influencia também o modo como trabalham nas suas aulas. Nota-se que não há diálogo entre os diferentes saberes que compõem, por exemplo, o currículo de uma determinada esfera de formação. Então, embora haja instrumento legal para o trabalho em equipe através das ZIPs, esses espaços não são aproveitados ou então são aproveitados para fins marginais à formação continuada do professor. Também fica em aberto como tem sido a articulação entre as necessidades de formação ou discussão das práticas dos professores e as necessidades das direções das escolas.

Num dos momentos da pesquisa na ZIP da Barragem, os professores apontaram a falta de encontros entre eles, como elemento dificultador do diálogo e da troca de experiências, embora a sede da ZIP se encontre num raio de pelo menos de 3 quilômetros.

- “É preciso [...], haver mais contato entre os professores que trabalham com a disciplina através de encontros na ZIP e esses encontros não podem servir apenas para elaborar avaliações, mas para partilhar experiências entre os professores. O que acontece é que nós professores que pertencemos a uma determinada ZIP não nos conhecemos, não sabemos como um colega que está na escola x trabalha com um determinado conteúdo e que dificuldades ou problemas têm”.

(Prof.^a. Bendita, EPC de Nicuta. In: Caderno de Pesquisa).

O que tem dificultado essa troca de experiências entre os professores pode ser o fato de que os encontros não contarem na carga horária dos professores. Por exemplo, se a carga horária semanal do professor for de 24 horas, apenas contam as horas em sala de aula e não no planejamento e em outras atividades inerentes à sua atividade. A falta de trabalho coletivo produz desarticulação que acaba por acarretar dificuldades para os alunos em se apropriar das aprendizagens preconizadas num determinado ciclo.

Especificamente para a disciplina de Ofícios, espera-se que, no fim do 3º ciclo (2 ciclos depois), esteja em condições de “costurar, cozinhar, bordar, esculpir, fazer jardins e hortas, plantar árvores, construir objectos utilitários e realizar atividades agro-pecuárias” (INDE, 2008,

p. 40). No entanto, nota-se que, cumpridos esses ciclos de aprendizagem, os alunos não têm se apropriado desses saberes.

- *“Na disciplina de Ofícios não aprendi nada* (Maria Aluna da EPC de Muatala);

- *“Gosto da disciplina de matemática e português. Não sei se tenho Ofícios. O professor não nos ensina Ofícios, só ensina matemática, português, ciências sociais, ciências naturais”*.

(Orlando, aluno da EPC de Muatala. In.: Caderno de Campo)

Dois elementos me chamam atenção nestas falas dos alunos: a afirmativa de que tendo a disciplina de Ofícios o aluno não aprendeu nada; e a dúvida do aluno de reconhecer a disciplina de Ofícios.

Como observamos no fragmento da matriz curricular do EB, notamos que, desde a 1ª classe até a 7ª classe, estão reservadas duas horas semanais para a disciplina de Ofícios. No meu entender, entretanto, essas horas são figurativas e não trazem impactos à aprendizagem dos alunos.

Quadro 5: Fragmento da Matriz curricular do EB a partir de 2004

Disciplina	Classes						
	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2
Educação Moral e Cívica						2	2

Fonte: PCEB

De modo a fazer face à organização das escolas em ciclos de aprendizagem, foi adotado um sistema de avaliação que consiste na promoção semi-automática ou progressão normal. A promoção semi-automática ou progressão normal consiste na transição automática dentro do ciclo (isto é, de uma classe para outra) e que, excepcionalmente, poderão existir casos de repetência no final de um determinado ciclo, desde que os professores, direção da escola, pais e/ou encarregados da chegarem a um consenso de que a criança não atingiu os *mínimos* exigidos para aquele ciclo.

Moçambique faz fronteira com países de expressão inglesa (Tanzânia, Malawi, Zâmbia, África do Sul, Suazilândia) além de ser membro de várias organizações internacionais cuja língua de trabalho é o inglês. Antes da reforma curricular de 2004, o Inglês era uma

disciplina que era oferecida no ensino secundário. As razões acima apontadas justificaram a introdução da língua inglesa no 3º ciclo do Ensino Básico. Paralelamente á questões geopolíticas que ditaram a introdução da língua Inglesa, houve necessidade de se dar espaço para a abordagem de conteúdos locais, foi assim que foi criado o currículo local.

A criação do chamado currículo local vem responder a exigência que a diversidade cultural de Moçambique coloca para a educação no país. Nesse sentido o currículo local é um aspecto importante da reforma do EB. Como afirmou Castiano (2015, p.84), a introdução do currículo local foi uma autêntica ‘revolução cultural’, uma vez que foram formalizados espaços de argumentação e de validação do valor educativo dos conteúdos locais.

Fragmentos das nossas conversas revelaram existirem, durante o processo de elaboração do currículo do Ensino Básico, algumas exigências das diferentes sensibilidades envolvidas. Uma dessas exigências da sociedade civil envolvida na elaboração do currículo foi o de que pudesse *preparar o aluno nas primeiras classes para saber fazer qualquer coisa* (Calisto Linha, informação verbal)⁵⁵.

O “saber fazer qualquer coisa” referenciada por Calisto Linha é no sentido de que o aluno, na escola, deve ter a possibilidade de aprender ou de partilhar os seus conhecimentos em atividades como: fazer hortas, confeccionar pequenos utensílios domésticos (panelas de barro, esteiras, vassoura, fabricar tijolos de construção, consertar alguns eletrodomésticos, etc.) que pudesse não apenas usar em sua casa, mas também vender para aumentar a renda familiar. Aliás, Castiano (2015, p. 85) explica que o saber qualquer coisa significa,

Que os alunos, após a conclusão do Ensino Básico, deveriam, no máximo, estar preparados para integrar-se no sistema de ocupação e emprego da comunidade onde uma determina escola se encontra localizada. Esta integração seria possível por via de uma educação em que as crianças tivessem na escola algumas atividades ‘profissionalizantes’, como sejam, cuidar de uma pequena horta ou machamba⁵⁶, fabricar esteiras, fabricar panelas usando o barro e outros utensílios, fabricar e reparar enxadas para agricultura familiar, fabricar blocos para a construção de casas, etc.

Por outro lado, a introdução desses saberes no currículo, justifica-se, segundo aquele autor por,

Poder diminuir, através da educação, o problema social de desemprego e da falta de encaminhamento de crianças que anualmente se vêm obrigadas a abandonar a escola

⁵⁵ Foi técnico do INDE até 2014. Atualmente, coordena o Curso de Licenciatura em Ciências Religiosas e Educativas na Universidade Católica de Moçambique - Faculdade de Direito.

⁵⁶ Machamba é uma porção de terra cultivada onde se produz vários produtos para a sobrevivência (fins comerciais ou não) da população. Termo equivalente à roça no Brasil.

por falta de lugares para prosseguirem no ensino secundário ou por terem reprovado. [...] a justificação de a escola ter de responder às queixas da sociedade moçambicana, mas também da comunidade doadora internacional, que opina que a educação em Moçambique é de caráter ‘muito teórico’ e não oferece a oportunidade de desenvolver competências profissionais e práticas que os alunos pudessem usar para o seu auto-sustento ou promover o auto-emprego ao nível da sua localidade. (CASTIANO, 2015, p.85).

Os argumentos apresentados acima justificaram a **introdução da disciplina de Ofícios**. Segundo INDE (2004, p.513), a disciplina de Ofícios é “um campo de trabalho manual onde o conhecimento das características dos materiais é fundamental, bem como o desenvolvimento de técnicas diversas que se adquire pela manipulação e pela experimentação dos mesmos”. A disciplina de Ofícios visa desenvolver habilidades e competências no aluno que lhe possibilitam resolver problemas do seu cotidiano de modo a torná-lo autônomo. Nota-se com a introdução da disciplina de Ofícios, uma separação oficial na escola entre o trabalho manual e o trabalho intelectual.

Quadro 6: Matriz curricular do EB a partir de 2004

Disciplina	Classes						
	1 ^a	2 ^a	3 ^a	4 ^a	5 ^a	6 ^a	7 ^a
Língua Portuguesa	12	12	10	8	8	6	6
Língua Moçambicana			2	2	2	2	2
Língua Inglesa						3	3
Educação Visual	2	2	2	2	2	2	2
Educação Musical	2	2	2	2	2	2	2
Matemática	8	8	6	6	6	5	5
Ciências Sociais				2	2	2	2
Ciências Naturais			2	2	2	2	2
Ofícios	2	2	2	2	2	2	2
Educação Física	2	2	2	2	2	2	2
Educação Moral e Cívica						2	2

Fonte: PCEB

A matriz curricular acima mostra que a disciplina de Língua Portuguesa, a disciplina de Matemática e a Língua Inglesa no 3º ciclo, em termos de número de carga horária, ganha maior atenção com mais de 3 horas semanais. Até certo ponto, isso pode sinalizar a importância que é dada para essas disciplinas. Em contrapartida, as outras disciplinas como a disciplina de Ofícios têm menos carga horária.

Se o objetivo da disciplina ofícios é fazer com que o aluno conheça as características dos materiais de modo a desenvolver técnicas de manipulação e de experimentação, a carga horária proposta constitui um dos entraves para a operacionalização dessa disciplina. Desde a

1ª até a 7ª classe, a disciplina de Ofícios tem a mesma carga horária de dois tempos (equivalente a 80/90 minutos) como mostra o quadro acima.

A disciplina de ofícios é um campo ligado ao saber e à cultura ancestral, que implica estar ligado e em contato com esses saberes por meio da realização de atividades que são propostas no plano curricular da disciplina. Não basta que as aulas sejam apenas explicativas, mas é preciso que haja experimentação e que haja uma discussão em sala de aula a partir das experiências provenientes das atividades da experimentação. A articulação desses processos não se efetiva em 80/90 minutos. A questão da carga horária pode justificar também o porquê de os professores optarem por pedir aos alunos que levem utensílios feitos em casa para a escola.

Nas oficinas pedagógicas que organizei como desdobramento deste trabalho, o tempo de realização foi além de 3 horas cada. Como exemplos: a oficina de olaria durou 3 horas, e a oficina de horticultura - dividida em partes – teve cada uma delas não inferior a 120 minutos, notando que essas oficinas ocorriam em tempo inverso do período de aulas das turmas abrangidas.

A operacionalização do currículo do ensino básico, saído da reforma de 2004, dependia de um conjunto de elementos que foram designados como estratégias de implementação. Nesse contexto, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) estabelece que, para o sucesso na implementação do currículo do ensino, era preciso passar, necessariamente, na operacionalização de três estratégias fundamentais: “criação e expansão das escolas primárias completas; formação de Professores e produção de materiais escolares” (INDE, 2008, p.51-68). No entender de alguns dos nossos conversantes, algumas das inovações do currículo do Ensino Básico não saíram do papel para as salas de aulas:

- “as questões relativas as inovações (disciplinas e organização) são coisas no documento, mas não são operacionalizadas porque não temos pessoas preparadas ao nível da escola”.

(Calisto Linha- informação oral)

Interessa-me, neste trabalho, desenvolver a estratégia relativa à formação de Professores para o Ensino Básico com enfoque para a disciplina de Ofícios, uma vez ser meu entendimento de que as individualidades ligadas à educação e que trabalham nas reformas não têm considerado os professores como agentes significativos dessas reformas. Como referencia Zeichner (2002), “a abordagem dominante tem sido preparar os professores para serem

implementadores [d]eficientes das políticas desenvolvidas por quem está fora da realidade de sala de aula” (p. 28), razão pela qual poder dar maior relevância para uma formação continuada de professores que possibilita a discussão de suas práticas em busca de outras possibilidades de *aprenderensinar*.

3.1.ATIVIDADES MANUAIS NOS CURRÍCULOS DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Considerando relevante que as atividades manuais podem ser encontradas nos diferentes momentos da educação moçambicana, convém trazer para este texto os vestígios dessas atividades nos diferentes momentos históricos no sistema educativo moçambicano - percebendo que seu ponto mais saliente se traduziu em disciplina de Ofícios.

(A)Notações II. A (des)continuidade dos conteúdos de atividades manuais na Educação Moçambicana

-“Antes de desenvolver a minha narrativa gostaria de lembrar que a disciplina de Ofícios ela “surgiu” antes deste currículo acho eu, veja que nesses anos os professores nos mandavam trazer, por exemplo, vassouras para a limpeza da escola, as escolas tinham machambas onde produziam seus produtos alimentares que eram usados nos dias de festejos, acho que este currículo só veio formalizar. Por exemplo, quando eu estava na 1ª ou 2ª classe, não me lembro muito bem, lá para os anos de 1984, na nossa escola tinha um chefe que orientava as atividades agrícolas na escola, nas 4ª s feiras esse senhor que não era da escola nos levava a machamba da escola, e era ele que era responsável por todo material que os alunos faziam, bom não sei se naquele tempo existia aquilo que hoje chamamos conselho de escola e se ele era membro desse conselho, mas era uma pessoa muito importante para as atividades extracurriculares que realizávamos, então vejo aí, os primórdios da disciplina de Ofícios”.

(Prof. Paunde, EPC de Tulusa. Informação Oral – In: Caderno de campo)

Se recuarmos um pouco no tempo, achamos a presença de disciplinas referentes às atividades manuais nas matrizes curriculares. Embora com designações diferenciadas nos diferentes momentos históricos, nota-se a permanência desses conteúdos.

No período colonial, no subsistema de ensino rudimentar, havia uma disciplina com a designação de “Desenho e Trabalhos Manuais” (Quadro 1, p. 79). Durante a luta de libertação nacional, as escolas das zonas libertadas tinham, na sua grade curricular, uma disciplina designada por “Trabalhos Práticos” (Quadro 2, p. 85) - nome que foi usado para designar as matérias relativas às atividades manuais no período depois da independência (1975) até a

introdução do SNE em 1983, (Quadro 3, p. 89). Até a época da reforma curricular de 2004, essas atividades estavam incorporadas numa disciplina que se chamou por “Educação Estética e Laborais”. Somente, a partir de 2004, é que se introduz “Ofícios” como disciplina. Essas disciplinas estão relacionadas com o trabalho, com o manuseamento de objetos numa estreita relação entre a mente e a mão. A permanência nesses diferentes *espaçotempos* diferenciados explicita a importância que essas atividades têm para a formação e o desenvolvimento das capacidades e das habilidades humanas.

No entanto, fazendo uma discussão mais aprofundada desses conteúdos, pode-se entender que nunca ganharam maior importância na sua abordagem ao nível da sala de aulas tanto de forma teórica como de forma prática. Esses conteúdos foram sempre secundarizados em detrimento de outras disciplinas consideradas como importantes. Tal secundarização pode justificar por que das dificuldades que muitos professores que - agora se vêm obrigados a trabalhar com a disciplina de Ofícios - pois embora, a disciplina apareça nas grades curriculares das suas formações, ela nunca “existiu”.

3.1.1. O trabalho como princípio educativo: o valor do trabalho manual na formação humana

O processo de trabalho desenvolve-se, em uma unidade indissolúvel, dos aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual (SAVIANI, 1989).

A concepção do trabalho como princípio educativo parte da ideia de que a educação é uma atividade material produtiva, do trabalho, uma vez este constituir a primeira e essencial instância do homem. Dessa forma Machado (1989) escreve que,

pelo trabalho o homem aprende a dominar a natureza, aprendendo todo tipo de conhecimento que se faça necessário a esta tarefa. Ao conhecer e dominar a natureza, os homens acabam se conhecendo mais, pois precisam constatar o estágio de conhecimento já acumulado e disponível, necessitam identificar suas debilidades e criar recursos para dominar a sua própria natureza, adequando-as às exigências produtivas (p. 128).

Dessa forma podemos dizer que através do trabalho, o homem constrói o mundo e se constrói, interagindo com a natureza e com os outros homens – esse processo é essencialmente um ato educativo, isto é, o trabalho assume um caráter formativo.

O carácter formativo do trabalho supera a dicotomia entre o trabalho intelectual e trabalho manual, o que pressupõe não considerar o trabalho manual como instrumento de formação de nível inferior em relação às atividades teóricas de ensino – trabalho intelectual.

Essa concepção da não separabilidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual podemos encontrar na lei 4/83 de 23 de março ao definir como um dos princípios pedagógicos

o desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, conferindo uma formação integral nas áreas político – ideológica e moral, da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, politécnica e laboral, estético-cultural e da educação física” (alínea a. do artigo 3).

Para que isso fosse possível foi definido uma ligação entre a teoria e a prática que se podia traduzir no conteúdo e nos métodos de ensino, assim como no carácter politécnico da educação que podia ser conferido através da ligação da escola e dos processos de ensino com a comunidade.

Podemos encontrar no princípio pedagógico acima referenciado, a importância dada a formação politécnica, pois, essa formação possibilitaria a preparação multifacetada do homem. Como defende Machado (1989:127) a necessidade da formação politécnica se configura importante por que

através dela é possível denunciar os freios ao desenvolvimento histórico (como processo de trabalho capitalista e as correspondentes condições dos trabalhadores) e, ao mesmo tempo, apontar a perspectiva futura (de recomposição do trabalho intelectual e manual, de unificação entre intelectualidade e produtividade, de desaparecimento da oposição entre ensino geral e profissional e de unificação da ciência).

Ao se introduzir nos programas de ensino em 1975 as “Actividades Manuais” com esse objetivo, mais tarde reafirmado na lei do SNE, pretendeu-se denunciar com o que se verificava nos currículos e programas de ensino no tempo colonial, que havia a separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Contrariamente ao programa de ensino de trabalhos manuais (tempo colonial), o programa de “Actividades Manual” implantado depois da independência nacional evidenciava que:

esta disciplina tem por finalidade o desenvolvimento sensório-motor da criança e deverá ser orientada em ordem à produção. Essa finalidade pode ser alcançada na medida em que a criança seja levada a compreender dois aspectos dessa atividade: que o trabalho manual é a concretização e o apoio do trabalho intelectual; que o trabalho manual envolve criatividade; e que é pelo trabalho manual que se consegue

produzir, sejam objetivos ou instrumentos necessários e, úteis ou de valor recreativo” (MEC, 1975, p. 113).

A divisão do trabalho condiciona a divisão da sociedade em classes e, com ela, a divisão do homem o que condiciona a divisão das atividades em manuais e intelectuais. Quando não se verifica essa dicotomização (objetivo da lei 4/83) permite a formação do homem *omnilateral* que seria formado numa “escola unitária” (Gramsci, 2001).

A omnilateralidade se refere a formação humana no seu sentido amplo que supera a separação entre o trabalho manual e trabalho intelectual. Segundo Lourenço (2012) a omnilateralidade se refere:

a ruptura com o homem limitado da sociedade capitalista e deve ser ampla e radical, isto é, deve atingir uma gama muito variada de aspectos da formação do ser social, portanto, com expressões nos campos da moral, da ética, do fazer prático, da criação intelectual, artística, da afetividade, da sensibilidade, da emoção, etc. Esse rompimento não implica, todavia, a compreensão de uma formação de indivíduos geniais, mas, antes, de homens que se afirmam historicamente, que se reconhecem mutuamente em sua liberdade e submetem as relações sociais a um controle coletivo, que superam a separação entre trabalho manual e intelectual e, especialmente, superam a mesquinhez, o individualismo e os preconceitos da vida social burguesa (s.p).

Nesse sentido se trata de uma contraposição à formação unilateral (concepção burguesa do homem) – uma formação que separa a atividade material da atividade intelectual assim como formação técnica e formação intelectual resultante da divisão do trabalho e da divisão da sociedade. A formação do homem omnilateral seria feita numa escola unitária ou de formação humanista.

Para Gramsci (2001) a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional), ou de cultura geral, deveria assumir a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a um certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. A concepção da ideia de escola unitária é de que “não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*” (pp. 52-53).

É uma concepção de formação do homem defendida por Freire (1978) ao afirmar que:

Em certo momento já não se estuda para trabalhar nem se trabalha para estudar; **estuda-se ao trabalhar**. Instala-se aí, verdadeiramente, a unidade entre a prática e teoria. Mas, insista-se, o que a unidade entre prática e teoria elimina não é o estudo enquanto reflexão crítica (teórica) sobre a prática realizada ou realizando-se, mas a separação entre ambas. A unidade entre a prática e a teoria coloca, assim, a unidade

entre a escola, qualquer que seja o seu nível, enquanto contexto teórico, e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto (p. 21 - grifo meu).

Freire evidencia uma relação de indissociabilidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. Esse pressuposto transcorreu todo período do Sistema Nacional de Educação até a lei 6/92. Enquanto a lei 4/83 tinha uma orientação Marxista, a lei 6/92 passa para uma orientação neoliberal. Não significou apenas uma simples mudança de leis, mas também mudaram-se as concepções e paradigmas de educação, de homem e de sociedade.

A saída da perspectiva socialista para a neoliberal registra uma mudança de paradigma não só de educação, mas também de sociedade e de país. A lei 4/83 assumia o caráter socialista de educação (as atividades manuais eram tão importantes como as atividades intelectuais) ao passo que a lei 6/92 - numa perspectiva de educação neoliberal, as disciplinas ligadas ao trabalho manual tomam outra conotação que não resgata – embora aparentemente resgate – o valor formativo dessas disciplinas, passando a serem entendidas como disciplinas e atividades “menores”. Assim, volta-se ao princípio de separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual que caracterizava o ensino rudimentar no tempo colonial. Essas mudanças vão se refletir nos programas de ensino com maior incidência para aqueles relacionados com o trabalho manual, como a disciplina de Ofícios.

As atividades manuais acompanham o desenvolvimento corporal, social e econômico do ser humano. À medida que o homem foi ganhando novas habilidades, as formas de manejo e o uso de habilidades manuais para a resolução de necessidades básicas também foram evoluindo. No entanto, essa tradição tem continuado até os nossos dias graças à *pedagogia do aprender fazendo* (RUGIU, 1998). Essa pedagogia se caracteriza pelo processo de passagem de conhecimentos, de saberes, de experiências do mestre para o aprendiz. Em alguns casos, por meio de “escolas” organizadas e mantidas por grupos de associados ou individualmente. Esses espaços de aprendizagem são designados por oficinas.

Rugiu (1998) e Sennet (2009) destacam a importância do trabalho manual pelo fato de constituir uma experiência ideal para se instruir e se educar, para tornar-se hábil com as mãos e rápido com a cabeça, para desenvolver juntas a precisão e a originalidade do projeto de execução para fornecer belos, fortes e úteis produtos. Além de essas atividades serem úteis à saúde, possibilitam a formação do caráter e fazem adquirir conhecimentos e habilidades diversas, não sendo menos importantes do que aquelas que sejam consequentes apenas da aplicação intelectual. Todo bom artífice sustenta uma boa articulação entre práticas concretas e

ideias; essa articulação evolui para o estabelecimento de hábitos prolongados que, por sua vez, criam um ritmo entre a solução de problemas e a detecção deles.

A ideia de Robert Owen de criar, dentro das fábricas, a chamada *educação-trabalho*, algo que, mais tarde, Marx propôs que fosse designado por *educação do amanhã*. É uma educação em que “toda a criança que tiver superado certa idade unirá a instrução e a ginástica ao trabalho produtivo. Isso não só com o objetivo de aumentar a produção social, mas com único escopo de produzir homens de desenvolvimento completo” (RUGIU 1998, p. 17). Esse tipo de educação é sustentado na inseparabilidade da mão e da cabeça/mente. Em contextos escolares onde os professores que lidam com as disciplinas ligadas aos trabalhos manuais e que necessitam uma determinada especialização de saberes, torna-se necessária uma estreita cooperação com os artífices e ou detentores de saber da comunidade, abrindo dessa forma um campo de participação e de formação de um *homem omnilateral*. Um homem com desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação.

Ao se propor no PCEB chamar os artesãos, mestres e/ou artífices da comunidade detentores desse saber, seria uma intenção explícita de educação democrática organizada com a comunidade com auxílio da escola ou vice-versa. É necessário, nessa forma de organização do saber, que todos os intervenientes do processo se sintam participantes efetivos. A escola precisa se reinventar, se deslocar de uma pedagogia de objetivos ou por competência para uma “pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra chave não é o próprio ‘conhecimento’, mas é antes dele, ‘diálogo’” (BRANDÃO e STRECK, 2006, p. 13).

Ao se introduzir a disciplina de Ofícios no CEB, estão incorporando a uma única formação dois tipos: uma formação *intelectual e outra prática* direcionada à produção material em que, na sua maioria, o saber é detido pelos membros da comunidade. Há uma necessidade de que esses conhecimentos detidos pela comunidade sejam levados para escola. Ela é um espaço de maior replicação do conhecimento onde verifica-se que os sistemas de conhecimentos fechados têm uma vida curta. Para que isso seja transformado, é preciso “quebrar armadilhas” (Mia Couto, 2011), que não nos possibilitam a enxergar o nosso passado - muito menos o nosso entorno.

As crianças das comunidades rurais iniciam com o trabalho manual na tenra idade. Esse processo é também reforçado com algumas atividades que são desenvolvidas nas escolas

que se situam nessas comunidades. Só para elucidar, na manhã do dia 2 de julho de 2015, peguei a estrada como de costume rumo à EPC de Tulua. No meio de uma estrada de terra planada coberta de árvores, por baixo de um sol característico de um verão ainda tímido, entre um buraco e outro na estrada, a viatura que me acompanhava reclamava das péssimas condições da estrada que liga a vila do distrito de Muecate àquela escola. Para os pouco mais de 20 km, era preciso andar a uma velocidade de camaleão, embora isso me possibilitasse contemplar as lindas paisagens, intercaladas entre árvores, capim, montanha e o movimento de pessoas erguendo, nos seus ombros, enxadas a caminho da machamba.

Na minha chegada à escola, encontrei um grupo de alunos a fazer limpeza no pátio para dar início as suas atividades letivas com a orientação de alguns professores.

Imagem 9: Alunos da EPC de Tulua fazendo limpeza no recinto da escola



Fonte: Acervo de pesquisa

Para esses alunos, o processo de limpeza na escola - feito por eles mesmos - tem um caráter formativo e educativo. É importante para uma formação humana, crianças saberem, desde cedo, conviver e trabalhar num ambiente limpo, uma vez que a sua preparação está voltada à vida. Além disso, essas atividades de limpeza da escola possibilitam que os alunos valorizem e cuidem do espaço como cuidam de seus objetos pessoais, ou seja, tomarem esse espaço como seu. Pode-se também aferir que tais atividades possibilitam a valorização e o respeito aos trabalhos manuais, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades manuais. Há uma relação entre educação e instrução nessas comunidades, pois não se ensina apenas o

saber fazer (instrução), mas também como estar e como ser com os outros e com o trabalho (educação). Na língua Emakhua, uma coisa é *Olela* (educação) e outra é *Oxuthiha* (instrução). A disciplina de Ofícios faz uma ponte entre essas duas categorias: educação e instrução.

Ao serem consideradas as matérias contidas no programa de ensino e a relação que esses conteúdos têm para as comunidades, a disciplina de Ofícios visa estabelecer também uma ligação entre os saberes escolares e os saberes da comunidade, constituindo um meio de aprofundamento da educação popular. Educação popular entendida como refere (Carrillo, 2013) um processo de reprodução do saber das comunidades, de democratização do saber escolar e de trabalho de de libertação através da educação.

3.2.DISCIPLINA DE OFÍCIOS COMO ESPAÇO DE DIÁLOGO DE SABERES

O mundo é epistemologicamente diverso e que essa diversidade, longe de ser algo negativo, representa um enorme enriquecimento das capacidades humanas para conferir inteligibilidade e intencionalidade às experiências sociais (SANTOS; MENESES, 2010:18).

Vejo a disciplina de Ofícios no Currículo de Ensino Básico como uma forma de resgate dos saberes autóctones no Sistema Nacional de Educação. A partir da análise do programa da disciplina de Ofícios e das experiências com que venho tendo com meus alunos da graduação e com professores e alunos das ZIPs da Barragem (Cidade de Nampula) e Muecate Sede (Distrito de Muecate), compreendo que os conteúdos da disciplina de Ofícios constituem uma simbiose entre o saber oficial e o saber autóctone tradicional – contribuindo, desse modo, para o resgate, o desenvolvimento e a preservação da cultura. Se considerarmos a cultura como atividade, ação e experiência (Silva, 2006), ela constitui o trabalho sobre alguma coisa ou sobre materiais existentes. É também vista como produção e como criação. No processo de ressignificação cultural, a escola joga um papel determinante e é desafiada a buscar saberes populares para, junto aos professores e aos alunos, ampliar o seu arcabouço intelectual.

É minha visão que a escola, tendo percebido que a sua relação com o local estava sendo cada vez mais corroída, tenta, por meio da disciplina de Ofícios, reaproximar-se dos saberes detidos pelas comunidades - o que revela, de certo modo, uma afronta ao paradigma dominante. Esse resgate dos saberes da comunidade a partir de diferentes matérias tratadas na escola (Ofícios, Currículo local) me propicia dizer que chegamos a um momento em que o saber

inválido pode ser válido, criando bases para a quebra da *linha abissal* e caminhando para o pensamento complexo nas práticas curriculares.

O Artigo 115 da Constituição da República defende que o “Estado promove o desenvolvimento da cultura e personalidade nacionais e garante a livre expressão das tradições e valores da sociedade moçambicana”. Embora o termo cultura tenha várias conotações, convém reter que, para este trabalho, consideraremos como o conjunto de manifestações e de práticas sociais que é ou não traduzido no(s) sistema(s) de ensino oficial. A cultura pode ser definida por gostos, por formas de fazer, por formas de produção de bens e utensílios, por formas de apreciar produções artísticas ou outras manifestações populares.

No contexto da presente tese, o viés cultural é entendido como modos de produção, de interpretação e de significância de utensílios e/ou instrumentos domésticos - assim como outras manifestações de *fazerespráticos* que fazem parte dos conteúdos da disciplina de Ofícios e que, de certa maneira, constituem o modo de reprodução e de resignificação da tradição autóctone.

O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), embora reconheça que a reforma ocorrida no currículo em vigor, não pretende transformar a escola num instrumento para a preservação das culturas tradicionais, mas sim num espaço de interação entre os conhecimentos das comunidades e os conhecimentos considerados científicos (INDE, 2003). É do meu entendimento de que a escola funciona, se não deveria funcionar, como um lugar de preservação da *cultura tradicional* sem, no entanto, deixar de lado os saberes dominantes, razão pela qual poder falar de *diálogo de saberes*.

O diálogo de saberes não significa a substituição de conhecimentos, mas sim o reconhecimento de saberes que podem dialogar sem que um seja superior do outro numa perspectiva de ecologia de saberes (SANTOS; MENESES, 2010). Para esses autores, a ecologia de saberes “tem como premissa a ideia de diversidade epistemológica do mundo, o reconhecimento da existência de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico” (p.54). A ecologia de saberes reconhece a existência de diversas formas de conhecimentos da matéria, da sociedade, que podem ser usados e validados, e essas formas devem ser considerados.

O Estado, ao promover o desenvolvimento da cultura segundo a Constituição da República, e a cultura, não tendo uma única forma de manifestação, abre um espaço de

coexistência de saberes no Sistema Nacional de Educação/Ensino. Conhecimentos que, anteriormente, não tinham espaço na escola passaram literalmente a ter.

Ao trazer, para o Currículo do Ensino Básico, outros conhecimentos que até então eram ignorados não apenas pelo regime colonial, mas também nos primeiros anos da independência nacional.

Castiano e Ngoenha (2013:155), afirmam que “em nome da unidade nacional, foi-se transmitindo uma história única e foram-se relegando as diferenças culturais, linguísticas, sociais constituintes da realidade moçambicana em segundo plano”, revelando-se não apenas uma afronta ao conhecimento dominante, mas, sobretudo, o reconhecimento do valor e da importância que esses conhecimentos têm para a sobrevivência das comunidades. Como afirma o próprio Plano Curricular do Ensino Básico, a introdução da disciplina de Ofícios visa fazer com que o ensino seja relevante (INDE, 2003). Ensino relevante deve ser entendido, apoiando-me em Certeau (2012, p. 105), como “estudos que apresentam um interesse, um significado, que estão ligados, relacionados com aqueles que os fazem, e isso de modo aparente, manifesto, evidente”. Importa realçar que os conhecimentos só poderão ser relevantes se estes forem adaptados às situações, aos saberes e às experiências que foram preteridas. A relevância do ensino pode ser aqui entendida também como significância, isto é, fazer com que o currículo operacionalizado na escola encontre um significado, uma importância imediata dentro de uma determinada comunidade. Esses conhecimentos devem ser traduzidos em *aprendizagens relevantes*⁵⁷.

Para que os saberes ensinados na escola sejam relevantes, é preciso que encontre nos sujeitos (alunos) algum sentido na sua vida cotidiana. Não seria, nessa lógica, interessante falar de uma aprendizagem relevante em vez de ensino relevante como aparece no PCEB? Se a ideia é levar o aluno a pensar sobre si e sobre a sua comunidade, é razoavelmente correto passar a relevância do ensino para a relevância da aprendizagem, não querendo, no entanto, descurar a importância que o professor tem no processo educativo.

Numa disciplina como a de Ofícios, que é amparada por atividades manuais e práticas (como ilustram as fotos das capas dos livros abaixo), a *aprendizagem relevante* ganha maior

⁵⁷ Aprendizagem relevante (GÓMEZ, 2001, P. 268) se refere àquele tipo de aprendizagem significativa que, por sua importância e por sua utilidade para o sujeito, provoca a reconstrução de seus esquemas habituais de conhecimento.

importância, uma vez os conteúdos de aprendizagem relevante poder integrar os diferentes *espaçostempos* de experiências do sujeito.

O que seria conhecimento relevante para a disciplina de Ofícios? Esse conhecimento apreendido pelos técnicos que elaboraram o programa seria relevante para aquelas crianças de aldeias que consideram os conhecimentos autóctones mais essenciais do que os conhecimentos aprendidos na escola? Como fazer com que os conhecimentos curriculares tenham uma relevância e não encontre resistência na cultura popular?

Cipire (1996) escreve na parte inicial da sua obra que,

Por mais que a sociedade esteja empenhada nas transformações políticas e sociais que é um fenómeno predominante do nosso tempo, sempre mantém a sua aliança com o passado, através das suas práticas cotidianas, hábitos de vida, ritos e atividades familiares.

E continua a sua fala, dizendo,

Se a sociedade moçambicana constitui um tear de culturas e a cultura nacional é o motor de vida, para que o contato das nossas culturas não gere colisões e incompatibilidade com culturas dos outros povos, cujas consequências geram conflitos e transtornos no povo e cria a crise de identidade e que por sua vez irá fomentar a decadência de todo sistema político, social e econômico, é preciso que antes de tudo conheçamos a nossa própria cultura – a nossa educação (p.9).

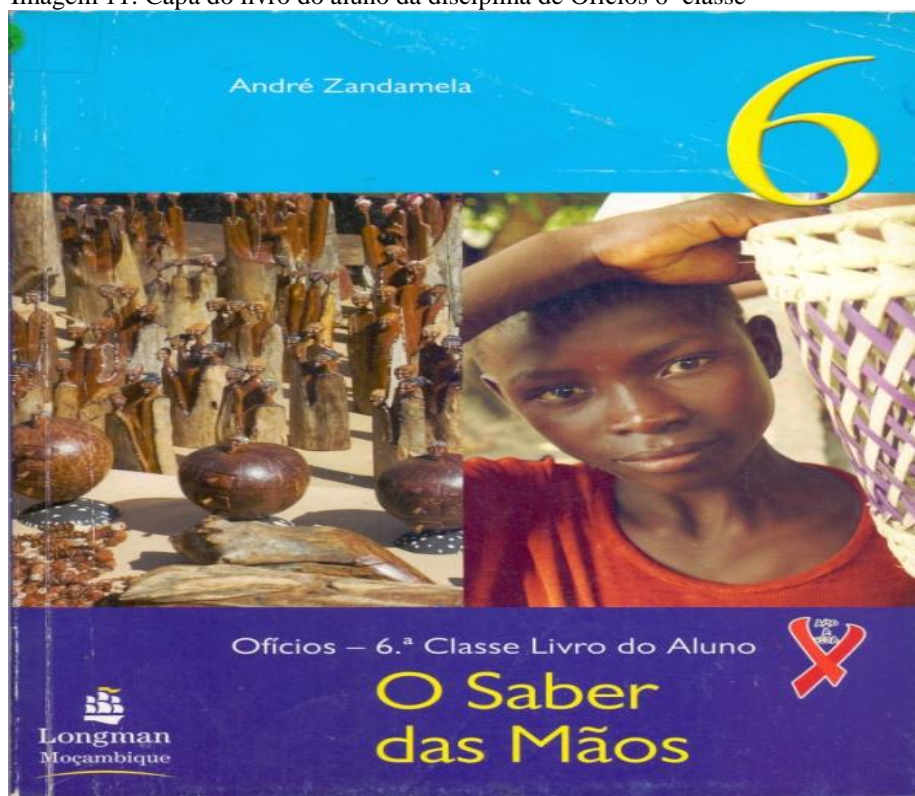
Se partirmos do pressuposto de que a cultura é uma atividade, uma ação, uma experiência (SILVA, 2006), podemos assumir que os materiais existentes, as matérias significantes não estão apenas para ser contempladas ou para ser simplesmente recebidas, aceites e passivamente consumidas. Tal como a cultura, o currículo também é um espaço, um campo de produção, de criação onde se tecem e retecem significados. Esses dois elementos (currículo e cultura) são zonas de produtividade, onde se recriam processos formativos para a produção de um conhecimento que seja útil para uma determinada sociedade.

Imagem 10. Capa do livro do aluno da disciplina de Ofícios 5ª classe



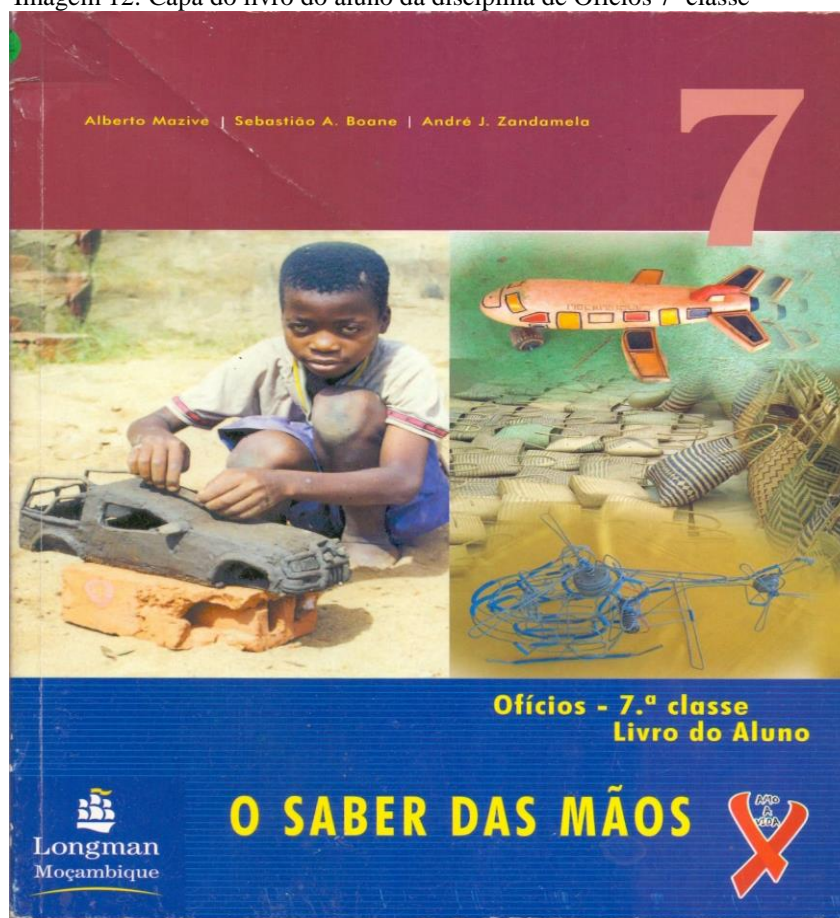
Fonte: Acervo de Pesquisa

Imagem 11: Capa do livro do aluno da disciplina de Ofícios 6ª classe



Fonte: Acervo de Pesquisa

Imagem 12: Capa do livro do aluno da disciplina de Ofícios 7ª classe



Fonte: Acervo de Pesquisa

Olhando atentamente as ilustrações acima, podemos aferir que a disciplina de Ofícios constitui uma continuidade das aprendizagens anteriores que ocorrem no meio social, o que pressupõe que os alunos já vêm com algum vestígio prático desses saberes. Na capa do manual do aluno da 5ª classe, está escrito “Minha mão meu talento”, e no do aluno da 6ª classe, está referenciada a frase “O saber das mãos”. No meu entender, essas frases apontam, explicitamente, o que deve ou deveria ser as aulas desta disciplina.

Os utensílios de artesanato que se encontram inscritos nas capas dos livros da disciplina de Ofícios, não são estranhos para os alunos da maior parte das escolas de Moçambique. Nas Zonas de Influência Pedagógica de Muecate e da Barragem, os alunos dessas escolas são, em sua maioria, das zonas rurais ou das suburbanas - onde um dos meios de obtenção de renda econômica provém da prática de atividades manuais como: a feitura de cestos de palha (objeto que o menino do livro da sexta classe carrega e que está presente também na capa do livro da 7ª classe), trabalho na machamba, etc.

Quem nunca brincou com areia, seja argila ou barro, para fazer molduras de carro ou de casa? As técnicas usadas nessas brincadeiras seguem as mesmas que são usadas para confeccionar panelas ou outros utensílios de barro, desde a preparação do material até a secagem do produto final.

Brandão (2014), quanto descreve a vida de Paulo Freire, reitera que, no *espaçotempo* em que Paulo Freire viveu, os brinquedos não vinham feitos da loja. Eles eram feitos no próprio momento da brincadeira. Em Moçambique, essas práticas são ainda hoje existentes na maior parte das comunidades onde as crianças moram.

Como o próprio PCEB nos informa, a introdução desta disciplina é para permitir que os alunos aprendam um conjunto de “práticas” para a sua intervenção na comunidade em que se encontram. Esse princípio cotidiano de utilização do conhecimento deve considerar a experiência e os conhecimentos do sujeito – não sendo uma receita que deve ser tomada a cada 40 minutos que é a duração da aula. É preciso ter em conta nesse tipo de aprendizado dois elementos: “estrutura de tarefas acadêmicas e estrutura social de participação” (GÓMEZ, 2001, p.273-280), tendo sempre em atenção a pedagogia visível e a pedagogia invisível como metodologias a serem utilizadas nesse processo de produção de conhecimento. Gomez (2001) explica que enquanto as pedagogias visíveis definem e explicitam claramente as regras que regem a natureza dos intercâmbios pedagógicos, tanto na hierarquização das relações como na sequência e no nível das taxas de aprendizagem esperados como nos processos legítimos, as pedagogias invisíveis, estão relacionadas com a flexibilidade curricular, currículos integrados, flexíveis e abertos, que se organizam em torno de problemas e que permitem a intervenção decidida pelos alunos e professores em qualquer momento do processo para reorientar o trabalho em função das novas exigências.

O uso das pedagogias visíveis na disciplina de Ofícios se justifica pelo fato de ser uma disciplina escolar que, na base do preceituado nos regulamentos e nas exigências curriculares, precisará ser trabalhada no intuito de atingir certas exigências. Por outro lado, há uma necessidade de flexibilidade e de maior abertura - de modo que os alunos e membros da comunidade apresentem as suas experiências e os alunos encontrem nas aulas de ofícios um espaço onde tem maior desdobramento, isso só será possível com a adoção das pedagogias invisíveis.

Como afirma Lima (2015, p. 141),

Os currículos das escolas devem ser compreendidos como espaços estratégicos para a construção de diálogos entre saberes diferentes, abrindo-se para acolher as diversidades culturais vivenciadas pelos educandos como forma de consolidar a democratização da escola e da comunidade.

Todos nós sabemos, através das nossas experiências da atividade docente, que a sala de aulas constitui um enorme mosaico de experiências e saberes que ultrapassam os currículos oficiais, daí a necessidade da sala de aula se constituir num espaço de negociação permanente entre os saberes que circulam no meio escolar.

3.2.1. Disciplina de Ofícios como manifestação da cultura popular no currículo do Ensino Básico em Moçambique

Entendendo a cultura popular como um conjunto de manifestações estéticas, artísticas, bem como os usos e costumes das classes populares (SILVA, 2000), a disciplina de Ofícios leva para a escola esse conjunto de conhecimentos para conviver e disputar um lugar de destaque com o conhecimento dominante. A cultura popular - diferentemente da cultura erudita - no terreno do cotidiano escolar, facilmente, é apropriada pelos alunos, uma vez que ajuda a validar suas vozes e experiências.

A cultura pode ser entendida como “o modo específico de sentir, pensar e agir das classes e categorias sociais” (SALES, 1984, p. 201), ela se encontra em todas as práticas como:

Nas práticas que tem fim predominantemente de sobrevivência material (produção e circulação de bens, serviços e dinheiro); nas práticas com fim predominantemente de sobrevivência política (formas de organização e associação para obter e/ou assegurar o poder) e nas práticas que têm fim predominantemente de expressão ou representação (manifestação artística, religiosa, etc....).

Olhando atentamente os conteúdos do programa da disciplina de Ofícios, como moldagem e modelagem, culinária, entre outros, fica claro que eles ajudam os alunos a recriarem utensílios que, nas suas comunidades, tem muito significado utilitário e cultural. Utensílios como peneira (ethokwa), panela, concha (Nickó), esteira e outros possuem um elevado valor cultural servindo não apenas como um conteúdo de simples aprendizagem, mas, sobretudo, um meio de resgate e de preservação da cultura nos moldes que Sales entende de cultura.

Brandão (2009, p. 719) nos possibilita pensar a cultura como tudo aquilo que fazemos, sentimos e nos apropriamos no nosso dia a dia, daí o conceito “culturas”. Para ele,

Culturas são panelas de barro ou de alumínio, mas também receitas de culinária e sistemas sociais indicando como as pessoas de um grupo devem proceder quando comem. São vestimentas de palha ou de pano acompanhadas de preceitos e princípios sobre modos de se vestir em diferentes situações sociais e rituais. São mapas simbólicos que guiam participantes de um mundo social entre seus espaços e momentos. Nossos corpos, atos e gestos são visíveis como expressões de nossos comportamentos. Mas o sentido do que fazemos ao agir em interações com nossos outros somente é compreensível mediante as culturas de que fazemos parte.

São essas culturas referenciadas por Brandão que desafiam a disciplina de Ofícios a aprofundar nos meandros escolares - de modo que o processo de *aprendizagensino* seja relevante. Viegas (2015, p.221) desafia o sistema educativo moçambicano a enxergar, com outro olhar, sua concepção de relevância dos conteúdos. Em dado momento, Viegas escreve:

Convidem um indivíduo da população local, ou dirijam-se ao seu posto de trabalho, onde produz seus artigos artesanais, para que demonstre e ensine aos alunos como se prepara um cabo de enxada, de machado ou de catana; como se entrelaça o material para o fabrico de uma esteira, ou como se faz uma nassa para apanhar peixe; como se produz fogo através de fricção de dois paus de certa espécie, etc.

E ainda continua dizendo que,

Nem que seja para saber fazer uma armadilha de apanhar ratos, já é um passo, porque para mim, o importante é produzir algo de utilidade concreta e não apenas simples e fugazes brinquedos, como se vê hoje nas nossas escolas. Penso que para aprendizagem destas coisas, há lugar para todas as pessoas: crianças de determinada idade, adolescentes, jovens e adultos que não tenham conhecimentos sobre tais assuntos, principalmente os indivíduos que vivem num ambiente **rural** (grifo meu).

Esta convocação de Viegas revela a importância que esses conhecimentos têm nas comunidades rurais e não só para a sobrevivência e para a manutenção da cultura popular. Como me referi anteriormente, o significado desses utensílios (esteira, panela, etc.) extravasam no simples significado utilitário, constituindo um cunho cultural que a escola não pode ignorar.

O uso do barro - evidenciado na unidade temática sobre a moldagem - é um dos exemplos que ilustram o trazer à escola *as culturas populares*. Nas nossas comunidades, o barro pode ser usado para fazer vários utensílios domésticos das classes populares com maior destaque para a panela (mwapo).

Falas de alguns dos meus amigos de caminhada (estudantes) destacam a importância e o significado cultural que este utensílio desempenha nas nossas comunidades. Embora com a “modernidade”, as panelas mais usadas sejam aquelas feitas de alumínio, a panela de barro, independentemente, do seu tamanho ainda tem um valor cultural imensurável. A imagem abaixo ilustra um desses utensílios.

Imagem 13. Panelas de barro



Fonte: Acervo de Pesquisa

A fala de Ana Maria Agostinho⁵⁸ destaca a multiplicidade do valor da panela:

-“A panela é usada por pessoas de todas faixas etárias, ela serve para preparar e conservar bebida alcoólica (otheka), usa-se também na medicina tradicional para colocar remédios ou para beber ou para tomar banho. A panela serve também como um “sabufer”⁵⁹ nas danças tradicionais que se usam batuques”.

A panela, ao servir como um instrumento para preparar e conservar bebida, revela como é importante para a cultura popular, se tomarmos em consideração o valor cultural da bebida nessas comunidades. A Otheka simboliza alegria, a união entre as famílias, a ligação entre os mortos e os vivos. Assim, quando as pessoas se sentam em volta da panela contendo a bebida (Otheka), ela une os membros da família ou de toda uma comunidade ou então os membros dessa comunidade se comunica com os seus ancestrais. Essas dobras da panela nos fazem mergulhar na cultura popular como um contexto definido por práticas singulares cuja complexidade marca fenômenos que podem ser compreendidos a partir da inferência que permitem chegar ao desconhecido, por meio do que se apresenta como o conhecido, mas que não podem ser medidos e repetidos, como nos lembra Esteban (2003).

Alguns utensílios que são ou poderiam ser feitos na escola carregam em si um grande simbolismo cultural. O significado da panela, do *amassador*, da esteira e de tantos outros, se levado à escola, produziria uma escola entendida como “um espaço/tempo de permanente transformação, onde sujeitos são seres mutantes e complexos que vivem processos complexos que para compreender torna necessário romper com uma absurda onipotência com a qual fomos

⁵⁸Estudante do 3º ano do Curso de Psicologia Educacional na Universidade Pedagógica- Delegação de Nampula, turma de 2015.

⁵⁹ Amplificador de som.

todos formados” (ALVES; GARCIA, 2000, p.12). Ao romper com essas práticas dominantes, estaríamos - no meu entender - a “modernizar” as tradições e a tornar a cultura uma atividade que não deve morrer ou desaparecer.

- “a panela de barro é conhecida como a segunda dona da casa e como união de vida. Ela simboliza a fortificação do matrimônio assim como pode dar sinal de divórcio quando se dá um gesto de quebrar a panela” (Dalmácia Hermínio⁶⁰).

No caso da esteira, ela é usada nas comunidades populares em todas as fases da vida. Desde o nascimento até a morte. Como afirmou Dalmácia, *a esteira é usada como cama, nos funerais, onde são envolvidos os cadáveres além de ser usada como lugar de descanso*. A esteira é usada em diversas cerimônias tradicionais, como em casamentos, onde serve como um espaço simbólico de recepção dos iniciados ou das iniciadas.

Imagem 14. Esteira



Fonte: Acervo de Pesquisa

Trazer esses saberes de educação popular ao debate por meio da escola significa não apenas colocar no currículo escolar conteúdos relacionados aos hábitos e aos costumes locais, mas, sobretudo, criar condições a todos os níveis para que isso se torne uma realidade. Significa abrir as portas gradeadas da escola para aqueles que dispõem de um conhecimento não reconhecido, aqueles que Certeau chamou de *homens ordinários* de modo a encontrar um espaço para partilhar o seu saber – diálogo.

Ao legitimar os saberes dos *homens ordinários*, dando possibilidade de partilhar o seu conhecimento, sua experiência, sua criatividade, podemos encontrar neles algumas surpresas

⁶⁰ Estudante do 2º ano do Curso de Licenciatura em Ciências Religiosas e Educativas na Universidade Católica – Faculdade de Direito, turma de 2015.

agradáveis e mesmo algumas pistas e possibilidades de *aprendizagensino*. Aliado ao fato de que significados culturais subjacentes a esses conteúdos da disciplina de Ofícios (Olaria, agricultura, culinária, etc.) não aparecem nos programas e nos manuais de aprendizagem dos alunos, estes só poderão ser discutidos em ambientes de sala de aula se existir uma relação de cumplicidade entre a escola e a comunidade.

A disciplina de Ofícios não pode servir como um instrumento de disciplinamento dos indivíduos, normatizando-os e nomeando seus lugares e seus papéis na sociedade, através do aligeiramento do significado desses aportes culturais. Ao desempenhar esse papel, estar-se-ia a retirar o seu valor cultural e a vitalidade da cultura de um povo, assim do seu papel educativo.

O diálogo de saberes que constitui a potência na abordagem dos conteúdos da disciplina de ofícios pressupõe uma *copresença* de dois ou mais conhecimentos ou saberes que se interligam por nós, e não um epistemicídio, de modo a construir um tipo de pensamento e trabalho docente que seja dialógico e coletivamente pensado. Para Morin (2013, p. 189) o termo dialógico deve ser entendido no sentido de “que duas lógicas, dois princípios estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade”

Um dos pressupostos básicos da disciplina de Ofícios é inserir o aluno na comunidade onde vive. Essa inserção só será possível se a distância entre o mundo apregoado pela escola e o mundo construído pelos alunos no seu cotidiano não for distante. De uma forma geral, nos nossos programas de ensino, se nota uma linha abissal entre o que se julga ser necessário aprender e aquilo que os alunos querem ou buscam aprender.

Buscando as falas de Taveira (2000, p. 73),

se queremos que a escola atenda os interesses dos alunos e suas alunas [...] devemos pensar a questão do currículo sobre novas bases, tendo como princípio orientador o **resgate das experiências pessoais**, das histórias de vida, das culturas, das visões do mundo dos alunos e das alunas, a partir das relações que se dão no cotidiano da própria escola, para chegar o mais longe possível, onde a curiosidade e a capacidade de busca de alunos, alunas, Professores e professoras puderem levar, (grifo meu).

Os alunos com os quais se trabalham a disciplina de Ofícios são portadores de um conjunto de experiências. Esses alunos conhecem as matérias propostas a partir de outra *linguagem* que não é necessariamente uma linguagem da escola. Trazer essa linguagem para a escola é o grande desafio para a convivência e para a partilha dos saberes.

Torna-se necessário deixar para trás o processo de “narração de conteúdo” (FREIRE, 2014, p.79), isto é, tratar dos aspectos culturais como algo parado, estático, compartimentado, alheio à experiência existencial dos educandos. Essa forma de concepção da educação a torna cada vez mais, chamando mais uma vez a conversa ao Paulo Freire, um “ato de depositar em que os educandos são os depositários e o educador o depositante” (p.80).

Esse processo de depósito vivenciei nas aulas de Ofícios na ZIP da Barragem, uma preocupação em mostrar os instrumentos e não uma preocupação dos alunos aprenderem fazer ou aprenderem a utilidade dos instrumentos. Esta forma de aprendizagem não registra o desenvolvimento da criatividade - não há transformação, não há apropriação do saber. Como não são aproveitados os conhecimentos que os alunos trazem do seu cotidiano, eles aprendem apenas a dar respostas (COUTO, 2011, p. 84). É preciso, apoiando-me nas ideias de Giroux e Simon (2013, p. 109), olhar as escolas como,

formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação da sua própria subjetividade e a serem capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em práticas que promovem o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades de democracia.

Para *ampliar as capacidades humanas*, as escolas precisam adotar ou encontrar um modo diferente de trabalho com os alunos. É preciso que o processo de apropriação do conhecimento seja em *rede*, aproveitando-se no capital cultural que os alunos apresentam, assim como nos conhecimentos que alguns membros das comunidades onde as escolas estão inseridas. Com isso, a escola é desafiada a inverter a lógica dominante de ensino e aprendizagem para *aprendizagensino*, onde cada elemento do processo é considerado como sendo ser inconcluso e que aprende com o outro.

A apropriação dos conhecimentos em rede pressupõe, segundo Andrade (2014), uma compreensão de que os conhecimentos, as heranças culturais e toda sorte de elementos materiais e imateriais que podem ser reunidos por uma pessoa em seus processos de *aprendizagensino* e não são apropriações individualizadas pelas quais as pessoas adquirem um determinado conhecimento e o guardam consigo, mantendo todas as suas características iniciais.

(A)Notações III: Uma disciplina que (não)tem importância

Num compasso de espera para assistir uma aula na EPC de Muecate –sede, me encontrei com o menino André da 6ª classe, e começamos a manter um diálogo sobre as suas aulas e especificamente a disciplina de Ofícios. Nesse papo mantido em língua Emakua, André disse que “a disciplina de ofícios era importante para ele, embora a

maioria dos objetos não seja feitos na escola”, no entanto disse que sabia fazer vassoura, mas não tinha aprendido na escola, aprendeu em casa com os seus irmãos mais velhos. Segundo ele na escola apenas lhes mandam para levar objetos feitos em casa.

Nessa conversa amistosa com os meninos me apercebi com eles de que as actividades práticas não aconteciam na escola, os Professores pediam os meninos para trazerem os utensílios de barro e outros de casa já feitos. Os Professores pedem também os alunos para trazerem alguns materiais para si mesmos, como por exemplo naquele dia os alunos levavam cordas para um dos professores – são fios que servem para amarrar pequenas construções de pau-a-pique. É comum nas escolas, fundamentalmente das zonas rurais os professores pedirem os alunos trazerem algum material de construção não apenas para ser usado na escola, mais, sobretudo para o uso dos professores. Materiais de construção, por exemplo, cordas, paus, capim (para cobertura) são os mais seleccionados. Com a introdução da disciplina de Ofícios, essa prática ganhou adeptos também nas zonas urbanas onde os professores pedem os alunos para trazerem, por exemplo, vassoura para levar para casa. Embora os alunos tenham conhecimento como extrair cordas por exemplo e da sua utilidade (amarrar construções de pau a pique), esse conteúdo não é trabalhado na disciplina de Ofícios. Como me referi na nota de rodapé, essa prática de pedir alunos para trazer material e/ou utensílios é comum ao nível da disciplina de Ofícios, existindo casos em que os professores orientam os seus alunos para trazerem vassouras supostamente para avaliação. Esse material que é trazido pelos alunos é distribuído entre os professores da escola.

(In.: Caderno de campo)

Não estou defendendo que os alunos não possam colaborar com a escola e com seus professores, apenas estou defendendo que esses conteúdos de como fazer e para quem, devem ser abordados na escola e para a escola. O que acontece, na maior parte das vezes, é que, quando se pede um aluno para trazer um material para a disciplina de Ofícios, se torna mais difícil aferir se foi o aluno que fez, embora tenhamos ciência de que a maior parte desses alunos, se não mesmo todos, recorrem ao mercado local com medo de não serem avaliados.

Esses conteúdos fazem parte da vida cotidiana dos alunos, e alguns deles tem um saber sobre eles ou então os seus encarregados sabem fazer algo, pois, em princípio, todo homem fundamentalmente das zonas rurais, onde há uma maior valorização do trabalho manual, é um *Homo faber* (SENNETT, 2009), bastando para isso uma abertura cada vez maior da escola para incorporar o saber não sabido na rotina dos seus saberes. Só, dessa forma, a disciplina de Ofícios teria sentido.

Um aspecto que me chama atenção sobre a (não) importância dada a disciplina de Ofícios foram as falas encontradas em duas escolas que visitei em dois contextos diferentes:

O coordenador Pedagógico (professor Felismino) da EPC de Tulua começou por dar uma radiografia da distribuição dos professores, tendo evidenciado que “não existia na escola um professor formado para a disciplina de Ofícios e que esta disciplina era

lecionada pelo professor de Educação Física”. Outro fato abordado pelo coordenador foi a falta dos manuais da disciplina de Ofícios pois naquele ano não tinham recebido nenhum exemplar, assim como a falta de articulação entre a escola e a comunidade. A esse aspecto nota-se um relativo desleixo por parte dos alunos nas aulas da disciplina de Ofícios, uma vez sabermos que não tem exame e isso não influencia na sua aprovação. Estes aspectos me levaram a ter uma sensação de que a disciplina de Ofícios não tinha prioridade em quase todos os níveis de decisão curricular.

(In.: Caderno de Campo).

Uma conversa mantida na EPC da Barragem (Cidade de Nampula) revelou a (não) importância que é dada a disciplina de Ofícios.

Depois de cumprir com toda a burocracia, peguei a estrada para organizar as oficinas de “formação” de Professores da disciplina de Ofícios. A minha primeira estação se deu na EPC da Barragem, onde em 2015 estive para conversar com os professores e assistir aulas de Ofícios - o que teoricamente encontraria um elenco informado sobre o trabalho que estava desenvolvendo naquela escola. Esperava encontrar a mesma direção e os mesmos Professores da disciplina – foi um balde de água fria! Fui recebido por um novo diretor da escola porque o anterior tinha sido transferido, por outro coordenador pedagógico uma vez que a anterior se encontrava em licença de parto - tinha que explicar tudo de novo.

(In.: caderno de Campo)

É assim como acontecem com as pesquisas do/no/com o cotidiano: uma imprevisibilidade. Quando trabalhamos na perspectiva do cotidiano, não podemos imaginar uma linearidade dos acontecimentos e muito mais quando esses acontecimentos forem do meio escolar, pois o cotidiano escolar se sucede em uma imediatez - o que nos obriga a optar por ações imediatas.

Como me recorda a saudosa Regina Leite Garcia (2003), no cotidiano cabe muita coisa. Os estudiosos do cotidiano encontram muitas surpresas a cada vez que mergulham nesse cotidiano para melhor entender a realidade. É essa imprevisibilidade e não linearidade que anima as pesquisas do/no/com o(s) cotidiano(s), constituindo estudos, pesquisas ou processos, autênticos momentos de permanente (re)começo.

Foi isso que aconteceu comigo nesses percursos de produção da tese. Existiram momentos em que me sentia como estando a começar uma pesquisa já iniciada fazia anos. Na EPC de Muecate, por exemplo, embora tivesse realizado pesquisas em disciplinas que compunha a disciplina de Ofícios em 2005 e 2012, quando voltei em 2015 e 2016, não encontrei nenhum professor que estivesse vinculado à disciplina de Ofícios nas pesquisas anteriores.

É essa característica do cotidiano como “espaço da complexidade, os acontecimentos vão aparecendo, se transformando, reaparecendo e desaparecendo rizomaticamente. Aparecem, desaparecem, reaparecem, mudam de lugar, fazem-se de mortos e de repente estão reaparecidos com mais força” (GARCIA, 2003, p. 195).

Os processos de (re)começo no cotidiano devem ser encarados com normalidade e não desesperadores, pois nos impulsionam a mergulhar na profundidade dos nossos estudos. Conforme Ginzburg (1989), os “sinais” não são captados através de uma visão unidisciplinar dessas situações, por isso envolvem sempre esses (re)começos, visto que o cotidiano é uma incerteza.

Quando se aperceberam que queria trabalhar com os professores de Ofícios notei uma mudança no rosto dos presentes, não era de menos, veio uma realidade que é comum nas escolas moçambicanas para as disciplinas que não são importantes – as disciplinas menores: A escola estava sem professor da disciplina de Ofícios até aquela data na 7ª classe. Houve troca do professor de Ofícios (com quem trabalhei em 2015) passou a orientar a disciplina de Educação Física. O professor de Ofícios da 6ª classe era fugitivo, veio transferido da Escola Anexa ao IFP – foi dessa forma angustiante que fui apresentado a radiografia da disciplina de Ofícios. Em todas essas questões apresentadas o Diretor da Escola garantiu-me que já tinha reportado à direção de Educação, Juventude e Tecnologia da Cidade, mas que não teve sucesso e que esperava a solução o mais rápido possível. Mas estávamos em julho, só restavam quatro meses para o fim do ano letivo, tendo em conta que duas semanas depois era período de recesso escolar.

(In.: Caderno do Campo)

Tal como acontece com a carga horária das disciplinas e a sua disposição nos horários que espelha a importância dada a cada matéria, os exames também proporcionam aos nossos olhares a importância que é dada a uma determinada disciplina. As disciplinas consideradas *maiores* têm exames no fim do ano letivo, ao passo que as disciplinas *menores* não tem exames. Essa importância dada às disciplinas atrela a forma como se dá importância ou valor pelos alunos e, por consequente, como eles valorizam os seus professores.

A (des)valorização de uma disciplina, além dos elementos arrolados anteriormente, pode-se aferir pela forma como os professores chegam a lecionar a disciplina de Ofícios. Trechos de algumas narrativas de professores me obrigam a discutir como os professores são indicados para lecionar as disciplinas consideradas menores.

Ao iniciar a sua narrativa, o professor Paunde da EPC de Tuluva fala como chegou a ser professor da disciplina de Ofícios de seguinte forma:

- *“Eu posso dizer que caí na disciplina de Ofícios, embora formado para outra disciplina, eu sempre fui aproveitado em outras matérias, gostava de outras disciplinas, por isso que mesmo sem ter uma formação em Ofícios, nos 15 anos que estou a dar aulas só não dei a disciplina de Ofícios em dois anos. Fui lecionando e me adaptando segundo as circunstâncias e buscando sempre me superar, participando em alguns seminários”.*

(Prof. Paunde, EPC de Tulua. In.: Caderno de campo).

Outro professor me contou como chegou a lecionar a disciplina de Ofícios embora tenha formação em ensinar matemática, nos seguintes termos:

- *“Comecei a lecionar a disciplina de Ofícios quando a colega entrou de licença de parto. Desde então venho lecionando”.*

(Prof. António, EPC da Barragem. In.: Caderno de campo)

Outra professora, a sua história de vida como professora de Ofícios não difere dos outros, e ela contou da seguinte forma:

- *“Sou formada no modelo 10^a +2 anos. Estou a lecionar a disciplina de Ofícios faz um mês porque a colega que era professora da disciplina foi transferida”.*

(Prof.^a Geraldina, EPC Anexa ao IFP de Nampula. In.: Caderno de campo)

O termo “cair” usado pelo professor Paunde, esclarece de forma nítida como os professores do Ensino Básico chegam a lecionar algumas disciplinas consideradas marginais como a de Ofícios. O termo “cair” pode ser entendido como mergulhar-se, atirar-se, ser jogado, aventurar-se, uma vez não ter formação para orientar a disciplina. E, nessa forma de lecionar essas disciplinas, o professor vai sobrevivendo, como o preconizado num dos planos estratégicos de educação anteriormente mencionados. Essas falas revelam-nos que os dirigentes que são responsáveis em “atribuir” as disciplinas aos Professores não dão maior importância a formação específica, bastando para lecionar uma disciplina apenas ser “esperto” e para ocupar o espaço no vácuo.

A justificativa por não existirem professores formados especificamente para lecionar a disciplina de Ofícios poderia constituir uma potencialidade para os professores dialogarem, discutirem as suas práticas e suas experiências para melhorar as suas atividades. Notamos como as escolas se arranjam para contornar essa “carência”: pegam professores de uma disciplina para completar a sua carga horária na disciplina de Ofícios, não se interessando se essas disciplinas fazem ou não parte da mesma área curricular.

O Ensino Básico está organizado em três áreas curriculares (Quadro a baixo). Essa organização pressupõe que o professor que pertence uma determinada área curricular esteja em condições de lecionar as disciplinas dessa área, mesmo que não tenha uma formação específica nessa disciplina. Nota-se que os cursos de formação de Professores não estão organizados em áreas curriculares, como está organizada a estrutura curricular do Ensino Básico.

Quadro 7: Estrutura curricular do EB

Área curricular	Disciplinas
Comunicação e Ciências sociais	Língua Portuguesa: Línguas Moçambicanas, Língua Inglesa, Educação Musical, Ciências Sociais E Educação Moral e Cívica.
Matemática e Ciências Naturais	Matemática e Ciências Naturais
Atividades Práticas e Tecnológicas	Ofícios, Educação Visual e Educação Física.

Fonte: Adaptado do PCEB, 2008.

Por meio das falas dos professores, é possível notar que para lecionar a disciplina de Ofícios não é necessariamente que seja professor que pertence a uma área curricular a disciplina de Ofícios está vinculada. O caso do professor Paunde, do professor António e da professora Geraldina são exemplos de que, embora sejam formados para lecionar disciplinas de outras áreas curriculares, lecionaram ou lecionam a disciplina de Ofícios.

Esse processo de “entregar” a disciplina de Ofícios a alguém sem essa formação específica faz com que em alguns casos a disciplina não seja lecionada ou os professores inventem conteúdos. Em conversa com um aluno da quarta classe na EPC de Tuluva, disse:

- *“Não sei se tenho Ofícios. O professor não nos ensina Ofícios, só ensina Matemática, Português, Ciências Sociais, Ciências Naturais”.*

(Orlando, In.: Caderno de campo)

Os alunos não sabem se tem a disciplina, por que em alguns casos a disciplina de Ofícios é substituída por outras disciplinas.

Debruçando-se da sua prática cotidiana na disciplina de Ofícios, alguns professores reconhecem existir matérias curriculares que têm dificuldade de abordar com os seus alunos e acabam inventando, isto é, encontrando formas de sobrevivência:

- *“Existem temas de difícil adaptação e acabamos inventando”.*

(Prof.^a Bendita, EPC de Nicuta. In.: caderno de campo)

Se partir do pressuposto que a realização curricular é um processo de *(in)venção* que por um lado traz consigo algo novo através do processo de *aprenderensinar* e por outro um processo de vencer o medo de todas as políticas de controle (planejamento determinado por modelos, número de aulas a ser dadas por semestre, manuais a serem seguidos a risca, etc.) impostos centralmente, olho a *(in)venção* não no sentido de invencionice, mas como um ato criativo que os professores adotam para trazer de forma astuciosa dentro das suas aulas aspectos que não estavam incorporados.

Essa desvalorização da disciplina de Ofícios se verifica em toda cadeia de decisão curricular, e, quando chegam ao espaço escolar, os tempos da disciplina de Ofícios acabam se transformando em um espaço de disputa para a reposição de aulas das disciplinas consideradas *maiores*. Essas práticas acabam, de certo modo, influenciando a visão que os alunos têm não apenas para a disciplina, mas também, dos professores dessa disciplina.

A valorização dada a um professor de Matemática ou de Português não é a mesma dada ao professor de Ofícios, de Educação Física por exemplo. Os professores das primeiras disciplinas, são considerados como sendo importantes, uma vez que elas influenciam na aprovação ou na reprovação dos alunos, embora - em termos profissionais - os dois professores, se estiverem na mesma categoria, sejam iguais.

Tal como caracteriza Foucault (2013), o exame, nas instituições escolares, é assumido como técnica disciplinadora tendo como função classificar, punir e corrigir. O exame, tal como concebemos, não nos permite aferir a aprendizagem do aluno - acima de tudo, ele possibilita criar hierarquias entre as disciplinas e seus professores, assim como dar uma sensação de aprendizagem nos alunos e/ou pais encarregados de educação.

Cruz e Freitas (2011), afirmam que:

A aplicação de exame não garante que o aluno tenha de fato aprendido, já que na sociedade disciplinar, o “acerto” é digno de recompensa, neste sistema de troca e recompensa ininterrupto, nota-se que o aluno, sujeito da avaliação, busca por diversas vezes, aprender para obter essa gratificação, encontrada na escola como nota. O fim do aprendizado torna-se, então, a nota e não o conhecimento de fato.

Uma disciplina como Ofícios que não trabalha com um modelo de avaliação prescrito é considerada como sendo *menor*, como uma disciplina que não tem importância, no entanto apresenta uma grande potência, como todos o reconhecem. O valor da disciplina de Ofícios está além dos ditames avaliativos adotados, mas naquilo que é seu pressuposto essencial: a

consciência da valorização do saber ancestral que permite trazer para o espaço escolar outros saberes. Os professores dessa disciplina reconhecem essa importância que é ignorada por maior parte dos que fazem a educação nas escolas.

- “A disciplina de Ofícios quando bem orientada é muito importante para a vida dos alunos e eles valorizam, porque ela não é necessariamente que seja dada na sala de aulas como outras disciplinas e os alunos gostam quando as aulas são feitas em outros lugares, então, eles dão importância porque vem na disciplina de ofícios como aquela que lhes permite desenvolver suas habilidades- aprendem por exemplo algumas técnicas usadas para remendar a câmara de bicicleta, o significado da esteira, etc.”.

(Prof. Paunde da EPC de Tulua –In.: Caderno de Campo)

- “Eu aprendi a fazer esteira com meu pai e meus irmãos mais velhos. Existem duas espécies de esteiras que sei fazer: Thili e etheere”.

(Aluno da EPC de Tulua –In.: Caderno de Campo)

Os conteúdos da disciplina de Ofícios no Ensino Básico não são estranhos para as crianças daquele nível de ensino, pois alguns deles, como a olaria, a cestaria, o trabalho com madeira e/ou com ferro, constituem atividades da indústria na sociedade tradicional. Essas atividades são uma herança dos nossos antepassados que eram ou são caçadores, recoletores e, posteriormente, agricultores, pastores, artesãos ou eram tudo ao mesmo tempo.

Corroboro, dessa forma, com a ideia de Brandão e Assunção (2009), que advogam que os valores das artes e das culturas dos grupos e das comunidades populares devem ser utilizados como elementos de reflexão coletiva sobre as condições de vida e sobre o significado dos símbolos que neles subjazem.

O professor Paunde, assim como outros professores que lecionam a disciplina de Ofícios, desenvolveu o seu discurso prático não a partir da sua formação acadêmica e profissional, mas através das suas experiências vividas no seu cotidiano. A partir delas, como afirma Oliveira (2008, p. 65), desenvolveram “mecanismos e procedimentos de autoformação”.

São esses princípios formativos desenvolvidos pelos professores que devem ser tomados em consideração quando se pensa na sua formação continuada. Ter-se em conta que os professores, assim como os alunos, possuem um saber que precisa ser valorizado.

Nota-se implicitamente que há uma dicotomização entre o trabalho manual e trabalho intelectual. Esse processo dicotômico leva a secundarização do trabalho manual em detrimento do trabalho intelectual, o que de certo modo resulta na desvalorização do trabalho.

**CAPÍTULO QUATRO: FORMAÇÃO DE
PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE: um
processo em (des)construção**

O bom professor é aquele que tem uma cultura geral ampla e um profundo conhecimento do que lhe é específico, o campo de conhecimento do qual ele diz: 'sou professor disso' (GARCIA; MOREIRA, 2008, p. 11).

Com base no trecho selecionado, proponho discussão sobre as diretrizes pelas quais se deve alinhar a formação de professores, assim como os pressupostos que devem orientar a referida formação, além de poder *sulear*⁶¹ quão é importante a formação acadêmica aliada à formação profissional para o desempenho da atividade do magistério.

A formação precisa ser entendida como um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa e de uma instituição. Foi sob esse viés que abordei a problemática de formação de professores, partindo do princípio de que ela pode se ramificar em “autoformação, heteroformação e interformação”, (DEBESSE *apud* GARCIA, 1999, p. 19). No entender desses autores, essa formação pode ser geral ou especializada.

A formação de professores é uma área que tem alimentado muitas discussões, não encontrando para tal uma unanimidade de significados. Em todo caso, posso dizer, sem correr riscos, que a formação de professores pode ser considerada, emprestando as palavras de Garcia como:

Área de conhecimento, investigação, que estuda os processos através dos quais os Professores se implicam individualmente ou em grupo, em experiências de aprendizagem das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com objetivo de melhorar a qualidade de educação que os alunos recebem (1999, p. 26).

O conceito apresentado por Garcia é mais abrangente, uma vez que, nele, se contemplam os diversos modos de formação, tanto a inicial como em exercício ou continuada.

Importa trazer, neste debate, a retrospectiva da formação de professores em Moçambique. Escrever sobre essa problemática implica, necessariamente, reescrever a história deste processo. Caminhar nesses trilhos vai me possibilitar discutir os contornos subjacentes às práticas dos professores na disciplina de Ofícios. Entendo que os espaços formativos são múltiplos, e essa multiplicidade formativa impacta na atividade do professor.

⁶¹ Uso o termo a partir da perspectiva freiriana como forma de contrapor o *nortear* que de certo modo fortalece as relações de superioridade do pensamento e da produção do conhecimento na lógica do Norte. Quero com este termo reafirmar a relação sul-sul e sujeito/sujeito na produção do saber.

Embora Moçambique tenha vivido 500 anos de dominação colonial e, nesses anos, se tenham desenvolvido processos educativos oficiais, apenas, em 1930, foi criada a primeira instituição dedicada à formação de professores, como aponta Niquice (2014), a Escola de Habilitação de Professores indígenas do Alvor. Décadas depois, em 1965, são criadas as escolas de habilitação dos Professores do posto escolar que estavam sob controle das missões católicas⁶². Em 1962, foram criadas as escolas de magistério primário da cidade de Lourenço Marques e, em 1966, da cidade da Beira.

Como ressaltado no capítulo dois, existiam dois subsistemas de educação no tempo colonial: um para filhos dos portugueses e assimilados, designado por ensino oficial, e outro para a população nativa, designado por ensino rudimentar. Se existiam dois subsistemas de educação, pode-se supor também que existiam duas formas de formação de professores. Não foi possível encontrar nos diferentes achados a matriz curricular de formação de professores para o ensino oficial. Suponho que essa dificuldade se deve pelo fato da maior parte desses professores serem de origem portuguesa e terem sido formados na metrópole, uma vez que o ensino oficial era essencialmente para os filhos dos colonos. Essa minha aceção é reforçada pelo fato de que, para ser professor para o ensino rudimentar destinado povo nativo, o candidato tinha que ser um moçambicano nascido na colônia. O ensino oficial forma os filhos dos colonos, isto é, a elite, razão pela qual os seus professores deveriam ser formados na metrópole que, no meu entender, era para estarem alinhados com os objetivos daquele subsistema de formação. Ao contrário disso, os professores para o ensino rudimentar (na sua maioria/totalidade) tinham uma baixa qualificação acadêmica e intelectual (4ª classe) e seus saberes eram considerados menores, o que é conveniente para ensinar nas escolas para os nativos. O que interessava para esses professores era ter o “básico” para formar a mão de obra com objetivo de fortalecer a metrópole.

No meu entender, seria a partir desse desprezo pela formação do professor para ensino rudimentar que se inicia a desqualificação do saber do povo nativo, uma vez que a formação subalternizada a que o professor é submetido o leva a pensar ideologicamente na base da elite embora ele nunca seja membro dessa elite, sendo apenas um instrumento para propagar os propósitos e os valores coloniais. Para os colonizadores, era importante que essa educação fosse

⁶² Eram espaços que ocorriam processos educativos sob gestão de missionários da igreja católica.

praticada pelos moçambicanos para que fossem cooptados como instrumento de dominação: uma educação subalternizada, voltada para subalternização do povo e não para a sua libertação.

O quadro abaixo apresenta a grade curricular dos cursos de formação de Professores para o ensino rudimentar no tempo colonial.

Quadro 8: Grade curricular nas Escolas de Habilitação de Professores para o Ensino Rudimentar

Disciplina	Carga Horária semanal		
	1º ano	2º ano	3º ano
Português	5	5	5
Aritmética e Geografia	3	3	
Geografia	3	3	
História	-	3	2
Educação Cívica	-		2
Ciências	3	2	
Desenho e Trabalhos manuais	2	2	
Ed. Física e Higiene	2	2	
Música	2	1	1
Pedagogia e Metodologia			5
Prática Pedagógica			5
Agricultura	5ª Feira		

Fonte: Castiano e Ngoenha (2013, p. 32).

É de notar que, tal como eram os conteúdos do ensino rudimentar, ensinavam-se também, nas instituições de formação de professores, História, Geografia, formas de ser e de estar relacionados à metrópole. Essa discussão dos conhecimentos selecionados para se “ensinar” nas escolas de ensino rudimentar me leva a acreditar que os portugueses não tinham interesse em entender as diferenças entre realidades distintas (a realidade portuguesa e a realidade moçambicana). Essa dificuldade de perceber a diferença perdurou por muito e não possibilitou o diálogo dos conhecimentos destes dois povos, aliás, Visvanathan (2009, p.497) nos mostra que “o diálogo de conhecimento só poderá começar quando as diferenças fossem entendidas e reconhecidas”. Nota-se, claramente, que o sistema colonial português não foi capaz de respeitar a cultura⁶³ do povo moçambicano para desenhar um sistema de ensino intercultural.

A interculturalidade é percebida, conforme as palavras de Castiano (2009, p.221), como “conjunto de atitudes e predisposições necessárias para um envolvimento mútuo de dois ou mais sujeitos na troca das suas experiências subjectivas, críticas e por si vivenciadas (enquanto indivíduos ou grupos sociais) com os outros”. Noto - quando analiso o sistema de

⁶³ Adoto aqui o conceito apresentado por Castiano (2010) como “processo de criação de formas de conhecimento, das técnicas e de formação de habilidades que visam garantir que o ser homem possa viver procriar-se e educar aos seus sucessores, enquanto seres humanos” (pp.220-221).

ensino e de formação e professores para as escolas direcionadas ao povo nativo no período colonial, a falta, de forma propositada ou não, de se ter em conta os elementos mencionados por Castiano, que possibilitariam uma convivência intercultural, sem, no entanto, subjugar ou apagar as experiências e saberes da população nativa.

4.1.A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DEPOIS DE 1975

Com a independência nacional, houve necessidade de substituição da estrutura e da organização do sistema de ensino vigente até então. Até 1982, o sistema de ensino ficou estruturado de seguinte forma: Ensino primário (1ª à 4ª classe); ensino preparatório (5ª à 6ª classe); ensino secundário geral (7ª à 9ª classe); ensino pré-universitário (10ª à 11ª classe) e ensino universitário. Um dos desafios colocados foi a preparação de professores para reavaliar e para reformular o sistema.

Johnston (1986, p.13), afirma que,

A nível do ensino primário, a formação de professores começou em 1976 e foi gradualmente aberta para os outros níveis e subsistemas durante o período de 1977 a 1981. Ao mesmo tempo, foi necessário tentar aperfeiçoar os muitos professores já em serviço e com pouca ou nenhuma formação, pelo que nasceram várias formas de aperfeiçoamento: cursos de reciclagem de curta duração, de um ou três meses, em que participaram 11100 professores; seminários pedagógicos, fins de semana de reciclagem; planeamento conjunto de lições; funcionamento de comissões de apoio pedagógico; distribuição de uma revista de pedagogia; emissão de um programa de rádio para Professores; e para o futuro, curso de reciclagem por correspondência.

Para isso, os primeiros centros de formação de professores que foram abertos depois da independência formavam professores para ensino primário com a duração de 6 meses. Posteriormente, foram abertos cursos em todas as províncias onde funcionavam preparatórios de um ano para os que tinham concluído a 6ª classe. Os cursos organizados em 1975 (duração de 1 a 3 meses), entre 1976-1980 (de 6 a 10 meses), tinham em comum a integração na grade curricular da disciplina de *Trabalhos Manuais*. Eram estudos muito aligeirados, atendendo para o próprio contexto político, uma vez que era necessário formar professores para o sistema educativo que se ressentia da falta de profissionais.

Quadro 9: Matriz curricular de cursos de formação de professores de 1976-1980

Ord.	Áreas/disciplinas	Horas/semana
1.	Educação Política	3
2.	Português	6
3.	Matemática	7
4.	Pedagogia	4
5.	História	4
6.	Geografia	4
7.	Ciências Naturais	4
8.	Psicologia	1
9.	Desenho	1
10.	Educação Sanitária	2
11.	Administração Escolar	2
12.	Trabalhos Manuais	4
13.	Educação Física	2
14.	Educação Cultural	1
15.	Agricultura	2

Fonte: Niquice (2014, p. 34, grifo meu).

Tal como acontecia com o currículo do ensino primário, foram retirados das disciplinas os conteúdos que exaltavam a visão e a cultura portuguesa. Passou-se a não ensinar, por exemplo, a história e a geografia de Portugal. Foi incorporada, na grade curricular, a disciplina de Educação Política, orientada pela concepção da ideologia de libertação e pelos ideais do partido libertador sobre a nova nação. A educação passou a ser considerada como elemento articulador da formação do homem novo e de uma nova nação. Além disso, tendo em conta que a linha de orientação da FRELIMO era o Marxismo-Leninismo, foi dado um destaque para o trabalho manual e para a agricultura. Nota-se que, nesse período, era obrigatório que cada escola tivesse um terreno agrícola e também participasse nas atividades das coletivas. Após a independência nacional, a população passou a se organizar em aldeias. Cada um dos agrupamentos populacionais (aldeia comunal) tinha uma porção de terra que era cultivada por todos e para o benefício dos membros da aldeia. São essas porções de terra coletivamente trabalhadas que se designava por machambas coletivas. Nesta perspectiva, o trabalho manual e a agricultura, incorporados ao processo educativo formal, buscava ressaltar, no processo formativo de crianças e de jovens, a importância do trabalho e da produção.

Nas grades curriculares implementadas em 1982, não constava a disciplina relacionada às atividades manuais, embora tivessem como atividades extracurriculares duas horas semanais de atividades produtivas. Os professores formados nesses Centros de Formação de Professores Primários-CFPPs eram habilitados para ensinarem todas as disciplinas do ensino primário – reafirma-se dessa forma o trabalho como princípio educativo, virado para a formação de um homem omnilateral.

Quadro 10: Matriz curricular de Formação de Professores Primários (1982)

Ord.	Áreas/Disciplinas	Horas semanais	Horas anuais
A. ÁREA SÓCIO POLÍTICA			
1.	Educação Política	3	84
2.	Ética	1	28
B. ÁREA PSICOPEDAGÓGICA			
3.	Pedagogia	4	112
4.	Psicologia	3	84
5.	Legislação e Administração escolar	1	28
C. ÁREA DE FORMAÇÃO METODOLÓGICA			
6.	Português e Didáctica Específica	8	224
7.	Matemática e Didáctica Específica	5	140
8.	Educação Física e Didáctica Específica	2	56
9.	Ciências e Educação Sanitária e Didáctica Específica	4	112
10.	Geografia e Didáctica Específica	3	84
11.	História e Didáctica Específica	3	84
12.	Educação Cultural	1	28
13.	Material Didáctico	2	56
14.	Actividades culturais	1	28
15.	Desenho	2	56
16.	Actividades Musicais	1	28

Fonte: Niquice (2014, pp. 35-36)

A partir de 1983, esses centros passaram a oferecer cursos de três anos, com uma estrutura curricular organizada em quatro áreas:

a) Área Político-Ideológico, para permitir ao futuro professor a possuir: os conhecimentos de Marxismo-Leninismo necessários à aquisição de uma concepção científica e materialista da Natureza, da Sociedade e do Pensamento; conhecer, compreender e aplicar a política educacional do Partido FRELIMO; interiorizar e converter em hábitos de conduta diária e suas convicções pessoais os princípios políticos, ideológicos e morais do socialismo, para que, de forma activa e consciente, participe na construção do socialismo. **b) Área Psicopedagógica** – para permitir ao futuro professor: assumir correctamente o seu papel social e prestigiar a sua profissão perante a sociedade; ter interesse e amor pelas crianças, habilidades para conhecer e compreender as suas necessidades e particularidades e para as observar pedagogicamente; [...] saber exercer acções concretas de motivação das crianças para as actividades da aprendizagem; [...] conduzir a organização e administração escolar na base dos princípios da Pedagogia Socialista; implementar as normas indispensáveis de higiene escolar. **c) Área de Especialidade**- para conferir ao futuro professor conhecimentos que lhe permitam: ter um domínio profundo do conteúdo dos programas da 1ª à 5ª classes; analisar os programas, livros, guias metodológicas e manuais e seleccionar adequadamente os conteúdos que deve desenvolver correspondentes ao 1º Grau do Ensino Primário; elaborar os planos temáticos das diferentes disciplinas do nível primário; [...]a analisar criticamente as suas experiências metodológicas e adquirir uma correcta orientação profissional que responda às necessidades do País assim como aos interesses de inclinações dos alunos” **d) Área de Formação Geral**- para conferir ao futuro professor conhecimentos que lhe permitam: dominar e aplicar correctamente a língua portuguesa em todas as suas actividades; desenvolver as suas capacidades físicas, estéticas e culturais; adquirir um nível de formação geral equiparado ao actual 8ª classe do ensino secundário nas áreas de Português, Matemática, História, Geografia, Física, Química e Biologia. (DNFQE/MEC, 1983, pp. 5-8).

A matriz abaixo apresenta as disciplinas e o seu peso dentro do curso de formação de professores.

Quadro 11: Matriz curricular dos cursos de Formação de Professores Primários 6^a +3 anos (1983)

Áreas/Disciplinas	Número de aulas por semana							Total de horas
	1º ano		2º ano		3º ano			
	1º S	2º S	1º S	2º S	1º S		2º S	
A. Área Político - Ideológica								
1. Marxismo-Leninismo			2	2	2	Est	2	130
B. Área Psico-pedagógica								
2. Pedagogia	4	3	3	2	2	Est	2	280
3. Psicologia		2	2	2	2		2	170
C. Área de Formação Geral								
4. Português	8	7	4	4	4	Est		508
5. Matemática	5	5	3	3	3			358
6. História	2	2	2	2				152
7. Geografia	2	2	2	2				152
8. Física	2	2	2	2				152
9. Química	2	2	2	2				152
10. Biologia	2	2	2	2				152
D. Área de Especialidade								
11. Metodologia de Português			3	4	5	Est	5	269
12. Metodologia de Matemática			2	2	5		5	211
13. Metodologia da História					2		2	54
14. Metodologia da Geografia					2		2	54
15. Metodologia das Ciências Naturais					2		2	54
16. Ed. Física e Metodologia	2	2	2	2	2		2	206
17. Act. Laborais e Metodologia	2	2	1	1	1		1	150
18. Ed. Cívica e Metodologia	1	1	1	1	1		1	103
19. Desenho, Música e Metodologia	2	2	1	1	1			132
Total	34	34	34	34	34			27

Fonte: DNFQE/MEC (1983, p. 10)

Nota-se, na organização subjacente à grade curricular, uma preocupação pela formação ideológica dos professores sem, no entanto, prejudicar a formação técnica e científica deles. Tendo se constatado que o nível de admissão (6^a classe) era relativamente baixo, o plano de estudos foi organizado de tal forma que, nos primeiros dois anos, os formandos tivessem um aprofundamento científico por meio das disciplinas da área de formação geral e só mais tarde pudessem entrar na formação técnica voltada para o ensinar. Entretanto, tanto a formação psicopedagógica, como a geral e de especialidade ocorriam em simultâneo com a formação político-ideológico, o que revela a importância dada a essa área. Outro componente não menos importante, embora com uma carga horária reduzida, mas que ocorria em todo processo de formação era a *Ligação Escola-Comunidade* (LEC), que era uma disciplina em que se abordavam conteúdos e formas de como a escola poderia estabelecer relações com a comunidade onde se encontra.

As atividades relativas à LEC poderiam ser realizadas dentro da programação escolar e durante as férias, nos locais de residência dos formandos. A integração dessas atividades na programação era feita a partir do deslocamento dos formandos para as aldeias ou para bairros

circunvizinhos dos centros e da participação deles em atividades socioculturais e produtivas, ou então, a população poderia se deslocar aos centros de formação para participar das atividades do centro (desportivas, culturais, produtivas, entre outras). Durante as férias, os formandos tinham possibilidade de participar em atividades relacionadas à alfabetização, à educação política ou a outras indispensáveis para o bem-estar da comunidade como limpeza ou conservação das áreas verdes da aldeia ou do bairro, colaboração nos centros de saúde, entre outras tarefas coletivas.

É na área de especialidade onde pode ser encontrada a disciplina *Actividades Laborais e Metodologia* - disciplina por meio da qual eram tratados conteúdos relacionados às atividades manuais.

Como em alusão no capítulo 2, em 1983, depois da aprovação do SNE, através da lei 4/83, o estado moçambicano passou por profundas transformações políticas e econômicas motivadas pela guerra civil de 16 anos (iniciou em 1977 e terminou em 1992), pela queda do muro de Berlim e pela adoção de políticas neoliberais. Tais transformações culminaram com a revisão da Constituição da República em 1990 que introduziu o Estado de Direito Democrático alicerçado no pluralismo de ideias e que contribuiu para o multipartidarismo assim como com assinatura do AGP em 1992 e a realização das primeiras eleições multipartidárias em 1994. Para adequar as mudanças que vinham ocorrendo na esfera política, econômica e social, em 1992, é revista a lei 4/83 de 23 de março que institui o SNE através da lei 6/92 de 6 de maio. Assim, em 1991, é introduzido nos CFPP, cursos de 7ª classe +3 anos (Quadro 11). Esses cursos entram em funcionamento num momento em que há uma revisão da Constituição da República de Moçambique (1990) que introduziu o multipartidarismo. As mudanças políticas e econômicas se refletiram também nos currículos de formação de professores. Registra-se, neste momento, a retirada da grade curricular das disciplinas de cunho político/ideológico e partidário como, por exemplo, a disciplina de Marxismo – Leninismo (embora tenha sido mantida a disciplina de Educação Cívica e Metodologia – Quadro 11 e 12), e das disciplinas de formação geral, privilegiando-se as suas metodologias.

Tal como aconteceu logo depois da independência nacional, em que houve a necessidade de retirar dos planos de estudo conteúdos que enalteciam o sistema colonial português, como são os casos de história, geografia e cultura portuguesa, a partir da lei 6/92, foram retirados conteúdos que se confundiam com a ideologia político partidária defendida pela Frelimo.

Com a nova Constituição da República que instituiu o multipartidarismo, surgem diferentes orientações político ideológico que passam a disputar o território educativo. Nesse sentido, nos programas de ensino foram retirados conteúdos identificados como sendo exaltação partidária do Partido Frelimo.

Foi evidente que os acontecimentos que forçaram a revisão constitucional, em 1990, fizeram com que a Frelimo abrisse mão do seu projeto político ideológico de sociedade. Dessa forma, as disciplinas da área político ideológico perderam a sua importância e sentido, pois, antes, esses conteúdos eram necessários para a solidificação de uma sociedade socialista em construção que se vai desmoronando com a disputa de projetos políticos de estado e de configuração de uma nova nação que possibilitou a abertura para outras perspectivas materializadas na constituição da República de 1990, configurando, assim, uma nova concepção de educação que faz perder sentido à disciplina de Marxismo Leninismo por exemplo.

Nota-se que a educação que se dá a partir de 1990, não é mais de orientação socialista. Ela é constituída por negociações de diferentes interesses políticos e econômicos, no entanto o Estado continua a desempenhar um papel importante na provisão dos serviços educacionais, o que faz com que essa educação tenha uma característica híbrida, ou seja, de orientação neoliberal, mas com grande intervenção do Estado.

Em termos das atividades manuais, registra-se a manutenção da disciplina de Actividades laborais e metodologia com acréscimo dos tempos letivos de 150 para 222 tempos letivos (Quadro 12). Esse acréscimo revela, de certa forma, a importância dada a esses conteúdos para a formação de profissionais de ensino que estejam em condições de valorizar o trabalho manual e a formação de jovens capazes de resolver por meio do seu trabalho os diferentes problemas da comunidade.

Quadro 12: Matriz curricular do curso de formação de professores primário 7ª classe +3 anos

Semestre Semana	1º ano				2º ano			3º ano		Total
	1º		2º		3º		4º	5º	6º	
	3	16	18	16	3	18	18	12	4	
	P	T	T	T	P	T	T	P	T/A	
1. Pedagogia	Prática de observação nas escolas	4	4	3	Prática de observação nas escolas	2	2	Estágio nas escolas		256
2. Psicologia da Educação		3	3	3		3	2			222
3. Adm. e Gestão escolar						2	2			72
4. Português e Metodologia		5	5	5		5	5			412
5. Matemática e Metodologia		4	4	4		4	4			344
6. História e Metodologia			2	2		2	2			140
7. Geografia e Metodologia			3	3		2	2			174
8. Ciências Naturais e Metodologia		3	3	2		2	2			206
9. Educação Cívica		2	2	2		2	2			172
10. Ed. Musical e Metodologia		2	2	2		2	2			172
11. Ed. Estética e Metodologia		2	2	2		2	2			172
12. Ed. Física e Metodologia		2	2	2		2	2			172
13. Act. Laborais e Metodologia		3	3	3		2	2			222
14. Educação para a Saúde						2	2			72
Total		30	35	35		33	32		2808	

Fonte: Niquice (2014, p. 40)

Em 1996, são criados os Institutos de Magistério Primário - IMAP e, com eles, há uma reforma na área de formação de professores para o Ensino Básico. Na verdade, a partir da criação dos IMAPs, passam a existir duas instituições de carácter estatal que são voltadas à formação de professores (os CFPPs e os IMAPs). Segundo Niquice (2014, p. 53), “os IMAPs são uma aposta do MINED na formação de professores, depois de repetidas constatações que apontavam a baixa qualidade dos cursos oferecidos”.

Nessas instituições, os cursos foram organizados em cinco especialidades de formação de professores: Uma especialidade que formava professores primários para as disciplinas gerais (Comunicação e Expressão e Matemática e Tecnologia); a segunda especialidade que formava professores para Educação Física; a terceira especialidade que formava professores para Educação Visual e Tecnológica; a quarta especialidade que formava professores para Educação Musical e a quinta especialidade formava professores para a língua inglesa. Todos os graduados destes cursos estavam habilitados para trabalharem nas escolas do Ensino Básico.

Em 2003, um ano antes da introdução do actual currículo do Ensino Básico, foram aprovados os novos planos de estudos para as especialidades de Educação Musical, Educação Visual e Tecnologia e Educação Física. O diploma Ministerial n.º 52-A/2003 de 19 de maio (MINED, 2005, p. 9) destaca que o motivo dessa reforma foi para adequar às novas exigências impostas pelo desenvolvimento da sociedade Moçambicana. Num olhar atento à grade curricular do curso de formação de professores de Educação Visual e Ofícios, nota-se que não

se deu maior primazia para atividades relacionadas a Ofícios. Foi reservada para este curso que se pensava que fosse para a formação de especialidade em Ofícios 6 horas letivas (no 1º, 2º e 3º semestres do curso) em uma disciplina chamada Tecnologia Educativa/Ofícios.

Quadro 13: Matriz curricular do curso de Educação Visual e Ofícios

Área	Disciplina do Curso	Carga horária semanal				CHT
		1º ano		2º ano		
		1º sem	2º sem	1º sem	2º sem	
Ciências de Educação	Pedagogia	2	2	0	0	4
	Psicologia	2	2	0	0	4
	Sociologia de Educação	2	0	0	0	2
	Organização e Gestão escolar	0	0	2	2	4
Geral	Língua Portuguesa	2	2	0	0	4
	Matemática	4	2	0	0	6
	Educação Física	2	2	2	2	8
Especialidade	Desenho Técnico	2	2	0	0	4
	Geometria Descritiva	4	4	0	0	4
	Desenho de Observação	2	2	2	0	6
	Pintura decorativa	2	2	2	0	6
	Tecnologia educativa/Ofícios	2	2	2	0	6
	Fotografia	0	4	0	0	4
	História de Artes	2	2	0	0	4
Metodologias de Ensino	Didática do Ensino da Educação Visual e Tecnológica	4	4	0	0	8
	Práticas Pedagógicas/Construção de materiais Didáticos	2	2	0	0	4
	Estágio	0	0	6	6	12
	Seminário	1	1	1	1	4
Total		35	35	17	11	98

Fonte: MINED (2005)

A maioria dos professores formados nesta especialidade acabou sendo contratada para o ensino secundário para lecionarem a disciplina de desenho. Essa preferência deveu-se ao fato de que o ensino secundário ressentia a falta de professores para a disciplina de desenho. Aliás, nota-se que grande parte das disciplinas no bloco de especialidade está relacionada com Desenho (Desenho Técnico, desenho de Observação e Geometria Descritiva)⁶⁴.

Essas reformas continuaram até que, no ano 2007, por meio do diploma ministerial de 7 de dezembro de 2006 (Anexo 9), são extintos os CFPPs e os IMAPs, e são criados os Institutos de Formação de Professores abreviadamente designados por IFPs e que se destinam à formação e ao aperfeiçoamento de professores para o Ensino Básico (art. 1, inciso 2). O art. 3 do referido diploma aponta que “os cursos ministrados nos institutos ora criados têm a duração de um ano e nele ingressam candidatos que possuem como habilitações mínimas a 10ª classe do SNE ou

⁶⁴ Embora tenham sido formados para o ensino primário do 2º grau, para suprir o déficit de professores da disciplina de desenho no Ensino Secundário (8ª à 10ª classe) foram contratados para aquele nível.

equivalente”. Em outro diploma ministerial de 7 de dezembro de 2006 (anexo 8), “são criados os modelos de formação de Professores em regime transitório: 10ª classe +1 ano e 12ª classe +1 ano” (art. 1).

A introdução deste novo modelo de formação foi justificada nos seguintes termos:

o crescimento esperado nas admissões nos próximos cinco anos é de tal forma que o governo não conseguirá colocar nas escolas primárias, graduados dos IMAP's, que actualmente têm um nível salarial equivalente a 10,7 vezes do PIB per capita⁶⁵ [...] e para prover rapidamente as escolas do Ensino Básico com professores formados com nível salarial compatível com as actuais condições económicas do país” (MEC, 2006:06).

Este modelo foi considerado como o mais compatível para as condições que, naquele momento, o país atravessava e pelos desafios que para o setor de educação era colocado - como a expansão e a melhoria das condições de aprendizagem dos alunos.

Essa preposição defendida para a implementação de um modelo mais curto de formação de professores, que não era vista desde os finais dos anos de 1970, se justificava mais por motivos económicos financeiros do que didático-pedagógicos. Defendia-se, nos círculos de tomada de decisões, que os professores primários formados nos IMAPs (equivalente ao nível médio profissional) eram, relativamente, mais caros para o Estado do que os que viriam a ser formados com o novo modelo. Esse novo modelo, segundo o INDE seria transitório, uma vez que com o crescimento da economia, será desenhado um modelo adequado de formação assim como melhorada a política de colocação e retenção de professores.

Adota-se, a partir desse ponto, uma formação inicial numa perspectiva de racionalidade técnica. Para Santos (2014, p. 38), nessa perspectiva,

a formação docente é concebida como espaço de treinamento baseado na aquisição de competências específicas e observáveis [...]. Essa concepção epistemológica orienta as práticas formativas caracterizadas como modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual os conhecimentos científicos e pedagógicos são transmitidos aos professores numa relação verticalizada.

Nesta perspectiva de formação, é um encurtamento do tempo de formação centrando-se mais no “como” ensinar do que no “o que” e “para que” ensinar.

Como se pode verificar na grade curricular abaixo, quase a totalidade das disciplinas são metodologias de ensino. Esse processo de encurtamento da formação está subjacente à

⁶⁵ O PIB per capita de 2006 era de 363 USD. Um dólar equivalia a 26,77 Meticais em junho de 2006.

justificativa de *barateamento* da própria formação e do professor, quando se defende colocar nas escolas professores com um salário que se adequa às condições econômicas do momento. Tal formação empobrece cada vez mais o professor e não lhe permite o exercício da autonomia, dificultando ou mesmo obstaculizando as condições necessárias à reflexão de sua prática.

Quadro 14: Matriz curricular dos cursos do IFPs (10^a +1ano)

Disciplina	Duração	Nº total de aulas
Psicopedagogia	Anual	140
Introdução à Metodologia de Pesquisa-ação e TICs	Semestral	60
Organização e Gestão escolar	Semestral	60
Metodologia de Ensino de Educação Moral e Cívica	Semestral	40
Técnicas de Expressão em Línguas	Anual	80
Metodologia de Ensino em Língua Portuguesa	Anual	120
Metodologia de Ensino em Ciências Sociais	Anual	120
Metodologia de ensino de Educação Física	Anual	100
Metodologia de Ensino de Educação Musical	Anual	100
Metodologia de Ensino de Matemática	Anual	180
Metodologia de Ensino de Educação Visual	Anual	80
Metodologia de Ensino de Ciências naturais	Anual	120
Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilíngue	Anual	80
Noções Básicas de Construção, Manutenção e Produção Escolar	Anual	80
Metodologia de Ensino de Ofícios	Anual	80

Fonte: Adaptado do INDE (2006, p. 18, grifo meu).

O plano curricular de formação de professores para o ensino primário no modelo 10^a+1 ano prevê uma abordagem integrada dos conteúdos que combina a preparação acadêmica com a formação profissional, procurando manter o equilíbrio entre a teoria e a prática (INDE, 2006). Um currículo integrado pressupõe a ausência de territórios disciplinares, havendo uma interconexão conceitual e estrutural entre os diferentes conteúdos de formação. O que se nota - na grade curricular - é a organização em disciplinas segmentadas e não em áreas curriculares que poderia dar respaldo à integração defendida pelos idealizadores do currículo. Essa forma contrasta com a organização curricular no Ensino Básico, pois, embora tenha disciplinas, elas estão agrupadas em áreas curriculares.

O referido currículo não privilegia a formação acadêmica dos seus alunos. A formação acadêmica envolve o conhecimento do conteúdo, a matéria que se vai ensinar. A necessidade da formação acadêmica reside no fato de “quando o professor não possui conhecimentos adequados sobre a estrutura da disciplina que está a ensinar, o seu ensino pode apresentar erradamente o conteúdo aos alunos” (GARCIA, 1999, p. 87). Essa aceção de Garcia sugere a importância que deve ser dada nos cursos de formação inicial dos professores a formação acadêmica, no entanto, das disciplinas elencadas na matriz curricular do modelo 10^a classe+1 ano, não se contempla uma abordagem substancial das disciplinas acadêmicas.

Não se sabe ensinar um conteúdo se o professor não o domina, no entanto não quero com isso (re)afirmar que o professor que domina um determinado conteúdo é um exímio professor. Se partirmos do pressuposto de que os alunos que entram para estes cursos, por exemplo, nunca tiveram a disciplina de Ofícios em seu histórico de formação, mesmo que aprendam sobre sua metodologia de ensino, que - em termos gerais - é aprender como ensinar ofícios, ainda será difícil que eles possam ensinar com propriedade desejada os conteúdos da disciplina a seus discentes.

Como seria a implementação do Currículo do Ensino Básico?

Para a implementação do currículo do Ensino Básico em Moçambique, estavam definidas duas premissas de formação de professores: formação inicial e formação em exercício. Trato, neste trabalho, como se tem notado anteriormente, a formação em exercício como formação continuada. Embora semanticamente haja alguma diferenciação entre essas terminologias, alguns autores o tratam como sinônimos, e eu me alinho a eles.

A formação inicial visava dar ao futuro professor subsídios teóricos metodológicos para o exercício pleno da sua atividade docente enquanto a formação em exercício visava atualizar os professores das escolas de forma permanente de novas formas de trabalho, (INDE, 2008).

A formação inicial é da responsabilidade dos Institutos de Formação de Professores (IFPs) e a formação em exercício poderia ser feita pelos IFPs, pelas direções provinciais de educação, pelas direções distritais, pelas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) ou mesma pela iniciativa das escolas, ou ONGs que trabalham no sector de educação.

Mas como deve(ria) ser feita a formação de professores para as novas disciplinas?

Uma vez que as disciplinas de Ofícios, Educação Musical e Educação bilíngue constituíam inovação, e que a maior parte dos professores que trabalham no Ensino Básico nunca tinha trabalhado nas referidas disciplinas, mesmo como alunos, para minimizar esse déficite, o Plano Curricular do Ensino Básico estabeleceu as seguintes estratégias de formação:

Para a disciplina de Ofícios, a formação de professores seria feita por meio da formação inicial e em exercício nos seguintes moldes:

Recrutamento e preparação pedagógica de graduados da escola de artes visuais para lecionar no 3º ciclo; formação de Professores do 1º e 2º ciclos orientada pelos

Professores do 3º ciclo e aproveitamento das potencialidades locais no sentido de os mestres de diferentes ofícios ao nível da comunidade, poderem ensinar as técnicas do trabalho aos alunos (INDE, 2008, p. 57).

As escolas de artes ofícios são vocacionadas para a formação de jovens em algumas atividades manuais como carpintaria, olaria, serralharia e outras formas de trabalho manual.

No que se refere à disciplina de Educação Musical, a formação de professores seria responsabilizada ao Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) - em colaboração com a Escola Nacional de Dança - para organizarem cursos para os professores de Educação Musical. A formação de professores para a Educação Bilíngue foi concebida para se realizar através da formação em exercício em duas fases: a primeira fase concentrada na componente linguística, e a segunda dedicada na componente metodológica de ensino bilíngue.

Essas medidas previstas na área de formação de professores não passaram do discurso. Antes da introdução do atual currículo do Ensino Básico, por exemplo, existia curso para a formação de professores para Educação Musical e para Educação Visual e Ofícios que foram abolidos com a introdução do modelo de formação 10ª classe +1 ano em 2007. A formação em exercício planejada não ocorreu como previsto fundamentalmente nessas novas disciplinas.

4.2.AS PRÁTICAS DE *FORMA(TA)ÇÃO* DE PROFESSORES PARA O ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE: Entre o dito e o feito

Como demonstrei nos trechos acima, duas formas de formação de professores foram concebidas para a introdução do currículo do Ensino Básico: a formação inicial e a formação continuada.

No Plano Estratégico de Educação 1999-2003 (PEE 1999-2003), o Ministério de Educação reconhecia a incapacidade de poder formar professores para fazer face à crescente procura dos serviços de educação e a acelerada expansão da rede escolar. Dessa forma, o PEE 1999-2003 estabelecia que o Ministério de Educação, deveria desenvolver programas acelerados de formação de professores nos IMAF's, de modo a que os formandos terminassem a formação inicial em 12 meses e pudessem, rapidamente, assumir postos de trabalho como docentes nas escolas.

A formação inicial de um ano concentrar-se-ia no domínio do conteúdo curricular e na aquisição de '**habilidades para sobrevivência na sala de aulas**' (MINED, 1998, p.19, grifo

meu), enquanto que a formação em exercício se concentraria no aperfeiçoamento da prática pedagógica e no trabalho com os pais e outros membros da comunidade.

A problemática de formação de professores não se esgotou naquele plano estratégico tendo se evidenciado nos planos seguintes. Só para ilustrar, o Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11 (PEEC 2006-2010/11) estabelecia que,

Para se atingir os objectivos de melhoria da qualidade, será necessário o reforço da formação de professores para aumentar não só o número como a qualidade dos professores em todos os níveis e tipos de ensino. Os múltiplos canais para a formação de professores, tanto inicial como em serviço, precisarão de ser integrados, melhor coordenados e focalizados na qualidade e eficácia (MEC, 2006, p.18).

Qualquer uma das formas de formação visa munir o professor de um conjunto de saberes profissionais. Demailly (1992, p.154) identifica seis saberes profissionais que os professores ou futuros professores adquirem com a formação: “competências éticas; saberes científicos e críticos; saberes didáticos; competências dramáticas e relacionais; saberes e saber-fazer pedagógicos e competências organizacionais”.

Uma formação profissional tem em vista a aquisição de conhecimentos fundamentais, capacidades práticas, atitudes e formas de comportamento que constituem bases fundamentais para o exercício de qualquer profissão. Essa preparação tem em vista a especialização posterior ou a ocupação de um determinado posto de trabalho para a concretização da prática profissional.

Parafraseando Garcia (1999), podemos considerar a formação inicial de professores como uma etapa de formação de futuros profissionais de ensino numa instituição formalmente constituída que permite proporcionar a esse grupo de pessoas não só a aquisição de conhecimentos pedagógico-didáticos e disciplinares específicos, como também conceitos teórico-práticos.

A formação inicial de professores visa possibilitar aos futuros Professores, conhecimentos básicos que lhes propicie o desempenho da ação docente. Marfon (2001) aponta três elementos que devem ser tomados em consideração na formação do pedagogo de modo a garantir o desempenho da sua futura atividade como *práxis*: 1) formação fundamentada na unidade dialética teoria/prática; 2) explicitação da prática escolar; e 3) compreensão de que a educação como aquela ocorre também fora da escola.

Esses elementos levam a aferir que não se pode formar o professor sem que se acautele uma formação teórica que só é possível com aquisição de um conjunto de conhecimentos

disciplinares. No caso concreto dos professores da disciplina de Ofícios, é necessário que tenham uma formação teórica sobre a área com a qual vão trabalhar. Esta formação (teórica) possibilita uma melhor reflexão sobre a sua prática.

É necessário também que, ao longo da sua formação inicial, os alunos estejam em condições de refletir sobre que sentido tem a prática escolar. No meu entender, esse exercício possibilita desenvolver nos alunos uma “utopia”, um “sonho” sobre a escola. Este viver do cotidiano escolar possibilita ao aluno a ter uma “clareza do significado das diversas práticas escolares” (MARFON, 2001, p. 113).

Algumas experiências de formação como as de “PIBID⁶⁶” no Brasil e “Educação Comunitária: Um Estudante-Uma Família”⁶⁷ desenvolvido pelos estudantes do curso de licenciatura em Educação de Adultos na Universidade Pedagógica-Delegação de Nampula (2011-2012), possibilitam aos futuros professores pensarem no que lhes espera. Uma estudante de Pedagogia, bolsista do PIBID, reconheceu ao relatar a sua experiência de trabalho com crianças, ter mudado o seu “preconceito” de trabalhar com as classes iniciais. Essa mudança só foi possível através da interação entre os futuros professores e o cotidiano escolar.

Quando me refiro à formação continuada, quero me debruçar àquela formação que ocorre no local de trabalho e durante o exercício da profissão. Essa formação realiza-se ao longo da vida profissional e é inerente ao desenvolvimento profissional do professor.

Garcia Álvarez (1987, *Apud*, Garcia, 1999) define a formação continuada de professores como:

Atividade que o professor em exercício realiza com uma finalidade formativa – tanto de desenvolvimento profissional como pessoal, individualmente ou em grupo – para um desempenho mais eficaz das suas tarefas atuais ou que preparam para o desempenho de novas tarefas (p.136).

Fica claro que a formação continuada - além de ocorrer ao longo do exercício da atividade profissional - tem que visar em primeiro lugar à melhoria e/ou o aperfeiçoamento da forma de trabalhar do professor.

⁶⁶PIBID- Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

⁶⁷ Foi um projeto desenvolvido pelo curso de Licenciatura em Educação de Adultos na Universidade Pedagógica – Delegação de Nampula, que consistia na alfabetização e educação de famílias nos arredores do campus de Napipine.

Imbernón (2011, p.50) identifica cinco eixos pelos quais deve pensar a formação continuada, que ele designa por formação permanente:

A reflexão prático-teórica sobre a própria prática mediante a análise, a compreensão, a interpretação e a intervenção sobre a realidade. A capacidade do professor gerar conhecimento através da prática; 2) A troca de experiências entre iguais, para tornar possível a atualização em todos os campos de intervenção educativa e aumentar a comunicação entre os Professores; 3) A união da formação com um projeto de trabalho; 4) A formação como estímulo crítico ante práticas profissionais como a hierarquia, o sexismo, a proletarização, individualismo, o pouco prestígio, etc., e práticas sociais como a exclusão, a intolerância, etc.; 5) O desenvolvimento profissional da instituição educativa mediante o trabalho conjunto para a transformar essa prática. Possibilitar a passagem da experiência de inovação (isolada e individual) para à inovação institucional.

Para fazer face à formação continuada, o Ministério de Educação, no seu PEEC 2006-2010/11, previu a,

Introdução de formação em exercício sistemática para os professores recém-recrutados com dez anos de escolaridade e sem formação, a criação de centros de formação e de recurso (NUFORPES) nos CFPP's e IMAP's, o reforço da capacidade de inspeção e supervisão pedagógica aos níveis provincial e distrital, a revitalização das ZIP's e uma mais estreita colaboração entre as ZIP's e os núcleos pedagógicos do IAP (MEC, 2006, pp. 43-44).

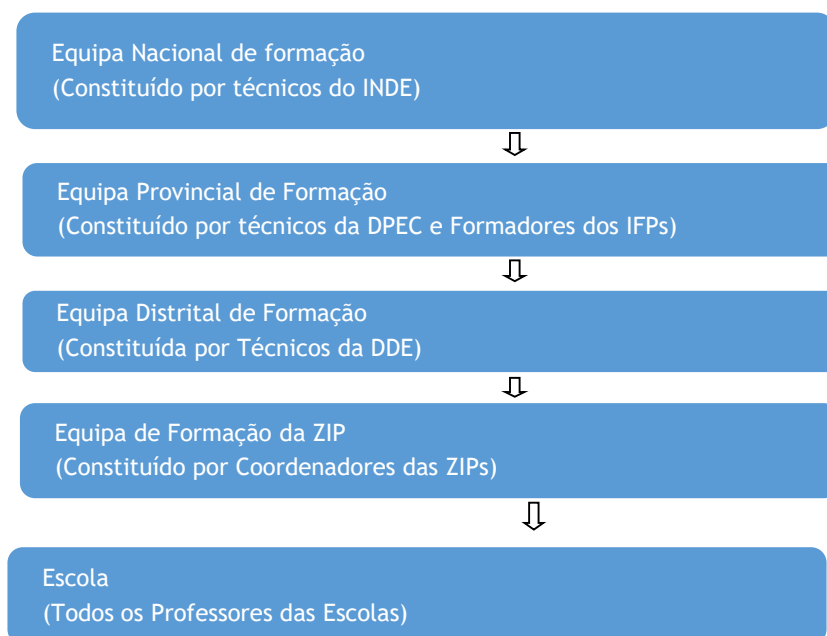
Como se nota, em documentos, as entidades educacionais moçambicanas se comprometeram a desenvolver um conjunto de processos de formação de professores não apenas para fazer cobro às exigências colocadas pelo novo currículo do Ensino Básico, mas, sobretudo, para melhorar a qualidade de ensino.

O que realmente terá acontecido?

Até 2004, o currículo vigente nas instituições de formação de professores (IMAPs e CFPPs) estava desajustado com as novas exigências. O segundo plano estratégico da educação (2006-2010), elaborado dois anos depois da introdução do novo currículo do Ensino Básico, reconhecia que a fraca qualidade de ensino era motivada pela frouxa formação de professores, pela insuficiência de materiais e a pela falta de apoio pedagógico prestado aos funcionários de ensino.

Para fazer cobro ao novo currículo do Ensino Básico, estava previsto que seria adotada a modalidade de formação continuada em cascata. Essa modalidade de formação pressupõe que o processo inicia do topo e os saberes vão sendo replicados para a base, como mostra o esquema abaixo:

Esquema 2. Formação continuada em cascata



Fonte: Adaptado de conversas com ex-técnicos do INDE

A formação em cascata pressupõe que as sessões de capacitação ao nível distrital fossem acompanhadas por supervisão pedagógica a partir das comissões de capacitação de nível provincial, enquanto as sessões de formação nas ZIPs, destinadas aos diretores, seriam supervisionadas pelas comissões provinciais e, por sua vez, as formações dos professores que aconteciam nas escolas poderiam ser supervisionadas por membros de comissões central (INDE), Provincial, Distrital assim como pelos coordenadores das ZIPs. Esse monitoramento dos processos formativos que seria em *cascata* não aconteceu.

No entanto, alguns técnicos que estiveram envolvidos na implantação do currículo do Ensino Básico são céticos na eficácia da implementação dessa modalidade.

- “Os técnicos do INDE davam formação aos técnicos provinciais e estes por sua vez formavam os técnicos distritais que formavam os técnicos das ZIPs e por último os técnicos das ZIPs formavam os professores das escolas. Quando a formação desceu do nível provincial para o distrital a qualidade e a quantidade de formação diminuiu drasticamente. Normalmente as formações dos técnicos provinciais duravam 15 dias, mas ao nível da formação dos Professores esse tempo foi reduzido em dias e/ou mesmo em horas. O INDE deveria ficar mais tempo na escola e não na DPE. Não só, mas também, o tipo de pessoas que eram selecionadas para os seminários (em alguns casos eram as mesmas pessoas para diferentes seminários) era desgastante e por consequência os conhecimentos em algum momento não eram replicados como o desejado”.

(Calisto Linha. In.: Caderno de campo)

Além disso, as formações que ocorreram nas escolas foram muito genéricas, o que não possibilitava a abordagem de aspetos concretos de uma determinada disciplina. Aliás, Boaventura de Sousa Santos escreve que “quando tudo acontece em geral os detalhes não são importantes” (SANTOS, 2010, p.526).

Na ótica de alguns professores, durante os processos de formação que ocorreram para a implantação do atual currículo, as inovações foram ignoradas, tendo sido tratadas como assuntos marginais. O Professor Baptista Guimarães, formado em Ensino de Educação Física e a lecionar concomitantemente a disciplina de Ofícios, em sua narrativa, disse o seguinte:

- “Entendo que as capacitações são necessárias e importantes, mas nunca participei em nenhuma capacitação específica desde o ano de 2008 que entrei na educação, em nenhuma disciplina que estou a lecionar tive capacitação específica. Único encontro que tem existido é para a dosificação dos conteúdos e elaboração de avaliação, mas uma formação específica para discutir assuntos da disciplina de ofícios nunca tive. Nas capacitações tem havido debates de como fazer o planejamento, por exemplo, elaboração de objetivos, níveis de conhecimento e uniformização dos planos de aula. Nas outras escolas como de EPC de Namilathu nós tínhamos encontros entre colegas da mesma área onde debatíamos nossas dificuldades e encontrávamos saídas, mas nos últimos tempos essa prática tem mostrado inviável porque ninguém tem tempo para ninguém”.

(In.: Caderno de campo, Informação Oral).

Como se nota nessa fala, a formação em exercício prevista na estratégia para implementação das inovações do currículo do Ensino Básico não ocorreu em sua plenitude, o que pode explicar as dificuldades que os professores apresentam na implantação do currículo.

A falta de interesse dos gestores e dos idealizadores das reformas dos sistemas de educação/ensino em melhorar os processos de trabalho docente pode estar por detrás da permanência dos processos de *forma(ta)ção* vigentes, embora a maior parte dos teóricos que se debruçam sobre a matéria concordarem que a prática de *forma(ta)ção* é nefasta para a atividade do professor. Face a isso, Zeichner (2002, p. 29) escreve que “na maioria dos casos, tem havido pouco interesse no desenvolvimento das capacidades dos professores para exercitarem seu julgamento sobre questões educacionais seja dentro ou fora das salas de aula, ou para adquirirem disposições e as habilidades ao longo de toda carreira docente”.

Esses processos de *forma(ta)ção* fragilizam o desempenho dos professores que, de certa forma, esperam que sejam os seus superiores hierárquicos a pensarem o que eles devem refletir - tendo em conta os seus interesses, não os dos professores e dos alunos.

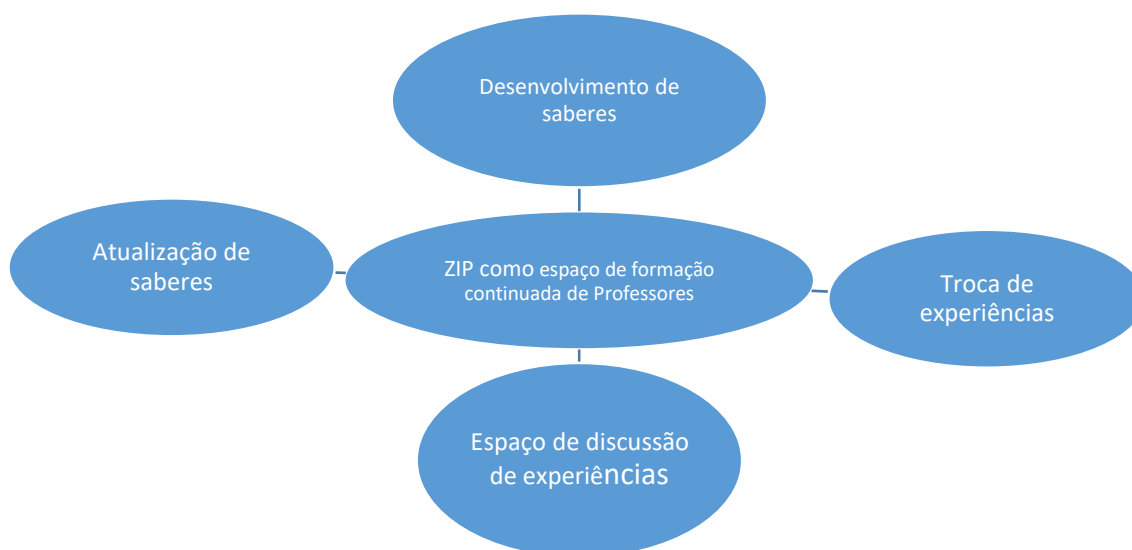
4.3.AS ZONAS DE INFLUÊNCIA PEDAGÓGICA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Como me referi anteriormente, as Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) são lugares de encontro e reencontro de professores, onde se discutem ou poder-se-iam discutir os assuntos relativos à sua profissão e à sua profissionalidade.

Garcia (2014) nos ajuda a compreender as ações nas ZIPs. A autora não escreveu sobre as ZIPs, falam de outro lugar, mas as aproximações são necessárias no concernente a importância dos encontros. Nas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), os encontros são considerados como caminhos que podem provocar deslocamentos de compreensões e produções dos sentidos de docência e da escola. Para Garcia (2014), “os encontros possibilitam a inclusão de outros - novos elementos - num contexto para as quais não existe, ainda, um repertório organizado e estabelecido de sentido” (p.92).

Os encontros, em nível das ZIPs como política de formação docente, deveriam possibilitar reflexões e estranhamentos das práticas e a troca de experiências entre os professores, o aperfeiçoamento e a sistematização dos saberes profissionais, afirmando-os como espaços de formação continuada. Assim, entendemos a ZIP como um lugar relevante para a discussão coletiva das práticas e consolidação solidária do saber docente, o que poderia transformar esses espaços em lugares de formação.

Esquema 3: ZIP como espaço de formação continuada de professores



Fonte: Adaptado de MEC (2010)

A partir do esquema acima, podemos observar como uma Zona de Influência Pedagógica pode se constituir num espaço de formação continuada de professores. As quatro categorias as quais me refiro no esquema devem constituir o centro de atenção da ZIP, que astuciosamente (no sentido certereuniano do termo) se transformaria num espaço de reflexão coletiva, de formação e de produção de um conhecimento solidário.

O artigo três do Regulamento das Zonas de Influência Pedagógica estabelece que alguns de seus objetivos são: “garantir o aperfeiçoamento pedagógico dos professores; promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores; promover o apoio pedagógico entre professores da ZIP” (MEC, 2010, p. 7). Tais objetivos, olhados literalmente, nos revelam que a ZIP seria um lugar de excelência para a discussão dos problemas dos professores pelos professores, de modo a melhorar a sua prática cotidiana: um *espaçotempo* de discussão das práticas e de troca de saberes e de experiências, em vez de lugar de atividades de prescrição de receitas e de métodos, e uso de manuais - detalhadamente explicados em seu passo a passo pelos técnicos das Direções Distritais, Provinciais de Educação - que reduzem a formação docente à mera assimilação e aplicação técnica.

Centralizo a importância da discussão do fazer pedagógico nas ZIPs por entender que os saberes dos professores são uma realidade social que é materializada por um conjunto de elementos e de conhecimentos e experiências próprias, constituindo dessa forma as ZIP's como lugares de encontro e de discussão das diversas experiências que trazem as marcas do trabalho docente. Entendo também que a abordagem da formação continuada deve ou deveria ser embasada nos *saberesfazeres* dos professores - tentando considerar, como diz Ferraço (2008), a formação continuada como uma *diversidade de possibilidades*.

Olho a diversidade de possibilidades como a capacidade que as pessoas têm de trazer à discussão processos de trabalho não sistematizados, experiências comuns de homens ordinários de modo a socializá-las, refletir sobre elas, transformando-as em novos conhecimentos que ampliam as formas de fazer, de sentir e de pensar a prática curricular.

As ZIPs são lugares onde ocorrem as relações sociais e profissionais entre professores de diferentes escolas e com distintas perspectivas de compreensão do processo educativo. A propósito das relações sociais, Fontana (2010, p.53) afirma que

as relações sociais que se estabelecem entre o(a) professor(a) e seus pares, seus alunos, suas leituras, seus superiores hierárquicos etc. são marcas do tempo e do lugar

ocupado pelo sujeito. O conteúdo nelas elaborado independe do indivíduo em si. Eles são lidos como efeito da conjuntura histórico-social.

As relações sociais são importantes para qualquer profissão, pois permite o estabelecimento de um ambiente de confiança mútua entre os membros de uma determinada comunidade como a ZIP.

Embora as ZIPs sejam espaços para a formação continuada dos professores, raras vezes acontecem encontros de reflexão da sua prática. Por isso, os professores sentem falta desses encontros que podiam servir de meios de discussão das suas experiências:

- “[...], embora haja escassez de seminários que tratam especificamente da disciplina de Ofícios, não só, mas também, como estamos numa escola distante da sede da ZIP, as vezes é difícil participarmos em encontros que ocorrem lá, na maior parte das vezes são os dirigentes das escolas que vão participar nesses encontros e quando voltam à escola ou transmitem o que ouviram de forma errada ou mesmo ficam com os conhecimentos que tiveram, o que não deveria ser. Deveriam existir encontros com os professores que trabalham diretamente na sala de aulas quando se trata de assuntos relacionados com a lecionação e quando se trata de assuntos de gestão ai sim podiam ser convocados os dirigentes das escolas. Ou então, temos que ressuscitar os encontros dos professores aos sábados, porque nesses encontros discutíamos as nossas atividades, sanávamos as nossas dificuldades, nos ajudavam a refletir o que estávamos a fazer e partilhávamos as nossas ideias, mas nos últimos anos as planificações só ocorrem nos dias que trabalhamos o que torna difícil os professores se encontrar, porque também não há nenhum dispositivo que obriga o professor a estar na escola depois das aulas para planificar uma vez que as horas de planificação não contam para a sua carga horária”.

(Prof. Paunde da EPC de Tuluá. In.: Caderno de Pesquisa)

Os encontros aos sábados foram abolidos por Instrução Ministerial n ° 2/2015 (Anexo 7). Na atualidade, os professores realizam atividades extraclasse ao longo da semana - embora isso não conte para a sua carga horária, aliás, o referido documento determina que “O tempo determinado às Reuniões de Planificação das Aulas não conta para efeitos de cálculo de carga horária lectiva”. Essa determinação esvazia a importância que as atividades não letivas têm para a formação dos professores.

Quando os encontros acontecem nas ZIPs, na ótica de alguns professores, tem mais funcionado para questões marginais à formação continuada. Aliás, em conversa com Salazar Picardo, destacou, na sua forma de ver, que a ZIP *passou de um órgão de gestão pedagógica para órgão de controle*. Esses espaços, apesar de criados para, fundamentalmente, tratar de aspectos pedagógicos, têm virado mais para atividades da área administrativa como: o

processamento de salários, marcação de faltas, divisão e controle de Fundos de Apoio Direto às Escolas (ADE) de entre outras funções administrativas e, nas raras vezes que acontecem os encontros dos professores em forma de seminários, não se viabiliza o diálogo entre eles.

(A)Notações IV: Seminários de reflexão como espaços de produção de (anti)diálogo nas Zonas de Influência Pedagógica

No prosseguimento dos diálogos com professores da disciplina de Ofícios, no dia 14 de maio de 2015, conjuntamente com a direção da ZIP da EPC de Muecate, organizamos um seminário de reflexão sobre a disciplina de Ofícios e a planificação para o segundo trimestre. Nesse encontro alargado queria ver como os professores discutiam as suas práticas. Com o tema gerador sobre a planificação de aulas da disciplina de Ofícios participaram 30 Professores da ZIP. Assistir uma discussão sobre os elementos de um plano de aula e a necessidade de uniformização ou não dos planos foi muito interessante, me levou a sair do meu lugar e a se colocar no lugar daqueles professores. Embora alguns defendessem que o plano não tinha que ser uniformizado, pois esse depende das condições objetivas de cada professor, disciplina e escola, foi batido o martelo (pelo moderador) e indicado um modelo de plano para ser seguido por todos os professores da ZIP.

-“O modelo de plano que vamos seguir a partir de hoje é este, todos os Professores da ZIP devem usar este modelo porque são instruções superiores, quem for apanhado (com a supervisão) a usar outro modelo, o problema é dele”.

No dia 17 de setembro de 2016, fui assistir um encontro de Professores que foi designado por “jornadas pedagógicas” na sede da ZIP da Barragem na cidade de Nampula a convite do subcoordenador da ZIP. O encontro tinha como objetivo “transmitir o que tinha sido transmitido numa capacitação que teve lugar no IFP de Nampula onde participaram duas professoras da ZIP” orientado por uma equipe do INDE. O encontro foi para informar aos professores como se devia trabalhar na óptica do INDE para que as crianças facilmente aprendessem a ler e a escrever, como as próprias facilitadoras falaram “a obrigação é essa” ao indicar como se devia trabalhar com os processos de leitura e escrita nas classes iniciais.

(In.: Caderno de Campo)

O processo de tomada de decisões em nível das ZIPs não é feito por merecer um consenso entre os participantes dos seminários, mas sim através de procedimentos importados por técnicos que vêm de instâncias que se encontram acima das ZIPs. No caso daqueles encontros, a Diretora Adjunta Pedagógica, representando o Coordenador da ZIP, assim como as facilitadoras do encontro na ZIP da Barragem, já tinham em mão o modelo do fazer pedagógico a ser usado por todos os professores. Essa forma de trazer externamente as decisões não possibilita a discussão - muito menos possibilita o exercício da autonomia, da reflexão e da tomada de decisões pedagógicas por parte dos professores.

O que acontece nesses encontros, como aqueles dos quais participei, é prescrever o que os professores devem fazer nas suas atividades, tornando-as numa *colegialidade burocrática* (Goméz, 2001). Essa preposição parte do princípio de que as decisões e as atividades implementadas naqueles espaços se constituem de uma imposição administrativa das autoridades que se encontram fora do raio de atuação dos professores das escolas que compõem as ZIPs.

Essas autoridades, sejam elas centrais ou locais, definem o que consideram necessário para o trabalho comum. É, portanto, uma ação obrigatória e aparece, geralmente, acompanhada por um plano de ação estranho aos professores no qual existe pouco espaço de liberdade e de criatividade.

É uma lógica que reduz a atividade docente ao tecnicismo, não dando conta da complexidade das situações do exercício da função de professor. A perspectiva técnica a que os professores estão sujeitos gera um distanciamento da vida e do trabalho concreto que ocorre nas escolas. Assim, o processo de formação continuada é baseado numa “pedagogia compensatória” (PIMENTA; LIMA, 2005/6, p.10) que se restringe a um processo de captura de desvios e de falhas dos professores e das escolas. De tal modo, os conteúdos da formação continuada vão se restringir ao nivelamento desses desvios e dessas falhas previamente capturados pelos técnicos.

O processo prescritivo caracterizado por uma colegialidade impositiva se concentra em “como fazer” e não no “por que fazer”. O “como fazer”, nestes casos, se concretiza em indicações, em recomendações, sem terem em conta outras fugas possíveis. É esse processo que venho chamando neste trabalho, apoiado em Perez (2016) por *forma(ta)ção*. No entanto, todos nós sabemos que a mudança entendida como inovação só é possível com diálogo e não com *forma(ta)ções*.

Goméz (2001) observa que essa forma de colegialidade não tem em vista a modificação de *práticas* e pode-se converter num instrumento de dominação e de controle das minorias divergentes e contestatórias - impondo como correto um pensamento homogêneo que impede a discrepância de contestação e a originalidade. Dessa forma, a colegialidade burocrática, homóloga nas ZIPs, conduz uma colaboração forçada e fictícia que meramente leva ao cumprimento de obrigações, à saturação do trabalho e ao fastio profissional, e não à partilha de experiências, a práticas que pudessem ampliar os conhecimentos dos professores.

O fato de a ZIP ser um centro que agrega um número de escolas e, partindo do princípio de que as escolas são constituídas por professores de diferentes perspectivas de trabalho, é de vital importância que essas diferentes visões sobre como deve ser a escola sejam consideradas como centralidade nas discussões que tem acontecido nas ZIPs.

Pensar distante da *forma(ta)ção* é ter ciência, como nos lembram Tardif e Lessard (2014,p. 38), de que “o trabalho docente não consiste apenas em cumprir ou executar, mas é também a atividade de pessoas que não podem trabalhar sem dar um sentido ao que fazem, é uma interação com outras pessoas”. Olhando na perspectiva de *formatação*, a docência se transformou numa atividade instrumentalizada, controlada e com excessiva formalização que não dá relevância a interação. A atividade docente, não basta que se trate de um trabalho, cuja realização é feita na base de programas, de avaliações com diferentes padrões de mecanismos de controle, é necessário que haja humanização de tais instrumentos e formas de execução diárias.

Algumas inquietações me provocaram nos dois encontros dos quais participei: Se é para informar um modelo já feito, qual a necessidade de chamar os professores para esses encontros? Será simplesmente para cumprir com o programa das ZIPs e, no fim do semestre/ano letivo, preencher no relatório que foram realizados encontros de reflexão?

A maior parte de nós - que trabalhamos na área de educação - temos ciência de que a nossa atividade não se compara com as outras atividades e, devido à sua especificidade, deveria ser marcada por uma relativa *autonomia*. Autonomia entendida como a capacidade que o indivíduo tem, dentro de uma margem de razoabilidade, de decidir sobre as opções que são necessárias para o exercício da sua atividade. Entretanto, mesmo diante dos nossos companheiros de luta, somos obrigados a fechar a nossa boca, e a seguir prescrições na realização das nossas atividades.

Os processos de *forma(ta)ção* que ocorrem nas ZIPs levam aos professores aquilo que Freire (2013) designa por aderência ao tecnicismo. Nota-se que, embora demorássemos mais de 3 horas naqueles seminários, não se discutiam práticas, mas se davam receitas.

Freire (idem) - a propósito da prescrição - escreve que ela é uma imposição de uma consciência do outro. Daí o seu sentido alienador que transforma a consciência recebedora (consciência hospedeira) da consciência opressora. O comportamento dos professores face às suas práticas é um comportamento prescrito - faz-se à base de pautas estranhas a eles, a pauta

dos técnicos, criando dessa forma a *autodesvalia*. Os professores, a não ver legitimadas as suas ideias, passam a seguir as instruções e as formas de trabalho dos técnicos que pensam para eles.

Essa forma de estabelecer parâmetros de que se deve fazer e usar faz com que os professores vejam no técnico (do INDE, Distrital ou Provincial) o seu modelo de professor. O fato do modelo de plano a ser usado ser justificado por simples razão de existirem instruções e de que as formas de trabalho para aprendizagem das crianças pretensamente dependerem das instruções que devem ser seguidas rigorosamente revela a tendência a seguir modelos.

Contrariamente à prescrição, a formação continuada de professores, precisa ser feita a partir das necessidades dos professores, identificadas por eles e não a partir de necessidades feitas e pensadas por técnicos que, na maior parte das vezes, se encontram distantes da escola. Reali (2009), assim como Ferraço (2008), nos lembram em seus escritos que a formação continuada deveria assumir o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de compreensão da complexidade da educação, e não propostas prescritas de conteúdos e de metodologias, traduzidas em reciclagens, em capacitações, em cursos e em palestras por pessoas estranhas ao cotidiano do trabalho dos professores.

Assim, falar da formação continuada teria sentido constituída de uma micropolítica, se fossem consideradas as marcas que os sujeitos deixam nas suas prescrições como “ações, informações, negações, desconsiderações, alterações, realizações, manipulações, etc.”. (FERRAÇO, 2008, p.23). A ZIP constituiria um espaço de implementação da macropolítica geralmente definida pelo Ministério de Educação e a micropolítica praticada ao nível dos sujeitos das ZIPs ou das escolas pensado a partir do cotidiano vivido. Assim a ZIP pode ser astuciosamente usada pelos professores como espaço de produção de micropolítica.

A ZIP – como espaço de formação – seria um espaço de questionamento, de reflexão e de produção coletiva de respostas às questões colocadas pela *forma(ta)ção*. A ZIP poderia se tornar também num espaço de resistência às prescrições. Pensar os modelos de formação continuada em *formação* (como invenção/criação) e *forma(ta)ção* (como reprodução) é, acima de tudo, respeitar a diversidade e criar possibilidades de uma atividade autônoma dos professores.

Como me referi no primeiro capítulo, normalmente, para se encontrar o ouro, os garimpeiros valem-se do mergulho na lama para extrair o precioso metal. Esse processo de

mergulho também é possível se aplicar na formação continuada dos professores de Ofícios de modo a encontrar as minuciosas partículas que lhe são valiosas para a sua prática curricular.

Os encontros entre os professores nas ZIPs deveriam ser espaços onde se mergulha para vislumbrar essas partículas em forma de pistas e “se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2014, p.109). Torna-se necessário não apenas assimilar as propostas de trabalho colocadas, mas problematizá-las, discuti-las e reinventá-las no cotidiano da escola.

A atividade docente envolve, no meu entender, duas dimensões importantes: a dimensão intelectual e a dimensão técnica. A dimensão intelectual possibilita o(s) indivíduo(s) discutir(em) o que fazem, o que ouvem ou o que lhe é sugerido, criando dessa forma condições favoráveis a plasticidade, ao passo que a dimensão técnica (como fazer) leva os professores a “adesão à moda” (NÓVOA, 1995, p.17) que segundo o autor

é a pior maneira de enfrentar os debates educativos, porque representa uma fuga para frente, uma opção preguiçosa que nos dispensa de tentar compreender. De todas as formas não valem a pena grandes hesitações, porque atrás de uma moda outra virá, numa alteração a superfície para que nada acontece em profundidade.

As sessões de *forma(ta)ção* organizadas nas ZIPs são feitas através dessa visão de “adesão à moda” e não para um aprofundamento dos conteúdos tratados ou do que significam esses conteúdos para o processo de *aprendizagensino*.

Entendo também que, para que o processo de formação tenha realmente o seu sentido, é necessário que as propostas curriculares, centralmente elaboradas, tivessem que se articular a uma *formação menor* fundada nas ações e nas micropolíticas cotidianas, e não em diretrizes a serem seguidas por todos de forma homogênea. Tais propostas elaboradas pela *formação maior* em formato de diretrizes transforma o processo educativo numa mercadoria onde há aplicação de ideias feitas de indústrias que produzem saberes pedagógico. Os termos “a obrigação é essa” e “a partir de hoje o modelo é este” tiram do professor a possibilidade de articular o saber (experiência) com o saber técnico, reiterando, dessa forma, a exclusão de sua atividade profissional as dimensões político-epistémico e pedagógica que privilegiam a partilha do saber.

Num espaço escolar, onde circulam percepções e visões diferentes, torna-se necessário que o processo de partilha seja levado em conta, de modo que cada um dos seus membros

aproveite o saber do outro. Aliás, um dos propósitos das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) é se constituir em espaços onde os professores tem oportunidade de discutir o seu trabalho. Tal como entende Paulo Freire “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho; os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 2014, p.71), a formação continuada nessa perspectiva compreende o saber como construído na base de troca de saberes e experiências entre os sujeitos com visões diferentes.

É preciso, nesse movimento de troca de saberes, assumir uma perspectiva ecológica. Conceber a troca de saberes, nessa perspectiva, é entender a escola como um espaço onde circulam várias culturas. Concebo a cultura como entendida por Gómez (2001, p.17), o

conjunto de significados, expectativas e comportamentos por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. [...] a cultura expressa-se em significados, valores, sentimentos que circundam a vida individual e coletiva” de uma determinada comunidade.

A disciplina de Ofícios, como tenho escrito neste trabalho, requer mais do que qualquer outra disciplina, que seja estabelecida tal articulação, pois os conteúdos presentes nos programas de ensino são do domínio de alguns pais e/ou encarregados de educação que são mestres em alguns ofícios, que os professores que orientam essa disciplina desconhecem. Assim, para a sua operacionalização, é preciso que haja uma articulação sinfônica e em rede entre os diferentes saberes. Os pais e/ou encarregados de educação, assim como os próprios alunos, são membros chave das escolas, logo, partindo da perspectiva de troca de saberes, é imprescindível que os seus conhecimentos sejam levados em consideração.

Pensando que a metodologia usada naqueles encontros seria de troca de saberes, a partir de certo momento, comecei a me sentir num mundo que não era meu, mas que me tocava, me incitava, me mexia. Os professores falavam de situações que não aconteciam na escola – a teoria (a fala) não se concretizava no seu cotidiano. Eram falas que, se colocadas em prática, mudariam o sentido dado às atividades manuais, especificamente, a disciplina de Ofícios.

A discussão relativa ao papel do aluno no processo de *aprendizagensino*, aproveitando o seu saber, é ainda de difícil concretização nas escolas. Continua o aluno a ser colocado no lugar secundário do processo de produção de saberes. Assim, a troca de experiências é essencial se partirmos do pressuposto de que as experiências são histórias que as pessoas vivem e - no contar dessas histórias - se reafirmam, se modificam e se criam novas histórias. Como defendem

Clandinin e Connelly (2015), essas histórias (experiências) vividas e contadas educam a nós mesmos e aos outros.

(A)Notações V. Círculo de cultura como possibilidade metodológica de formação de professores nas ZIPs

Aprendi, desde garoto, que a melhor forma de aprender é ouvindo histórias ao redor de uma fogueira. Recordo-me que, logo depois do jantar, nos reuníamos em volta da fogueira para ouvir histórias, anedotas e/ou provérbios. Aqueles encontros não apenas serviam para fazer a digestão, mas também para constituir um momento importante de formação. Eram momentos que aprendíamos saber ouvir e respeitar a opinião do outro, cimentando, dessa forma, as nossas relações sociais. Um dos fundamentos de círculos de cultura, segundo Brandão (2010) é que “cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber, ele possui um valor em si por representar a representação de uma experiência individual de vida e de partilha na vida social” (p. 70).

Os encontros em nível das ZIPs me possibilitaram pensar como *os círculos de cultura e as rodas de conversa* podem constituir um meio essencial para a formação continuada dos professores. Isso, porque entendo que uma roda de conversa pode criar fortes laços de cumplicidade entre os professores além de poder constituir um caminho de aprendizado da convivência e da produção de conhecimentos (WARSCHAUER, 2004). Esses caminhos outros seguiriam trilhos da contramão da homogeneização, da padronização dos princípios orientadores das práticas educativas, indo para um processo de formação continuada que desenvolvesse nos professores capacidades de autoria e de autonomia, uma vez vislumbrarem dentro dos professores ideias que divergem às prescrições.

O rosto dos professores na sala tomava um misto de curiosidade e confusão. Eram muitos temas enredados que eram tratados em simultâneo. Não era apenas a disciplina de Ofícios que estava em questão e no centro das discussões. Os Professores traziam para a discussão todas as suas preocupações de longos anos sem se encontrarem – ali seria o local de tirar todas as dúvidas. Esse excesso de questões de abordagem me faz entender que há uma sede⁶⁸ de encontros entre os Professores não apenas ao nível da ZIP, mas também ao nível de grupos de disciplina ou ao nível da escola, no entanto foi uma experiência de aprendizagem que cada presente levou para sua escola e para mim

⁶⁸Embora o manual de funcionamento das ZIPs preveja encontros de planejamento, esse pressuposto não tem encontrado espaço nas escolas. Não existe um espaço temporal reservado para a discussão das atividades cotidianas dos professores. A carga horária prevista por professor (24horas) é contada apenas para as atividades letivas. Os encontros, seminários organizados são mais de caráter informativo, de tomada de decisões administrativas (batida de martelo) do que formativo.

abriu outras possibilidades de pensar não apenas a disciplina de Ofícios mais todo processo educativo no meu país.

Alguns professores tinham suas ideias formadas, como as do Professor Paunde quando tentou se opuser a ideia de uniformização do plano:

- “O Modelo que é usado na EPC de Tulua não se coloca CL, tinha que se tirar a coluna de CL porque dá muito trabalho. O retirar a coluna do CL não significa que o professor não tenha em conta os conteúdos locais”.

(In.: Caderno de campo)

Freire nos elucida que, em uma aprendizagem por círculo de cultura, não se ensina, mas se aprende em reciprocidade de consciência. Não há professor, mas há um coordenador que dá informações solicitadas e dinamiza o grupo. Existiria, nesse caso, um lugar de encontro consigo mesmo e com os outros.

A atitude de dependência que foi criada no seio dos professores, através de prescrições curriculares e que se estende para os seminários de formação continuada, nos leva aquilo que chamaria por *necroprofissionalização* – processo que culmina com a degradação lenta da profissão docente motivada pelos processos formativos que não tomam em consideração as experiências e práticas dos professores, isto é, feitos através da prescrição. É um processo necrófilo uma vez que retira do professor a autonomia intelectual necessária para o exercício de uma atividade que requer a tomada de decisões sobre as suas práticas curriculares.

O processo de *prescrever receitas* nas sessões de formação continuada tem por objetivos manter ordem no sistema, impor maior controle da atividade dos professores e regular as condições e critérios de obtenção dos resultados, o que não possibilita ter atenção a ideia dos outros.

Embora a prescrição curricular possibilite a ordem, segundo Sacristán (2000), apresenta suas inconveniências: “tira aos professores a possibilidade de intervirem nas variáveis contextuais, culturais e organizativas [...]; produz uma relação unidirecional e individualista entre o professor e a burocracia que presta orientações precisas de ordem metodológica para realizar o ensino adequado” (p. 142).

No grupo dos professores, existem alguns que querem *ser*, mas temem *ser*, estão entre seguirem as prescrições ou terem opções. É, nesse momento, que os professores procuram alguma margem de fuga para mostrarem a sua autonomia, embora se encontrem,

constantemente, enjaulados e em um processo de extremo controle - quer dentro da escola ou por equipes de inspeção/supervisão escolar que são exteriores à escola.

Os professores se encontram nesse trágico dilema entre o ser e não ser. Ao meu ver e assumindo numa perspectiva freiriana de círculo de cultura, o importante não é propriamente explicar aos professores o que devem fazer, mas, acima de tudo, dialogar com eles sobre as suas práticas, assumindo, dessa forma, a formação continuada em sua complexidade.

Conceber a formação continuada de professores como complexidade seria concordar com Morin (2013) quando afirma que a ciência é sempre um campo aberto de onde se combatem não só as teorias, mas também os princípios de explicação universalmente aceitos. Em Moçambique, o processo de formação continuada de professores é apoiado naquilo que Ferrazo designa por *propostas prescritas*. As propostas prescritas têm pouca sintonia com a realidade concreta do trabalho dos professores - o que, de certa forma, a pouca ou a inexistente participação dos professores na escolha dos temas das propostas de formação ou mesmo a falta de conhecimento dos que se acham como sendo formadores, dos contextos em que trabalham e de quem são os professores em processo de formação.

A propósito, Ferrazo (2008) defende que “a formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessituras e ampliação das redes de *saberesfazeres* dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos”, e ainda defende que deve ser “um processo que aconteça em meio às redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação” (p.21). Esta concepção de Ferrazo sobre a formação continuada parte, no meu entender, da sua análise sobre a função social da escola quando nos lembra de que ela deve ampliar as possibilidades de conhecimentos, isto é, ampliar as redes de saberes existentes. E é nessa perspectiva que deve ser pensado a problemática de formação continuada de professores como um movimento de “tessitura e ampliação das redes de *saberesfazeres* dos educadores”, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido pelos sujeitos que corporizam o dia a dia da escola. Ferrazo defende uma formação continuada que deve assumir o cotidiano escolar como um *espaçotempo* de análise da complexidade da educação, “pensar a formação continuada de professores a partir do que é de fato realizado na escola” (2008, p.33).

Retomando as concepções de formação maior – que têm como preocupação estabelecer uma política de formação ampla para todo território e que opera em bases gerais em diálogo com a formação menor – vão emergindo as tensões e as contradições, possibilitando, dessa forma, aos professores a reflexão, o debate e a produção de soluções dentro do seu contexto e a implementação de micropolíticas curriculares em nível da escola que vai se traduzir em práticas curriculares.

4.4. PRÁTICAS CURRICULARES DOS PROFESSORES DA DISCIPLINA DE OFÍCIOS COMO PRÁTICAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Trazer para este trabalho a discussão das práticas dos professores implica, necessariamente, mergulhar nas entranhas do seu trabalho de modo a encontrar os modos cotidianos do exercício da sua atividade. Para que isso aconteça, torna-se necessário compreender o meio onde trabalham e algumas das suas especificidades que nos tornará possível pensar com eles outras possibilidades que vão agregar valor as suas atividades.

Torna-se mais interessante trazer aqui um elemento importante para a sobrevivência dos seres vivos: a água. É um elemento que encontramos nas diferentes escolas e que faz companhia ao trabalho dos professores. Esse precioso líquido, na maior parte daquelas comunidades, acaba se tornando valioso não só pela sua importância, mas, sobretudo, pela sua raridade.

(A)Notações VI: A fonte que também sacia a sede de saber

Todo trabalho de campo na área de educação se esbarra numa burocracia danada (características dos países em vias de desenvolvimento), é muito papel que tem que ser jogado fora, e muita gente que tem que dar um “sim”. Esse mal necessário ajuda, mas também, dificulta a realização de um trabalho que pela sua natureza deve ser desenvolvido em tempo previamente definido.

Enfim, vencido esse esforço inicial, no dia 21 de abril de 2015, me fiz à estrada para conviver com professores e alunos da EPC de Muatala. Eu moro na cidade de Nampula, para chegar ao distrito de Muecate (onde se situa a escola) que dista 67 km tenho que pegar a estrada nacional nº 8, que liga a cidade de Nampula à cidade Portuária de Nacala. É uma caminhada feita por duas estradas com fisionomias diferentes. De Nampula até Nacavala é uma estrada alcatroada, cuja paisagem é povoada pela presença popular, que aproveitando do movimento das pessoas vão comercializando os seus produtos. A partir do entroncamento de Nacavala, a estrada alcatroada cede espaço a uma estrada terraplanada, que embora os seus passageiros sejam assolados por ventos empoeirados, não deixam de deliciar a linda paisagem constituída de uma savana aberta, rios e uma rica fauna bravia, além de montanhas. É esta paisagem que me inspirava para conversar com professores e alunos acerca da(s) sua(s) educações.

Mapa 1. Trajeto Nampula cidade à vila do distrito de Muecate



Fonte: Google Map (<https://www.google.com.br/maps/dir/Nampula,+Mo%C3%A7ambique/Distrito+de+muecate/o-14.8952858,39.3725017,153790m/am=t/data=!3m1!1e3!4m13!4m12!1m5!1m1!1s0x18c635b36b36a139:0xc217764b4ccadd74!2m2!1d39.2687161!2d-15.1266347!1m5!1m1!1s0x18c7bda0828c3df3:0x8a4b15d714f44a7d!2m2!1d39.6285874!2d-14.8917787>)

Cheguei à EPC de Muatata às 6h45 minutos depois de percorrer os mais de 60 km a partir da cidade de Nampula e deliciando as lindas paisagens inspiradoras. A escola de Muatata (o meu destino) está situada a 5 km da sede da ZIP na vila do distrito. Pensei que o horário de entrada era o mesmo da sede da ZIP, no entanto eles tinham o seu horário. As aulas iniciavam às 9:00 horas. Encontrei a escola “deserta”, apenas se via crianças que estavam na única fonte de água na comunidade a tirar o precioso líquido para as suas casas.

Imagem 15: Crianças na fonte de água da EPC de Muatata



Fonte: Acervo da pesquisa

As escolas das zonas rurais não têm muro de vedação que serviria de divisória com a comunidade, sendo de acesso a todos. O pátio das escolas serve como espaço para brincadeiras das crianças, mesmo quando não estão em atividade letiva. As fontes de água que se encontram no centro do pátio das escolas servem à comunidade – estas fontes são únicas que contém água potável para consumo da população.

(In.: caderno de campo).

Moçambique é um país que enfrenta problemas de saneamento e de abastecimento de água; mais da metade da população rural moçambicana não se beneficia da água potável. Toda essa população usa a água dos rios para satisfazer as suas necessidades básicas. No entanto, a maior parte dos rios tem um regime periódico, o que faz com que os seus cursos tenham água apenas no período das chuvas. Paralelamente, a maior parte das comunidades dispõe de escolas (mesmo que não tenham salas de aulas de quatro paredes - pelo menos dispõem de um espaço que se chama escola) e, conseqüentemente, acesso a água potável através das fontes localizadas nos seus pátios.

Um relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) de 2008 constata que “um terço da população moçambicana não tinha acesso à água potável” (UNICEF, 2008, p.5). Segundo o documento, a problemática da água em Moçambique impacta no ingresso e na permanência das crianças na escola, no atendimento e na sua aprendizagem. Para combater o problema de falta de água, vários esforços são empreendidos pelo governo e por organizações não governamentais (ONGs) junto às comunidades rurais e periurbanas. Um dos problemas relacionados à falta de água nas comunidades, e que afeta diretamente a educação, está conexo com os altos índices de evasão escolar de meninas e jovens.

A evasão escolar de meninas e jovens, em Moçambique e em grande parte dos países africanos, está associada às atividades domésticas - especificamente à questão da procura da água. Na maioria desses países, o processo de busca de água faz parte das atividades domésticas e é, essencialmente, feminina. Tanto em Moçambique como em outros países, as atividades domésticas são por natureza confiadas às mulheres. Assim, em comunidades onde se registra a falta de água, as meninas perdem muito tempo em busca desse precioso líquido, e a escola passa a ocupar um papel secundário nas suas vidas cotidianas.

Foi pensando nas conseqüências que advém da falta de água potável que as autoridades governamentais e ONGs que trabalham com educação resolveram construir fontes de água nas escolas primárias. A política de construção de fontes de água surge da necessidade de manter

meninas e jovens na escola (diminuindo os índices de evasão e de desistência escolar), além de suprir o déficit de abastecimento de água e aproximar a comunidade da escola.

Imagem 16: Meninas recolhendo água na fonte da EPC de Muatala



Fonte: Acervo da pesquisa

A fonte de água constitui um espaço de encontro de crianças e jovens, onde brincam e estabelecem laços de amizade. As fontes sediadas nas escolas se constituem lugares privilegiados de encontro comunitário, onde os seus usuários discutem suas angústias, seus problemas e suas alegrias, tornando um ponto importante de produção e partilha do saber comunitário.

Brandão (1984) lembra quanto aos modos de circulação de informação e de relacionamento numa comunidade de camponeses isolada quando diz que “as pessoas do povo movimentam a sua vida social realizando um repertório vasto e completo de tipos de interações. Enquanto transitam uns na direção dos outros, trocam conhecimentos, trocam formas de saber e trocam valores” (p. 167). Para esses povos das comunidades onde há escassez de água, as fontes sediadas nas escolas podem constituir único espaço dessas trocas e podem constituir fontes de saber.

A água se constitui um elemento essencial para a sobrevivência do homem, tal como o conhecimento, o saber e a experiência. A nossa existência seria impossível sem a água, e da mesma forma se tornaria inviável se não existissem mecanismos de narração de experiências,

troca de saberes, enfim, de produção de conhecimento novo. Nesse sentido, tomamos, metaforicamente, a água como fonte de conhecimento, pois as fontes no espaço da escola saciam também a sede de saber. São fontes de produção, de divulgação, de socialização e de troca de experiências, saberes - de produção de conhecimentos.

O interesse do meu trabalho é discutir as práticas ordinárias – experiências e práticas - dos professores do Ensino Básico como práticas de formação continuada. Concebo as práticas dos professores como sendo um conjunto de incertezas encobertas que precisam ser veladas e reveladas para ressignificá-las, isto é, considerar o acaso, o não significativo como tendo significado.

Muitos são os movimentos que se debruçam sobre aquilo que chamaríamos de formação dos professores de todos os níveis de escolaridade. Essa demanda de abordagem traz consigo um número sem fim de agências internacionais que se propõem a “apoiar” financeiramente à formação de professores, fundamentalmente, nos países de 3º mundo. Agências como o Banco Mundial têm revelado, nos últimos anos, a sua “importância” nas políticas de *forma(ta)ção* de professores.

Como se referem Azevedo e Alves (2004), as discussões mais acaloradas sobre os contextos de formação de professores se resumem a dois aspetos: *o dos cursos de formação e o da atualização*. Embora esses contextos tenham grande importância para todo um conjunto de processos de formação de professores, poucos se referem à formação que se centra na prática docente cotidiana. Como se referem aquelas autoras é no “cotidiano escolar que são forjados os docentes. Nele se aprende a ser professor sendo professor” (p.9). A troca de experiências, de olhares entre os diferentes sujeitos implicados no processo de *aprendizagensino*, cria novos contextos e novas possibilidades de formação, diferentes daqueles hegemonicamente concebidos.

Como disse no início destes escritos, a minha vida profissional foi mais ou menos tecida nesse pressuposto. Tornei-me professor, sendo professor. A partir dos desafios do cotidiano da minha atividade, me tornei professor.

Embora tenha discutido a formação nos contextos dos cursos de formação (formação inicial), mas a minha centralidade neste trabalho foi a de formação no contexto da prática docente cotidiana (formação continuada). Essa formação é alicerçada por um conjunto de modelos.

A formação continuada alicerçada na prática cotidiana se enquadra no modelo construtivista. Nessa abordagem, as práticas formativas são “organizadas a partir de uma reflexão contextualizada e de um quadro de regulação permanente das práticas e dos processos de trabalho” (SANTOS, 2014, p.34). A formação é entendida como um processo permanente de construção e de reconstrução da docência. Quando se aborda a formação nestes moldes, o seu olhar é deslocado para a escola com as suas práticas e suas contradições. São as práticas cotidianas que definem as necessidades de formação, olhando-se mais as experiências dos professores.

Ao querer mergulhar na lama dos praticantes e nela extrair o “ouro”, compartilho a ideia de Tardif (2014), que advoga ser impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos seus espaços de trabalho cotidianos, são, fazem e pensam.

Falar das práticas dos professores do Ensino Básico implica discutir as suas atividades em salas de aulas, partilhando com eles as suas angústias laborais, as suas potências e as suas dificuldades. Os saberes profissionais só têm sentido em relação às situações de trabalho e são nessas situações que são construídos e utilizados os diferentes saberes adquiridos nas diferentes esferas da sociedade de maneira significativa pelos trabalhadores. Tardif (2014, p. 257) nos lembra de que “o trabalho não é primeiro um objeto que se olha, mas uma atividade que se faz e é realizando que os saberes são mobilizados e construídos”. Pretendo trazer aqui esse movimento de ver, sentir as aulas dos professores de modo a ter uma sensação que aqueles profissionais passam no seu cotidiano, que em regra inicia no processo de indução profissional que, no meu entender, começa com o estágio pedagógico.

(A)notações VII: Estágio Pedagógico como práticaformação

No compasso de espera para assistir a aula da disciplina de Ofícios na EPC de Muecate-sede, me deparei com um professor estagiário⁶⁹ que estava dando aulas na 3ª classe de nome Lobato que me mostrou as condições em que ele trabalhava (uma sala de carteiras improvisadas com bancos de blocos de areia e com uma cobertura precária). Segundo ele quando chove não ocorrem aulas. Era um embate psicológico, um estagiário estar submetido àquelas condições, mas era um “professor” que tinha e recebia carisma dos seus alunos.

(In.: Caderno de campo).

⁶⁹É um formando que se encontra no **último** ano da sua formação e que se encontra afetado numa escola para fazer as práticas letivas na sala de aulas e em outras atividades inerentes à sua futura profissão.

Imagem 17: Bloco de salas de aula



Fonte: Acervo de pesquisa

Para o Regulamento de Avaliação dos cursos de Formação de Professores Primários, o estágio é “o conjunto de actividades curriculares e co-curriculares desenvolvidas pelos estagiários, na escola primária em contato direto com os alunos com vista à aquisição de conhecimentos práticos da atividade docente” (INDE, 2014, p. 11).

O estágio corresponde ao momento em que o formando estabelece contato com o ambiente de trabalho, através do qual procura se ambientar nas atividades escolares de modo a desenvolver a sua autonomia e espírito crítico e criar condições de trabalho em equipe na escola, podendo-se considerar nesse caso também de *professor iniciante*⁷⁰. Refiro-me ao professor iniciante neste caso como aquele professor em formação, que como o Professor Labato vivencia a experiência de estágio longe da supervisão de um professor sênior que seria responsável no acompanhamento da sua formação enquanto estiver no processo de estágio.

A chegada dos estagiários à escola se confronta com aquilo que Silva (1997) chama de choque com a realidade. O choque com a realidade se manifesta quando há uma discrepância entre as expectativas dos estagiários, da sua concepção do que é escola, com aquilo que realmente encontram no terreno.

⁷⁰No caso em referência, o estagiário era responsável de uma turma, não se encontrando pelo menos naquele momento um professor residente para acompanhá-lo.

No caso do professor Lobato, a sua sala de aula em condições precárias (imagens 13 e 14) constitui um dos marcos desse choque e que pode provocar uma mudança na sua concepção do que é escola e de todo processo de *aprendizagensino*.

Quando o formando chega ao espaço de estágio, encontra uma escola que não é a imagem que construiu durante o seu processo de formação, assim, é obrigado a reorganizar o espaço que encontra de modo que se transforme numa representação próxima do que considera sala de aula. Quando encontra uma sala sem quadro preto ou branco, sem cadeira para o professor se sentar e muito menos carteiras para os alunos, mas sim troncos, vai fazer um movimento de arrumar o espaço para virar uma sala de aulas com características que ele entende como sala de aula. Tal representação de sala de aula equivale a uma concepção do que são educação e processos de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, o estágio poderia lhe fornecer a possibilidade de reelaborar o conhecido e o desconhecido, possibilitando, dessa forma, encontrar outras possibilidades de aulas e não aquelas que são conhecidas. Assim, nos vislumbra que uma aula ou uma escola pode-se constituir diferente daquilo que é, e ser moldada a partir das condições reais, podendo pensar outra forma de ensinar e aprender na escola. De tal modo, o cotidiano escolar nos traz enormes desafios que potencializam a atividade docente.

Imagem 18: vista de um bloco de salas de aula



Fonte: Acervo de pesquisa

A partir desse movimento, podemos considerar o estágio como *práticaformação*, pois, envolve a reflexão da prática e a inter(*in*)venção (Perez, 2016) na vida cotidiana da escola, dos

professores, dos alunos e da comunidade onde a escola se encontra inserida, daí que é minha percepção de que o processo de estágio devia iniciar com um processo de preparação do estagiário para o desempenho da atividade letiva, embora reconheça que esse processo se virado exclusivamente à observação do *professor ideal* pode gerar ao conformismo, ser conservador à valores, hábitos, ideias, comportamentos pessoais e sociais legitimados pela cultura institucional dominante.

Os elementos atrás mencionados quando verificados no ato do estágio pode levar o professor a não exercitar a reflexão da sua prática, assim como a capacidade de criação, estando *condenados* a seguir receituários dos programas, manuais ou orientações centrais.

Como o estágio poderia acontecer na perspectiva do que chamo de práticaformação?

Uma *práticaformação* pressupõe envolvimento, colaboração e cumplicidade no trabalho para todos os intervenientes do processo de *aprendizagensino*. Recordemos que o estagiário ainda está em formação e que a experiência - assim como a forma de colegialidade praticada na escola - impactará nas suas atividades, uma vez estarmos ainda numa sociedade onde prevalece a aprendizagem por modelo. Assim, torna necessário que a escola se modifique nos seus hábitos de fechamento, de modo a criar espaços de discussão, partilha e criação de experiências entre os professores quer dentro da mesma classe, disciplina ou entre classes diferentes e com a participação e a audição do estagiário. Dessa forma, o estágio se tornaria um processo de formação de um professor que sabe ouvir e valorizar a voz dos outros com outro ouvir.

É, através do/no estágio pedagógico, que se permite ao formando apropriar-se dos saberes pedagógicos, uma vez que estes só se “constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora” (PIMENTA, 2009, p. 26).

O estágio não pode servir para repetir o que está feito, mas sobretudo olhar as condições existentes, transformá-las e dar sentido à todo um conjuntos de vivências cotidianas das escolas.

(A)Notações VIII: Um número que apaga o nome e a identidade do aluno e desvirtua a lógica de aprenderensinar

No dia 2 de junho de 2015, de regresso à cidade de Nampula vindo da EPC de Tuluá, fui assistir à aula da Professora de Ofícios na EPC de Muecate-Sede, uma professora que leciona também a disciplina de Português. Esta duplicidade de disciplinas faz confundir os alunos quando a professora entra na sala de aula, embora existia horário. Naquela aula alguns alunos estavam com caderno de Português e a Professora tinha que *alertar* aos alunos de que estavam na aula de Ofícios. No meu entender, a confusão deve-se porque os Professores com duas disciplinas (uma delas Ofícios) sempre dão prioridade a outra disciplina, chegando mesmo a usarem as horas de Ofícios.

A aula cujo tema era “origem e propriedades dos metais” iniciou com o ritual de “sempre”- saudação e marcação de presenças. No processo de marcação de presenças os nomes dos alunos são substituídos por números – cada aluno tem seu número que vai lhe “perseguir” até o final do secundário. Esse processo de *numerificação* dos alunos faz com que os Professores conheçam os seus alunos através de números e não pelos seus nomes, o que de certo modo cria um apagamento no aluno.

(In.: Caderno de campo).

Imagem 19. Alunos na sala de aula da disciplina de Ofícios na EPC de Muecate Sede



Fonte: Acervo de Pesquisa

Vou chamar para esta discussão o escritor Uruguiaio Eduardo Galeano para metaforicamente discutirmos o ritual de numerificação dos alunos. Um ritual do qual também

fui vítima por vários anos em minha trajetória escolar. Em “O livro dos Abraços”, encontrei o poema “Os ninguéns”!

Os ninguéns

[...]

Os ninguéns: os filhos de ninguém, os donos de nada.
 Os ninguéns: os nenhuns, correndo soltos, morrendo a vida, fodidos e mal pagos:
 Que não são embora sejam.
 Que não falam idiomas, falam dialetos.
 Que não praticam religiões, praticam superstições.
 Que não fazem arte, fazem artesanato.
 Que não são seres humanos, são recursos humanos.
 Que não tem cultura, têm folclore.
 Que não têm cara, têm braços.
Que não têm nome, têm número.
 Que não aparecem na história universal, aparecem nas páginas policiais da imprensa local.
 Os ninguéns, que custam menos do que a bala que os mata.

(GALEANO, 1991, p. 71, grifo meu)

A criança sai de casa para a escola com o seu nome e, quando chega à escola, lhe é atribuído um número por cada ano ao longo da sua vida escolar, assim o aluno “que não tem nome, tem número” - que lhe transforma um ninguém. O número dois do artigo 26 da lei nº 7/2008 de 9 de julho⁷¹ estabelece que “a criança tem o direito a ter um nome e a usar o apelido da sua família” (FDC, 2009, p.11). Ao se impor outra designação por meio de um número, está-se negar à criança aquele direito consagrado em lei. A justificativa de *numerificação* nas escolas é de que as turmas são numerosas e chamar pelo nome “oficial” levaria muito tempo comprometendo, dessa forma, o tempo pleno de aulas.

Nota-se, nesse processo, um apagamento que se evidencia pela impossibilidade de (re)conhecer o outro, que se faz pela falta de diálogo entre professores e alunos. O diálogo, como nos lembra Freire (1967, p.107), é “uma relação horizontal e nasce de uma matriz crítica e nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança”. Quando, em uma relação pedagógica, não se demonstra o processo de reconhecimento do outro como um legítimo outro, produz-se o antidiálogo que não favorece o processo de *aprendizagensino*.

⁷¹ Lei de promoção de proteção dos direitos da criança.

O reconhecimento do outro, no meu entender, passa necessariamente pelo reconhecimento do seu nome que o qualifica como próprio, e quando é substituído por outra designação gera o seu apagamento.

Entendo esse processo de apagamento como o que Certeau (2012) chamou de “crime perfeito” (p. 91), pois cada vez mais o aluno é inscrito em um anonimato que o impossibilita ter um nome próprio em um espaço onde supostamente o seu nome seria o seu distintivo.

Depois desse ritual seguiu-se a revisão da aula anterior e tendo em seguida introduzido o conteúdo novo orientando os alunos para abrirem a página 42 do livro para mostrar os exemplos de metais. Depois da explicação feita pela professora há um silêncio na sala de aulas. O que estava a acontecer? A professora estava a passar apontamentos no quadro para os alunos copiarem para os seus cadernos.

(In.: Caderno de campo).

Contrariamente a outras escolas, como a de Tulua, onde há escassez do livro do aluno, os alunos desta turma tinham o livro (imagem abaixo).

Imagem 20: Alunos portando o livro



Fonte: Acervo de pesquisa.

Por se tratar de uma escola que se localiza na vila do distrito, pode-se subentender que os alunos adquiriram o livro didático nas livrarias, ou então - por se tratar da sede da ZIP - a escola é beneficiada na recepção do livro de distribuição gratuita.

Embora, no entanto, os alunos tivessem o livro, a professora passava os apontamentos no quadro e, posteriormente, os alunos copiavam para os seus cadernos. A forma como o manual do aluno é utilizado mostra que tal material é absolutamente desnecessária e sem nenhuma importância. Em uma turma onde todos os alunos têm livros, não se justifica que o professor copie os apontamentos no quadro a partir do livro para que os alunos repitam o processo para os seus cadernos. Essa prática teria sentido se os apontamentos copiados não fossem os mesmos que constam no livro.

Mesmo que se justifique que o livro posteriormente será devolvido, é um exercício que, no meu entender, não tem fundamento, pois - se não há condições de se adquirir o livro do aluno para todos os alunos e em todos os anos, seria razoável que fossem adquiridos somente para os professores de modo que a cópia possa ser justificada como metodologia de trabalho pedagógico.

É uma prática cotidiana que me leva a questionar o tipo de perspectiva metodológica a que se apoia, assim como o papel dos gestores pedagógicos na supervisão das práticas dos professores. Essa prática não possibilita aproximar os objetivos definidos no programa de ensino.

O programa de ensino da disciplina de Ofícios escreve que,

O objectivo da disciplina de Ofícios é de desenvolver habilidades e competências no aluno, por forma a capacitá-lo na resolução de problemas, quer dele próprio, quer da comunidade onde se insere. Por outras palavras, isso significa prepará-lo para a vida, isto é, torná-lo autónomo.

Assim, torna-se necessário abordar áreas de exploração tão importantes e abrangentes como a família, a alimentação, a saúde, o ambiente, a agricultura e pecuária, o trabalho, o equipamento e o património.

Só com uma exploração **integrada e pluridisciplinar** destas matérias, é possível levar a bom termo o processo de ensino-aprendizagem. É, por isso, fundamental, que se planifique no calendário escolar, as acções concretas a realizar, com um destaque especial para a **ligação entre a comunidade escolar e o meio físico, social e cultural que a rodeia.**

Por outro lado, os Ofícios são o campo de trabalho manual onde o conhecimento das características dos materiais é fundamental, bem como o desenvolvimento de técnicas diversas, que se adquirem pela manipulação e experimentação dos mesmos.

[...]

Outro objectivo da disciplina é dar a conhecer materiais tão distintos como o barro, o papel, o têxtil, a madeira e o metal, cabendo, contudo, a cada docente adaptá-lo à realidade da escola e do meio sócio-cultural envolvente. Assim, o professor deverá **aprofundar e ampliar** aquelas unidades didácticas para as quais tem mais meios, e **abreviar** aquelas que, por dificuldades várias, se tornam mais difíceis de desenvolver.

Interessa á partida, que o aluno tome contacto com os materiais que a escola lhe possa fornecer. É muito importante que o aluno desenvolva pesquisas no meio envolvente, na busca de outros materiais alternativos, possíveis de se enquadrar no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, conhecer e pesquisar materiais, transformá-los e utilizá-los correctamente em proveito próprio e/ou comunitário, é conseqüentemente uma tarefa essencial.

Conhecer, experimentar, descobrir, criar e trabalhar com diferentes materiais e técnicas, são, finalmente, os objectivos gerais desta disciplina, que deverá ter como finalidade última, a melhoria da qualidade de vida de cada um de nós e da sociedade em geral (INDE/MEC, 2004, p.513).

Para que os objetivos propostos sejam alcançados, foram sugeridos como orientações metodológicas:

Considerando que o objectivo fundamental da disciplina de Ofícios, é formar jovens participativos e actantes no seu meio físico, social e cultural, dever-se-á priorizar uma pedagogia mais centrada em valores e atitudes, do que uma pedagogia assente sobretudo em conteúdos.

A base de trabalho mais adequada ao processo de ensino/aprendizagem, deve apoiar-se numa prospecção do meio, com unidades de trabalho centradas em assuntos e problemas do quotidiano escolar e da comunidade envolvente.

Depois de definida a situação-problema, desenvolver-se-ão um conjunto de actividades conducentes à sua resolução. Uma boa investigação é imprescindível na procura de soluções alternativas para a execução de um projecto.

O mesmo problema pode ser tratado de diversos modos por vários grupos ou turmas do mesmo professor.

Essa prática conduz a uma visão mais profunda da situação e uma solução mais rica para o problema.

O conjunto de objectivos e conteúdos para cada unidade de trabalho não deve ser muito extenso, uma vez que o desenrolar da acção se encarregará de acrescentar outros contributos enriquecedores. Os alunos mais novos, interessam-se sobretudo pelo produto final e só com o decorrer do tempo se vão apercebendo do processo das etapas de trabalho.

É todo conveniente que, no fim de cada unidade de trabalho, se avaliem colectivamente os resultados, procurando saber-se em que medida estas cumprem as expectativas e quais as dificuldades sentidas no decurso de trabalho (idem, p. 515).

Tanto os objetivos, como as orientações metodológicas, não preveem o uso do livro do aluno da forma como foi descrita acima.

O programa orienta que a abordagem dos conteúdos seja de forma integrada e pluridisciplinar. Fazer uma abordagem integrada pressupõe, no meu entender, uma aproximação de diversas disciplinas que se encontram no mesmo nível hierárquico, sugerindo a possibilidade de existir uma relação entre elas. O processo de integração vem sendo usado no nosso cotidiano para colocar conteúdos que se encontram relativamente isolados numa relação. Esse processo pode ser entre disciplinas escolares ou entre conteúdos de uma determinada disciplina com os conhecimentos dos alunos ou outros membros da comunidade escolar.

Para a disciplina de Ofícios, a integração aconteceria se, ao abordarem os conteúdos, os professores mobilizassem conhecimentos de outras disciplinas como a Biologia/Ciências, a História, a Matemática, para aprofundar a compreensão dos alunos, ou então se a aprendizagem de diversos conhecimentos como olaria, metais, agropecuária fosse feita a partir das experiências dos alunos ou dos professores. Assim, a integração seria um elemento articulador dos conhecimentos em vista ao desenvolvimento do processo de *aprendizagensino*.

Noto uma contradição na abordagem dos conteúdos, pois o programa sugere a abordagem pluridisciplinar que não nos leva à integração, uma vez ser a justaposição de disciplinas que sejam mais ou menos semelhantes, nos induzindo, assim, à especialização. Nicolescu (1999, p. 02) me lembra que a pluridisciplinaridade diz respeito ao “estudo de um objeto de uma mesma e única disciplina por várias disciplinas ao mesmo tempo”. Isso equivale dizer que um determinado conteúdo da disciplina de Ofícios pode ser estudado em outras disciplinas, por exemplo, os adubos usados na agricultura podem ser estudados em Ciências, em Matemática ou em Química; os metais - objeto de estudo nas aulas em discussão - podem ser examinados em História, no entanto, apesar dessas disciplinas se debruçarem sobre um determinado objeto, essa abordagem não é integrada embora seja feita por disciplinas do mesmo currículo ou da mesma classe, porque não há coordenação entre as diferentes disciplinas para o seu estudo. Ao contrário, o que leva à integração é a interdisciplinaridade que se caracteriza por uma intensidade de trocas entre os professores e um grau real de integração entre as disciplinas. Neste caso concreto, a disciplina de Ofícios poderia servir como articuladora das Ciências, da Matemática, da História, da Geografia - incorporando esses saberes para fazer uma abordagem integrada desses conteúdos no estudo dos metais ou da agropecuária por exemplo.

Para a abordagem integral e pluridisciplinar, propõe-se que trabalho de ensino-aprendizagem deva apoiar-se numa prospecção do meio, com unidades de trabalho centradas em assuntos e em problemas do cotidiano escolar e da comunidade envolvida, através da

identificação e resolução de problemas concretos da comunidade onde a escola se encontra - por outras palavras, privilegia-se o uso do método de resolução de problemas e do método de trabalho por projetos.

O uso destes métodos parte da ideia de que há uma necessidade dos alunos apreenderem por si novos conhecimentos e não pela obtenção de conhecimentos prontos e acabados. Supõe-se que esses métodos são os mais adequados para a preparação dos alunos para a vida por meio da aquisição de conhecimentos úteis à sua sobrevivência e da comunidade onde está inserida, em contraposição à aquisição de saberes pré-fabricados que são apresentados nos manuais para serem memorizados e recitados como versos de uma poesia.

A forma de trabalho proposta implica a existência de troca de saberes entre as diferentes disciplinas e os distintos campos do conhecimento. A resolução de um problema sugere a mobilização de saberes que não se encontram apenas em uma disciplina. Assim, encontro uma coerência entre a abordagem integral dos conteúdos proposto no programa de ensino com as sugestões metodológicas. Porém, algumas perguntas me aparecem:

1) será que as práticas curriculares dos professores têm relação com o que está previsto no programa e nas orientações metodológicas?

2) O que estará por detrás das suas práticas?

No dia 9 de junho de 2015, fui assistir uma aula na EPC de Nicuta cujo tema era “Equipamentos usados no trabalho com metais”. Depois de observado todo ritual do início de aulas, a professora explicou o tema e mostrou aos alunos alguns equipamentos que trazia consigo. Ela tinha um domínio do conteúdo, aliás, há três anos que leciona a disciplina de Ofícios. No dia seguinte fui assistir outra aula na EPC da Barragem. Foi uma aula preparada aos pormenores pelo professor António com o tema “Origem e propriedade dos metais”, houve a demonstração dos metais e os alunos tiveram a oportunidade de manear os diferentes objetos feitos de metais.

Imagem 21. Professora da EPC de Nicuta mostrando o equipamento durante aula de Ofícios



Fonte: Acervo de pesquisa

Imagem 22. Professor da EPC da Barragem mostrando as propriedades de metais.



Fonte: Acervo de pesquisa

Imagem 23. Alunos da EPC da Barragem manejando objetos metálicos para compreender as suas propriedades.



Fonte: Acervo de pesquisa

Entre o que está escrito e o que se verifica na prática curricular dos professores, noto uma distância. Além da prática dos professores não possibilitar o uso de conhecimentos de outras disciplinas, como a Matemática e o Português, entre outras, as aulas são predominantemente expositivas - não possibilitando que os alunos tenham a possibilidade de relacionar os saberes adquiridos à sua vida cotidiana. Os professores se limitam ao que está escrito nos livros didáticos dos alunos para servir de apontamentos das aulas.

Se olharmos isoladamente as orientações curriculares e as sugestões metodológicas sem verificar a prática dos professores, podemos dizer erroneamente que a concepção aponta para a formação de um aluno participativo, como proposto no programa. No entanto, essa preposição se esvazia quando olhamos para a prática dos professores, tanto nos métodos usados, assim como na forma de abordagem dos conteúdos que se traduz exclusivamente na disciplinaridade sem possibilidade de diálogo com outras disciplinas e outros campos, esvaziando, dessa forma, a abordagem integral e pluridisciplinar.

O método de resolução de problemas e o método de trabalho por projetos, anunciado nas orientações metodológicas, só se efetiva na perspectiva interdisciplinar. Assim, embora o programa aponte para abordagem humanista do currículo, a prática curricular dos professores se centra numa abordagem tecnicista. Contrariamente à abordagem tecnicista - onde a prática

docente se assenta em procedimentos e em técnicas de transmissão e recepção de informações - a prática curricular humanista desenvolve-se no diálogo e na colaboração entre diferentes saberes e distintas experiências dos alunos e os diferentes campos, disciplinas e conteúdos curriculares que envolvem o processo de *aprendizagensino*, possibilitando, dessa forma, a produção solidária do conhecimento.

Embora o currículo esteja organizado de forma fragmentada (disciplinar), entendo que outras possibilidades metodológicas deveriam ser exploradas pelos professores como por exemplo: iniciar a aula a partir de experiências dos alunos sobre os metais, apresentando suas narrativas ou a aula poderia ser antecedida por uma conversa feita pelos alunos com os seus familiares, possibilitando uma discussão em sala de aula.

Outro aspecto que poderia ser feito pelos professores da disciplina de Ofícios é lecionarem, simultaneamente, uma segunda disciplina. Assim, poderiam usar essa circulação para fazer uma abordagem interdisciplinar e de forma integrada como proposto no programa de ensino. A interdisciplinaridade pode possibilitar o diálogo entre as disciplinas e possibilitar a integração ampliando os saberes dos alunos. Nesse caso, o fato do professor lecionar duas disciplinas na mesma turma e de áreas curriculares diferentes pode(ria) ser considerada como uma potência da disciplina de Ofícios.

Para a disciplina de Ofícios, o método de resolução de problemas - assim como o de projetos - pode ser efetivado através da organização e realização de Oficinas Pedagógicas nas diferentes temáticas em estudo.

4.5. OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGENSINO E DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE OFÍCIOS EM MOÇAMBIQUE

Pode-se considerar a Oficina como um espaço de trabalho em condições humanas, onde o trabalho e a vida se misturam. Normalmente, a oficina é um pequeno espaço de trabalho que funciona na base de relações de confiança mútua. Sennett (2009, p.68) define a oficina como “um espaço produtivo no qual as pessoas lidam diretamente com questões de autoridade”. A autoridade nas oficinas não pode, nem deve ser confundida com autoritarismo. A autoridade, naquela lógica, deve ser percebida como um “escape” que possibilita o mestre passar as suas habilidades e que lhe dá a legitimidade de mandar e de cobrar. A autoridade nas oficinas

manifesta-se, sobretudo, na qualidade do trabalho do mestre que vai se concretizar pela admiração não apenas dos seus aprendizes, mas também dos beneficiários do produto final.

A oficina também pode ser entendida como residência do Artífice/Mestre, “um lugar onde convergem a família e o trabalho” (SENNETT, 2009, p. 77). Em sua narrativa, o senhor Mário⁷² contou que a machamba constituía a sua segunda casa. Existiam momentos em que dormia naquelas terras não apenas para servir de segurança, mas também para controlar o desenvolvimento das plantas e proceder a rega nas primeiras horas. O senhor Mário tinha no seu espaço um colchão que servia de aposento para descansar depois de um árduo trabalho. O fato de as oficinas manterem unidas e coesas as pessoas que nela participam faz com que o caráter familiar seja mais evidente.

Considero a oficina como um local onde se trabalha e se produz algo coletivamente para ser usado, consumido, aprendido e reaprendido. Essa ação pode ser feita na escola, vista como um espaço de produção e de circulação de conhecimentos. Quando a oficina acontece no ambiente escolar, recebe o nome de oficina pedagógica ou oficina de aprendizagem. Para este trabalho, adoto a primeira designação.

Uma Oficina Pedagógica é “uma forma de ensinar e aprender, mediante a realização de algo feito coletivamente” (VIEIRA; VOLQUIND, 2002, p. 11). É um espaço de aprendizagem onde existe cumplicidade entre os participantes, onde não apenas se aprende, mas também se aprende fazendo, pensando, sentindo, trocando ideias, problematizando processos e procedimentos. As oficinas pedagógicas são necessárias ao processo de aprendizagem e na formação por permitir colocar em pé de igualdade as atividades artesanais e o trabalho intelectual – uma dependente da outra.

Para a disciplina de Ofícios, olhando para a orientação curricular assim como as sugestões metodológicas, as oficinas constituem formas de aprendizagem que possibilitam articular a formação de alunos participativos e que podem agregar uma abordagem integrada dos conteúdos.

Para a organização das Oficinas Pedagógicas, foi necessário passar por vários obstáculos burocráticos sem os quais sua operacionalização não seria possível.

⁷² Agricultor, residente no bairro de comunidade de Nicuta que esteve em frente na orientação da oficina da horticultura.

(A)notações IX. Entre regras e astúcias na viabilização das Oficinas Pedagógicas

Em 23 de maio de 2016, entrei na Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano⁷³ com o pedido de realização de Oficinas Pedagógicas nas Escolas dos Distritos de Muecate e na Cidade de Nampula. Desde 2004, venho trabalhando em instituições de formação de professores e funcionários da educação de diferentes níveis, o que tem me possibilitado a ter contatos e facilidades de circulação nos corredores de diferentes setores da educação (desde as direções provinciais, distritais e das escolas). Nessa condição de colega, amigo e professor dos professores e funcionários da área de educação, muitas portas que podiam-se fechar têm-se aberto com facilidade para a minha pesquisa. O pedido remetido em 23 de maio de 2016 veio a ter resposta de autorização em 6 de junho de 2016, depois de uma negociação, uma vez que o técnico responsável em dar parecer queria que eu fosse dar uma explicação pessoal e detalhada do que pretendia fazer, embora essa informação constasse na carta-pedido.

(In.: Caderno do Campo)

Astuciosamente como me lembra Certeau (2013), é possível subverter as estratégias impostas pelos detentores do poder instituído caracterizado por uma burocracia na tramitação de documentos, fazendo com que nem todas as “regras” sejam seguidas à risca.

Se é verdade que por toda a parte se estende e se precisa a rede de ‘vigilância’, mais urgente ainda é descobrir como é que uma sociedade inteira não se reduz a ela: que procedimentos populares (também minúsculos e cotidianos) jogam com os mecanismos da disciplina e não se conformam com ela a não ser para alterá-lo; enfim, que ‘maneiras de fazer’ formam a contrapartida, do lado dos consumidores (ou ‘dominados’), dos processos mudos que organizam a ordenação sociopolítica (Idem, pp. 40-41).

Os caminhantes desses espaços se “cruzam para formar um estilo do uso, maneira de ser e de fazer” (CERTEAU, 2013, p.166) que são próprios para os praticantes dos espaços públicos. São essas diferentes maneiras de estar astuciosamente que se vale um professor. É, a partir dos seus conhecimentos e das relações que construiu ao longo da sua vida, consegue resolver os problemas do cotidiano. Em uma ou outra situação, as astúcias funcionam como tática de sobrevivência e de enfrentamento de instituições marcadamente burocráticas.

Embora, na cultura de funcionamento das instituições, a escrita tenha enorme valor, a cultura oral prevalece na contramão da realidade burocrática. Embora a oralidade não esteja, segundo a lógica do *Norte* (Boaventura de Sousa Santos), ligada ao progresso, com a modernidade, o cotidiano tem mostrado o contrário: subjaz, mesmo nas instituições públicas, supostamente modernas e com filosofias de trabalho ocidental ou do *Norte*, a importância da oralidade - passando a escrita em uma simples formalidade da prática. Notou-se que, ao longo do processo de autorização, foi necessário ir explicar o que realmente pretendia com o pedido

⁷³ Equivalente a Secretaria Estadual de Educação no Brasil.

embora isso estivesse escrito na carta. Na verdade, a escrita tem como função o controle, pois a oralidade não tem um valor jurídico na economia escriturística.

4.5.1. Conteúdo das Oficinas Pedagógicas

A disciplina de Ofícios no 3º ciclo tem nove unidades temáticas nomeadamente: *modelagem; moldagem; têxtil; agro-pecuária; culinária; metais; papel; madeira e costura*. Como não era possível organizar oficinas em todas as unidades temáticas selecionei duas unidades nomeadamente: *agro-pecuária e modelagem*.

A escolha destas unidades justifica-se não só pela orientação do próprio programa de ensino que evidencia de que “o professor deverá aprofundar e ampliar aquelas unidades didáticas para as quais tem mais meios, e abreviar aquelas que, por dificuldades várias, se tornam difíceis de desenvolver” (INDE/MEC, 2004, p.513) – mas também pelo fato de a maior parte das comunidades moçambicanas trabalharem com esses conhecimentos para produzir formas diversas de satisfazer as suas necessidades. Assim, há uma relação entre os conteúdos da disciplina de Ofícios com a herança cultural e as tradições das comunidades.

Não se pode falar da população moçambicana descolada das práticas milenares da agricultura feita na maior parte por enxada de cabo curto e que se constitui num meio de subsistência para a maior parte das comunidades, sejam elas rurais ou urbanas. Além disso, a agricultura é definida na Constituição da República como “a base de desenvolvimento nacional” (Art. 103).

Grande parte da população Moçambicana⁷⁴ vive na zona rural cuja atividade principal é a agricultura. Alguns bairros suburbanos nas grandes cidades também desempenham a sua vida ativa no ramo agrícola. Além disso, o ano de 2016 foi um ano que o país atravessou duas crises (a crise econômico-financeira e a crise político-militar⁷⁵), tendo afetado a vida social e o poder de compra dos moçambicanos.

⁷⁴ Os dados do Instituto nacional de Estatística mostram que 68,4% da população moçambicana vivem na zona rural (INE, 2015, p.13).

⁷⁵ Moçambique vive numa crise política militar que se agudizou depois das eleições gerais de 2014. O Partido Renamo não aceitou os resultados eleitorais, tendo reclamado governar as províncias que tinha obtido maior número de votos o que degenerou num conflito armado entre aquela força partidária armada e as forças de defesa e segurança. A partir de dezembro de 2016 estabeleceu-se em sucessivas tréguas de modo que houvesse negociações entre a Renamo e o Governo.

Para fazer face a essa contrariedade, o Presidente da República lançou um apelo nacional (conhecido por *iniciativa presidencial*) para que todos pudessem aproveitar um cantinho do seu quintal para fazer uma pequena horta e produzissem comida, de modo a reduzir a escassez de alimentos e a dependência das exportações.

Outro motivo para selecionar a agropecuária para a(s) oficina(s) pedagógica(s) prende-se com a localização da EPC de Nicuta estar numa região onde se produz grande parte das hortaliças consumida na cidade de Nampula.

Outro motivo, talvez pessoal, é que sou filho de pais camponeses que trabalham a terra para sustentar a família. Cresci nesse meio e, antes de ir à escola, deveria ir primeiro à *machamba*.

As razões culturais determinaram a escolha de olaria (trabalho com barro) para corporizar as oficinas pedagógicas. No capítulo três, descrevi como os utensílios feitos de barro desempenham um papel importante para a população moçambicana. Aliada a isso, a facilidade de acesso do material usado na olaria constitui um dos elementos motivadores.

A prática de confeccionar panelas tem desaparecido nos últimos tempos, devido ao surgimento de pequenas oficinas que se dedicam à fabricação de panelas de alumínio a partir de cabos desse material, na sua maioria, proveniente de fiações da rede pública de energia, o que tem motivado o aumento no roubo de cabos de transporte de energia elétrica - assim como cantoneiras que suportam os postes de transporte de energia de alta e média tensão. Embora essas fabriquetas tenham contribuído para o aumento do uso de panelas de alumínio pela população, tem também prejudicado a população e a empresa provedora de eletricidade. Assim, o desaparecimento do uso de panelas de barro aponta a necessidade de resgatar esse saber não sabido por meio da escola, incentivando a sua utilização.

Pessoalmente, quando vou visitar os meus pais, prefiro que a comida seja preparada numa panela de barro que, para mim, não só constitui um elo com as práticas culturais, mas também, porque noto que o sabor de uma comida feita numa panela de barro tem outro gosto - relativamente a outra confeccionada em uma panela de alumínio.

Como me referi anteriormente, os conteúdos tratados na disciplina de ofícios possibilitam trazer à escola manifestações culturais, o que permite discutir, a partir do espaço educativo, as *raízes* (Santos, 1998) culturais de um povo inserido numa determinada

comunidade. Assim, a escola passa a ser uma *teia* para ampliação das capacidades humanas que questiona como as transações simbólicas e materiais dos indivíduos promovem o fortalecimento do poder sociocultural. Giroux e Simon (2013, p. 109) me lembram de que as “escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas a intervir na formação de suas próprias subjetividades”.

No meu entender, a formação das subjetividades passa necessariamente pela valorização de conteúdos de matriz cultural e social por meio da validação das vozes e das experiências dos que são silenciados pelo conhecimento dominante.

Foi nesse espírito de valorizar esses saberes silenciados e na busca de indícios para a formação da subjetividade dos alunos e dos professores, que organizei as Oficinas Pedagógicas. Essa valorização só é possível através de envolvimento de pessoas experientes (mestres da comunidade) em diferentes Ofícios ou em atividades que constam do programa da disciplina.

Os conteúdos selecionados para as oficinas (agricultura, olaria) são atividades tradicionais e que tem continuado nos nossos dias. A propósito, Saviani, no prefácio do livro *Nostalgia do Mestre Artesão*, escreve que a continuidade dessas atividades se mantém graças à pedagogia do *aprender fazendo*, uma pedagogia que é embasada no processo de passagem de saberes de pais para os filhos ou do mestre para o aprendiz (RUGIU, 1999, p. 6). Saviani nos alerta sobre a necessidade de termos em conta que os detentores desses saberes não estão na escola, havendo a necessidade de mobilizar esses Mestres de modo a ensinarem na escola o que sabem.

(A)Notações X: (In)Capacidade de mobilização dos Mestres da Comunidade para a escola

As oficinas são organizadas em várias disciplinas, mas existe um denominador comum - o professor tem sido o orientador. Neste caso concreto, a(s) oficina(s) for(am) preparadas com um enfoque formativo para os professores envolvidos, deslocando a centralidade da organização/orientação a um membro da comunidade (o Mestre) onde a escola está inserida.

Uma das reclamações dos professores e outros dirigentes das escolas são de que os mestres das comunidades se negam a ir à escola ensinar os alunos.

- “Acho que enfrentamos muitas dificuldades aqui na escola para a disciplina de Ofícios, a orientação metodológica desta disciplina é complicada, pois

tratando de uma disciplina que privilegia atividades práticas requer que os professores tenham conhecimentos de como se faz alguma coisa, nesse sentido a única saída seria envolver os mestres da comunidade. É aqui onde o problema se agudiza, quando vamos pedir os mestres das comunidades eles negam, exigem pagamentos, e nós aqui ao nível da escola não temos verbas para cobrir esses pagamentos”.

(Diretor Adjunto Pedagógico da EPC de Tulua. In: Caderno de campo).

No entanto alguns professores preferem denunciar a falta de sintonia entre a escola e a comunidade:

- “[...] para que esta disciplina alcance os seus objetivos é preciso que haja uma ligação e cumplicidade entre a escola e a comunidade, para isso é preciso que a escola (professores e a direção) tenha uma capacidade de mobilização. Nota-se nos últimos anos a falta de sintonia entre a escola e a comunidade, mas também a maior parte dos professores é estranha nas comunidades onde trabalha esses professores não residem nessas comunidades o que dificulta a sua inserção na comunidade, eles são vistos só nos dias de reuniões”.

(Prof. Paunde da EPC de Tulua. In.: Caderno de campo).

A proposta curricular estabelece ser “fundamental que se planifiquem no calendário escolar, as acções concretas a realizar, com destaque especial para a ligação entre a comunidade escolar e o meio físico, social e cultural que a rodeia” (INDE/MEC, 2004, p.513). Em contrapartida, as escolas alegam que não chamam os mestres da comunidade para à escola, porque pedem dinheiro para compensar o trabalho que irão realizar.

Recordo-me de que escrevi no meu mural do *facebook* em 15 de julho de 2016, quando as negociações para realização das Oficinas estavam num bom ritmo o seguinte: “quando a escola se abre à comunidade, a comunidade se abre à escola. É fantástico quando se desconstrói a ideia segundo a qual os ‘mestres’ da comunidade pedem dinheiro para levarem o seu saber aos alunos”. Tinha notado até aquele momento que as negociações com os mestres que estariam envolvidos nas oficinas não tinham condicionado alguma compensação para a sua participação, o que me levava a pensar que tal discurso servia de desculpas dos professores e das direcções das escolas para não chamarem os mestres para partilhar o seu saber de modo a aprofundar e a ampliar as diferentes unidades temáticas da disciplina de Ofícios. Aliás é de referir que em algumas comunidades, os pais e encarregados de educação são responsáveis na construção de salas de aula recorrendo o material disponível nessas comunidades.

Quando se amplia a participação de outros elementos da sociedade, não só se cria a possibilidade de uma abordagem integrada dos conteúdos, mas também a escola se torna mais democrática e problematizadora dos modos como os professores e os alunos produzem, adquirem e validam os conhecimentos. Assim, a disciplina de Ofícios pode ser um articulador entre a escola e a comunidade.

O fato de o professor não residir na comunidade onde a escola se encontra localizada pode redimensionar essa relação para a disciplina de Ofícios. Os alunos podem desempenhar um papel importante na interlocução com a comunidade, visto que eles podem apresentar os professores à comunidade e, juntos, identificarem os mestres que podem trabalhar com os professores.

Assim, não pode ser condição o professor morar na comunidade para ter facilidade de comunicação com os membros dessa comunidade que podem prestar apoio na abordagem dos conteúdos da disciplina de Ofícios, mas precisa que a escola mostre interesse para novos saberes que concorrem com os saberes já estabelecidos nos programas e nos manuais escolares. Esse movimento pode começar no seio dos alunos e até funcionários da escola que não sejam professores.

O processo de mobilização é também formativo, pois muda significativamente a relação escola – comunidade e desenvolve nos envolvidos um espírito democrático e participativo possibilitando não apenas o diálogo de saberes, mas também a inserção da escola, dos professores e dos conteúdos na comunidade.

4.5.1.1. Oficina Pedagógica 1 - Olaria

Como já fiz alusão, a Oficina de Olaria aconteceu na EPC da Barragem nos arredores da cidade de Nampula.

Como destaquei antes, a EPC da Barragem passava por uma reestruturação de professores para a disciplina de Ofícios, pois o professor que lecionava a 6ª classe dificilmente se encontrava na escola e, até aquele momento, não tinham professor para a 7ª classe. Dessa maneira, para a realização da oficina, planejamos um encontro com o professor da 6ª classe que não chegou por acontecer, tendo em seguida sugerido outro encontro com o antigo professor de Ofícios que está a lecionar a disciplina de Educação Física (Prof. António) e o Diretor Adj. Pedagógico para encontrarmos alternativas e para delinear possíveis estratégias de trabalho. Batia em mim uma sensação de que qualquer ano, o Prof. António voltaria a orientar a disciplina

de Ofícios, por isso tinha que estar dentro do grupo. Ao longo do encontro, decidimos que naquela escola devia ocorrer a Oficina de Modelagem-olaria e que seria coordenada (em termos de organização) pelo Professor Mandigo⁷⁶, e ele seria responsável em procurar na comunidade alguém que soubesse trabalhar com barro - fazer panelas e/ou outros utensílios.

O segundo encontro aconteceu juntamente à Senhora Maria Rosa (que fora identificada na comunidade pelo professor Mandigo) e os professores António e Mandigo. Foi nesse segundo encontro que combinamos que a oficina seria realizada com a participação de uma turma da 7ª classe e, para tal, os alunos deveriam ser orientados para, no dia da oficina, trazerem barro ou argila, algumas pedrinhas redondas e balde ou lata para pôr água. Como no recinto da escola tem uma torneira de água, usaríamos essa fonte para tirar água. Seria também necessário um bambu para fazer um dos instrumentos auxiliares. Como a escola não dispõe de uma sala específica para as aulas práticas, definimos que aconteceria em uma sombra que geralmente é usada como sala de professores e como sala de visita.

A senhora Maria Rosa é natural do distrito de Ribaué, província de Nampula. Mora no bairro de Mutauanha na unidade comunal de Texmoque nos arredores da cidade de Nampula. É vizinha da EPC da Barragem onde seus filhos estudaram, mas que, segundo suas palavras, nunca teve a oportunidade de ser convidada para partilhar o seu saber numa instituição escolar. Como ela narra, das várias vezes que esteve na escola, era para participar em reuniões de pais e de encarregados de educação no início do ano letivo ou nos momentos intercalares de um período para ser informada dos resultados de aproveitamento pedagógico de seus filhos:

- “Fiquei muito surpresa quando o professor Mandigo falou comigo da possibilidade de ir à escola e realizar uma atividade com alunos e professores. Eu não me sentia a vontade de fazer isso, porque achava que (n) a escola tem pessoas (professores) para isso. Aliás, não é qualquer um que ensina na escola! Eu venho trabalhando com barro desde a minha infância, minha avó e minha mãe faziam panelas de barro e com elas aprendi a fazer também. Sabe essas coisas não se aprendem na escola, eu acabei aprendendo em casa, aliás, eu não estudei. Quando a minha mãe fazia panelas eu observava e ela me pedia para lhe ajudar – era ajudante dela. Foi assim que comecei a experimentar, e na fase da adolescência eu já fazia panelas. Quando mudei para a cidade de Nampula continuei a fazer, mas com alguma dificuldade de arranjar o material, fundamentalmente o barro – aqui é na cidade né, tudo é difícil meu filho, [risos], mas na medida do possível fui

⁷⁶Embora fosse professor de Matemática, é um professor dedicado e experiente na disciplina de Ofícios e em outras atividades práticas que tem ocorrido na escola além da sua capacidade de mobilização. A Direção da escola vendo essas suas qualidades me indicou aquele professor para trabalhar com ele.

fazendo alguns utensílios não só para o meu uso, mas também para vender na feira dominical⁷⁷, e isso me ajudou para o sustento da minha família”.

(Sr.^a Maria Rosa, In.: Caderno de campo)

Participaram alunos da 7^a classe, um professor e foi mediada pela Mestre Maria Rosa (*Professora*) – identificada na comunidade e que vem trabalhando com a olaria na fabricação de utensílios de barro desde a sua infância.

(A)Notações XI: Uma sombra transformada em oficina⁷⁸

A maior parte das escolas moçambicanas se depara com problemas de salas de aula cobertas, fazendo com que as aulas ocorrem de baixo das árvores. Uma das dificuldades que se coloca para a disciplina de Ofícios é a falta de espaços próprios para a realização de aulas de experimentação (as oficinas), constituindo para alguns professores uma limitação para a realização desse tipo de atividade curricular.

- “Tratando-se de uma disciplina específica, com características peculiares, as escolas deveriam ter salas próprias para servirem de oficinas. Note que, se trabalhamos com barro numa sala de aula, ela fica suja e pode comprometer o início da aula seguinte. Não só, mas também essas oficinas podiam servir para o armazenamento do material feito nessas aulas”.

(Prof. António, EPC da Barragem. In.: Caderno de campo)

No entanto, algumas escolas como a EPC de Tulusa, construíram um pequeno armazém onde guardam algum material da disciplina de Ofícios. O referido armazém foi edificado por alunos da escola, o que evidencia de certa forma que o problema de falta de espaços próprios pode ser minorado por iniciativas locais, não esperando até a chegada de soluções de entidades centrais para a construção de edifícios *convencionais*.

- “Aqui na escola nós temos um espaço próprio que armazenamos os materiais feitos na disciplina de ofícios. Esse espaço serve não apenas para mostrar outros alunos e professores da importância da disciplina, mas também para divulgar o que a escola faz”.

(Diretor Ad. Ped. da EPC de Tulusa. In. Caderno de Campo)

⁷⁷ É uma feira que acontece em todos os domingos na cidade de Nampula. É uma feira de exposição de materiais de artesanato e não só para a venda. É um dos patrimônios da cidade de Nampula, constituindo também um atrativo turístico.

⁷⁸ Deve ser entendida oficina como espaço onde ocorrem as atividades artesanais.

Embora construído de material disponível na comunidade, é uma ação que pode servir de exemplo para outras escolas.

Imagem 24: Armazém de material da disciplina de Ofícios na EPC de Tulua



Fonte: Acervo de pesquisa

Se a escola não tem um espaço para as aulas práticas da disciplina de Ofícios e, além disso, faltam salas de aula para todos os alunos e algumas aulas acontecem em sombras de cajueiros, então onde iria acontecer a nossa oficina?

No recinto da escola existe uma sombra em baixo de uma frondosa árvore que serve de sala de *professores e de sala de visita*⁷⁹. Nessa sombra foram erguidos alguns bancos de barras de cimento para as pessoas se sentarem. Não existindo um espaço convencional e coberto dentro do recinto escolar, a nossa oficina foi *improvisada* nesse aconchegante espaço para acomodar os professores e outras pessoas que se fazem a aquela escola.

⁷⁹Em baixo dessa árvore serve de sala de professores e de sala de visita. E momentos de intervalo de aulas os professores se encontram neste espaço com os seus pares para partilhar as suas vivências. Também neste espaço serve de sala de espera para pessoas que visitam ou vão trabalhar na escola. Recordo-me que em 2015, discuti com a coordenadora Pedagógica da escola nesses bancos a minha trajetória de pesquisa.

Imagem 25: Sala *improvisada* para a oficina na EPC da Barragem



Fonte: Acervo de pesquisa

Depois de organizar o espaço, o professor Mandigo foi chamar a senhora Maria Rosa.

Sentados e ansiosos, o professor foi chamar a mamã. “A senhora mora ali perto” – disse o professor. Numa sociedade predominantemente oral, a noção de distância é feita por aproximação e quando se diz “ali”, tem que estar prevenido porque a distância pode ser longa. Era por volta das 08:10 horas da manhã, mas para contrariar a minha previsão, 5 minutos depois o professor Mandigo estava de volta – tive que prender a respiração – porque a única resposta que não queria ouvir era hipoteticamente, não encontrar a mamã em casa. Mas felizmente disse-nos que a mamã estava a vir. A ansiedade tomou conta de todos nós.

De lenço amarrado em volta a sua cabeça, erguendo uma camiseta verde, sua cintura enrolada de uma capulana, com um olhar desconfiado a senhora professora chegou com um pouco de barro, um balde com água e alguns instrumentos de trabalho lá dentro do balde.

(In.: Caderno de campo)

Imagem 26: Sentados a espera da Mestre para início da oficina



Fonte: Acervo de pesquisa

No início a *Professora* Maria explicou e mostrou como se prepara o material necessário para fazer painéis de barro, destacando o barro/argila, que deve ser extraído fundamentalmente nas margens do rio; uma pulseira feita de bambu chamado em língua macua *ekwakwe*, folhas de árvore que podem ser de limoeiro, uma ou várias pedrinhas redondas e lisas chamadas por *ekururu* e pausinhos curtos e lisos- *muvu*. Estes instrumentos de trabalho como *ekwakwe* e *ekururu* foram feitos na presença dos participantes como mostra a imagem abaixo.

Imagem 27: Prof.^a Maria explicando a preparação do material auxiliar para fabricação de painéis

Fonte: Acervo de pesquisa

Imagem 28: Professor Mandigo mostrando o material auxiliar aos alunos



Fonte: Acervo de pesquisa

Como nos lembra Sennett (2009, p. 209),

O princípio de mostrar em vez de dizer ocorre nas oficinas quando o mestre demonstra em atos o procedimento acertado; sua demonstração serve de orientação. [...] o aprendizado através da demonstração joga a responsabilidade nos ombros do aprendiz; e também parte do princípio de que é possível a imitação direta.

Foi notória, ao longo da oficina, pouca intervenção verbal da *professora*, mas não significando por isso que não estava atenta ao trabalho que era realizado pelos participantes. Essa pouca intervenção verbal dos Mestres (isso também foi evidente na segunda oficina), é vista por Rugiu (1998) como uma característica da relação educativa artesanal. Esse autor escreve que,

A relação educativa artesanal, todavia, mesmo diferenciando-se bastante daquela pai-filho, repetia algumas formas substanciais, principalmente o fato de que ensino e aprendizagem não se desenvolviam através do estudo orgânico de preceitos e noções, mas por efeito de um longo e constante exercício no qual a parte verbal (oral e escrita) era quase inexistente ou somente acessória (RUGIU, 1998, p.137).

Enquanto fazia a separação e limpeza, os alunos e o professor também faziam o mesmo processo. Note-se que, nas atividades práticas, o processo de formação e de aprendizagem é feito por imitação consciente, valendo-se da capacidade de observação e de retenção que os participantes devem ter.

É uma concepção de aprendizagem baseada não apenas na imitação, mas também na reconstrução contínua da experiência, dando maior ênfase à ação e à atividade intencional que

leva em consideração a realidade social e individual dos envolvidos, reforçando, dessa forma, a ideia de que a educação é vida.

O processo de preparação do barro segue uma sequência e tem técnicas próprias. O que notei neste processo é que, embora a *professora* não tivesse em mão um manual de procedimentos, tinha esse conhecimento internalizado. Nota-se, por exemplo, a facilidade e a familiaridade que ela tinha no manejo do barro, no processo de separação e na limpeza do material, da mesma forma que um professor faz quando usa o giz no quadro negro.

Como a Oficina ocorreu ao ar livre, foi uma aula em que a curiosidade tomou conta não apenas aos alunos envolvidos, mas também dos que estavam nas salas de aulas e os funcionários do corpo técnico administrativo. Quando tocava o sino/campainha para o recreio, a nossa sala enchia de curiosos.

Imagem 29: Espaço da oficina rodeado por alunos curiosos



Fonte: Acervo de pesquisa

Essa imagem demonstra como aquela aula se constituía em uma atividade inédita na escola. Foi, nessa onda de curiosidade, que uma funcionária do Corpo Técnico Administrativo (CTA) se juntou ao grupo e começou também a mostrar as suas destrezas.

De cabeça coberta com um lenço, com uma blusa preta e com olhar atento e meio desconfiada do que estava acontecendo, colocou as mãos na massa e começou a fazer

o que os outros estavam a fazer sob olhar e supervisão da *professora*, pois a senhora se posicionou ao lado da *professora*. Virei-me e olhei atentamente para o trabalho daquela senhora e fiz uma comparação prévia com o trabalho da nossa *Professora* do dia, tendo notado que não existia muita diferença na familiaridade com que trabalhava e manejava os instrumentos de trabalho, o que me levou a manter uma conversa nos seguintes termos:

Eu: Você faz isto na sua casa?

Ela: Não senhor. A minha avó era uma oleira, via sempre ela a fazer isto, mas nunca me tinha interessado em fazer. Aqui com a 'energia' dos meninos me senti obrigada a fazer parte e acho que me estou saindo bem né?

Eu: Sim senhora está-se saindo bem, acho que a escola acaba de ganhar uma professora de Ofícios, não acha? Respondi-lhe. A senhora caiu numa gargalhada e depois prosseguiu:

Ela: Ah doutor, eu tenho só a 7ª classe, sou agente de serviço, para ser professor precisa estudar muito, e muitos deles não querem sujar as mãos.

(In.: Caderno de campo)

Esse desabafo explica uma realidade de que só é professor - seja do que for - aquele que *estudou muito* e, dos poucos que estudaram num universo dos que não, não apostam em trabalhos que sujam as mãos. O trabalho que suja as mãos é sinônimo de não ter valor seja ele social ou econômico.

É preciso, a partir da disciplina de Ofícios, questionarmos a (nossa) concepção de quem ensina quem, e quais são os requisitos para ser um professor de uma disciplina que precisa articular diversos saberes, sendo os mais essenciais encontrados fora do muro escolar.

Imagem 30: Funcionária do CTA aproximando-se para participar na Oficina



Fonte: Acervo de pesquisa

Imagem 31: Funcionária do CTA participando na Oficina



Fonte: Acervo de pesquisa

Mais uma vez, vou recorrer à Sennett (2009) quando nos lembra de que “a sociedade moderna tende a dar ênfase às diferenças de capacidade: a ‘economia da capacitação’ tenta constantemente separar os inteligentes dos burros” (p. 269). É essa economia da capacitação que se instalou nas políticas e nas práticas curriculares das escolas, que não possibilita dialogar com outros conhecimentos que se encontra dentro ou fora da escola. Aqueles que “não estudaram muito” são considerados incapacitados e não podem ensinar o que sabem na escola.

No seio dos alunos, podem ser encontrados os que apresentam habilidades manuais em alguns ofícios que poderiam ser aproveitados para partilhar esse saber com os professores e seus colegas, não precisando necessariamente recorrer às pessoas de fora da escola para esse propósito.

- “Eu aprendi a fazer esteira com meu pai e meus irmãos mais velhos. Existem duas espécies de esteiras que sei fazer: Thili e etheere. Se nos pedissem para fazermos aqui na escola eu poderia fazer, mas, o professor nos pede para trazer de casa”.

(Eurico, aluno da EPC de Tulua. In. Caderno de campo).

- “Noto que nas turmas, muitos meninos sabem fazer algo, se voluntariam para fazer, mas é difícil concretizar, por razões várias, falta de tempo, falta

de material. Encontrei numa das turmas daqui da escola alguns alunos que se voluntariam para transformar madeira em carvão”.

(Prof. Guimarães, EPC de Tuluá. In.: Caderno de campo)

Embora em contextos diferentes, foi notório na Oficina de olaria a existência de alunos que já tinham alguma habilidade. Assim, junto à *Professora*, estava o professor Mandigo e a jovem Joana (imagem abaixo), de cabelo artificial localmente designado por “mencha” e um vestido longo de bolinhas vermelhas.

Imagem 32: Professor Mandigo, *professora Maria* e aluna Joana durante a Oficina



Fonte: Acervo de pesquisa

Imagem 33: Aluna Joana observando, a *professora* e professor Mandigo observando outros alunos



Fonte: Acervo de pesquisa

Pode-se compreender, a partir das habilidades demonstradas pela Joana e outros alunos, que eles precisam de oportunidades para desenvolver as potências adormecidas. Não tem como não imaginar dessa forma vendo como aqueles meninos erguiam as suas molduras com auxílio atenta da dona Maria Rosa.

A curiosidade demonstrada pelos alunos que estavam em outras atividades letivas, o interesse demonstrado pelo professor - assim como pelo pessoal técnico administrativo em participar na oficina constitui uma pista importante, que obriga a escola a se reinventar. É a partir dessas pistas que nos podem permitir capturar realidades mais profundas de como os processos formativos podem ser (re)pensados e (re)organizados.

Esses pequenos traços podem nos dar pistas da potência que uma educação fundada na experiência desempenha no processo formativo. Larrosa (2014) me ajuda a pensar a vida como a experiência que se funda numa relação,

com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, com nós mesmos, com o que se diz e o que se pensa, com o que dizemos e o que pensamos, com o que somos e o que fazemos, com o que já estamos deixando de ser. A vida é a experiência da vida, nossa forma singular de vivê-la. Por isso, colocar a relação educativa com a experiência [...] não é outra coisa que enfatizar sua implicação com a vida, sua vitalidade (p. 74).

Assim, a educação como vida, e a escola entendida como um espaço educativo tem que se fundar ou devia basear-se numa relação incessante com a vida e, conseqüentemente, com a experiência. Essa relação deve basear-se num processo permanente de estranhamento e de ressignificação.

Ressignificar os processos educativos implica, necessariamente, emprestando as palavras de Larrosa, “abrir a janela” e nos fazer uma pergunta tão fácil, mas também tão difícil “de que outro modo” podemos (re)pensar os nossos processos educativos na escola, como (re)inventar outras formas de experienciar a escola e (re)viver a escola como ela é colocada hoje sem pôr em causa a experiência?

Uma escola fundada na experiência abre caminhos que nos possibilitam trilhar outras maneiras de fazer, pensar, falar e sentir, mas - para que isso seja possível - é preciso que todos os intervenientes da ação educativa estejam comprometidos com esse processo de (re)invenção da escola. É necessário possibilitar que os saberes circulem, e as pessoas encontrem oportunidades para partilharem os seus conhecimentos independentemente do seu nível de formação.

De repente fomos surpreendidos com uma visita ilustre – a Diretora Adjunta Pedagógica- que estivera por longo período a assistir a oficina da varanda do edifício administrativo e tomou a coragem de ver de mais perto o que estava acontecer naquele aglomerado de pessoas- era o que muito de nós queríamos- a sua passagem por ali agregava valor ao nosso trabalho e isso poder(i)á impactar nas decisões futuras sobre a disciplina de Ofícios⁸⁰.

(In: Caderno do campo)

Imagem 34: Directora Adj. Pedagógica apreciando as atividades durante a Oficina



Fonte: Acervo de pesquisa

De vestido feito de capulana, corpo mole, o seu rosto demonstrava uma admiração, do estilo, “ afinal isto é possível”? Olhou atentamente, recebeu as explicações e no fim esbanjou uma gargalhada e foi-se embora.

(In.: Caderno de campo)

⁸⁰ A Coordenadora Pedagógica tem um poder de decisão sobre toda a atividade pedagógica na escola. Sendo responsável na distribuição dos professores, na elaboração dos horários e na supervisão pedagógica.

Imagem 35: Directora Adj. na Oficina



Fonte: Acervo de pesquisa

Os utensílios feitos nesta oficina foram armazenados numa sala improvisada no banheiro dos professores. Aliás, tudo que se fez nesta oficina foi mesmo um improviso para os olhos dos menos atentos.

Imagem 36: Armazenamento do produto final (panelas) feitas da Oficina



Fonte: Acervo de pesquisa

Brandão (1984) nos ajudar a refletir os modos de produção do saber popular, destacando como um dos principais elementos dessa produção a articulação que se faz com todos os setores de seus modos de vida. O saber popular, nas diferentes comunidades, se confunde com a própria vida e ele é vivido com intensidade.

Esses saberes são mais que formas culturais, constituindo-se de estruturas próprias de produção e de reprodução do saber. Segundo Brandão (1984, p.168), os detentores desses saberes se constituem de “grupos integrados de sujeitos reconhecidos e legitimados internamente como diferentes tipos de especialistas”. São esses “especialistas populares” pelos quais a escola deve lhes dar oportunidade através de atividades da disciplina de ofícios ou de outras disciplinas para passar aos professores e aos alunos seus saberes num processo de diálogo permanente. Torna-se imprescindível que o processo de reflexão das práticas escolares parta de situações concretas dos alunos e, juntamente a eles, se elucidem os fazeres – tornando-os como referência para a construção do conhecimento.

Se partirmos desses pressupostos, para disciplina de Ofícios, notamos como me referi anteriormente, que os alunos têm um saber que necessita ser aprimorado. Só trazendo essas práticas para a sala de aula e para o espaço escolar é que será possível construir a educação como *práxis* (MARFON 2001, p.114), estaríamos dessa forma a reconhecer que a educação que ocorre fora da escola é legitimada.

4.5.1.2. Oficina Pedagógica 2 – Horticultura

É preciso lembrar que a EPC de Nicuta está situada em meio rural, numa região onde a produção de hortaliças constitui principal fonte de subsistência da população.

Uma das bases de orientação metodológica da disciplina de Ofícios é de que “o processo de ensino e aprendizagem deve apoiar-se na prospeção do meio” (INDE/MEC, 2004, p. 515). A partir da sugestão metodológica apresentada pelo INDE, surgiu a proposta de uma oficina de horticultura porque está vinculada à vida da comunidade onde se situa a escola. Dessa forma, o professor Sabonete⁸¹ identificou o Senhor Mário⁸² para orientar a Oficina, que se prontificou a participar e nos convidou a ver os espaços que ele tinha nas margens do rio.

⁸¹ Formado em ensino de História e Geografia, está a serviço da educação há 27 anos. Já tinha trabalhado antes com a disciplina de Ofícios no ano lectivo de 2004 e depois de uma interrupção de 12 anos, retomou no ano lectivo de 2016.

⁸² É produtor de hortaliças e detentor de grandes porções de terra nas margens do rio Nicuta.

No dia 17 de julho de 2016 (num domingo), juntamente com o professor Sabonete e na companhia da minha família e amigos, nos deslocamos ao local para fazer um breve estudo de viabilidade dos espaços. Nos deparamos com uma zona verde ávida de ser explorada, mas também com milhares de canteiros de diferentes hortícolas, que fazia daquela região um verdadeiro jardim que se espalhava nas margens do rio. Ao observar aquela paisagem fiquei com uma sensação de um dever que quase estava para se realizar.

(In.: Caderno de campo)

Imagem 37: Prof. Sabonete e eu na prospeção do terreno para realização de oficina de horticultura nas margens do rio Nicuta



Fonte: Acervo de Pesquisa

Imagem 38: Horta do Senhor Mário



Fonte: Acervo de pesquisa

Depois de identificar o espaço e com a aceitação do senhor Mário, era preciso conciliar o horário de aula dos alunos envolvidos, pois as turmas da 6ª e 7ª classes tinham as suas aulas normais no período da manhã e, no período inverso, tinham aulas de Educação Física. Da forma como o horário estava concebido, não possibilitava a realização da Oficina.

Imagem 39: Grade de horario Geral da EPC de Nicuta/2016

HORÁRIO GERAL DAS TURMAS / 2016																															
1ª CLASSE						2ª CLASSE					3ª CLASSE					4ª CLASSE					5ª CLASSE										
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª						
1ª T	P	M	M	M	P	M	P	EM	P	M	P	M	M	P	CN	P	P	M	P	M	P	P	M	P	M	P	P	M	P	M	
2ª T	P	M	P	M	P	M	P	M	P	P	P	EM	M	P	P	P	EM	M	P	M	P	EM	M	P	M	P	EM	M	P	M	
3ª T	M	P	P	P	M	P	M	P	M	P	M	P	CN	O	P	CS	CN	P	O	CN	CS	CN	P	O	CN	CS	CN	P	O	CN	
4ª T	EV	P	O	EF	EM	P	M	EF	EV	O	M	P	P	M	M	M	EV	EV	M	P	M	EV	EV	M	P	M	EV	EV	M	P	
5ª T											EV	EF	EV	EF		M	EF	CS	EF	M	EF	CS	EF	M	EF	CS	EF	M	EF	CS	EF

6ª A						6ª B					6ª C					6ª D					6ª E									
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª					
1ª T	M	I	EM	M	CS	EM	CS	P	P	P	P	P	I	I	M	CN	P	O	EM	CN	M	O	M	P	MC	M	O	M	P	MC
2ª T	CN	EM	CS	M	P	P	CN	P	P	EV	O	P	M	EV	CS	M	P	O	I	M	P	O	M	P	CN	P	O	M	P	CN
3ª T	P	M	P	I	CN	M	O	MC	EM	EV	O	EM	M	EV	EM	P	CS	M	P	CS	I	CN	CS	CS	M	P	CS	M	P	CS
4ª T	O	P	P	EV	M	CS	O	M	I	CN	M	M	MC	P	MC	I	MC	M	P	EV	MC	P	EV	M	EM	MC	P	EV	M	EM
5ª T	O	P	MC	EV	MC	I	M	M	MC	M	CS	CN	P	P	CN	MC	EM	P	M	EV	EM	P	EV	I	P	EM	P	EV	I	P

7ª A					7ª B					7ª C					7ª D					7ª E										
	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª					
1ª T	P	M	M	CS	EM	M	MC	MC	P	O	CS	EV	P	MC	M	EV	EM	CS	CN	P	MC	M	P	O	I	MC	M	P	O	I
2ª T	EM	P	EV	M	I	P	M	M	P	O	M	EV	P	CN	M	EV	MC	I	M	P	CS	M	P	O	MC	CS	M	P	O	MC
3ª T	MC	P	EV	M	O	CS	I	EM	CN	I	P	M	M	P	P	CN	M	P	O	MC	EM	P	I	M	P	EM	P	I	M	P
4ª T	CN	CS	P	MC	O	EV	P	CN	M	P	EM	I	O	P	I	P	M	P	O	M	M	EV	EM	CN	P	M	EV	EM	CN	P
5ª T	M	I	P	CN	P	EV	P	CS	M	EM	CN	MC	O	EM	CS	M	CS	EM	P	I	P	EV	CN	CS	M	P	EV	CN	CS	M

O DIRECTOR DA ESCOLA

Fonte: Acervo de pesquisa

Como mostra a imagem 39, o horário habitualmente tem sido feito somente considerando os “encontros teóricos” da disciplina sem contemplar as atividades práticas que são exigidas. A atividade prática se manifesta no trabalho humano, na criação, cujo seu cumprimento exige necessariamente certa atividade intelectual. No entanto o que caracteriza uma atividade prática é o seu caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual se age, dos meios ou instrumentos com que se exerce a atividade, e de seu resultado ou produto.

A carga horária (CH) semanal da disciplina de ofícios é de duas horas (Quadro 6, p. 115). A grade curricular em alusão não especifica qual percentagem deve ser reservada para as aulas teóricas e práticas. No geral, as escolas usam esse tempo para as aulas teóricas embora a disciplina de Ofícios privilegie atividades práticas que seriam realizadas fora da sala de aula.

A distribuição da disciplina na carga horária nos indica que não são contempladas as atividades práticas no planejamento da escola, pois, como se pode ver por exemplo, as turmas B, C da 6ª classe tinham aulas no meio do horário, o que torna “inviável” a organização de uma atividade prática que requer um deslocamento ou uma arrumação de um espaço próprio, como são os casos de olaria e de horticultura. Além disso, considero que o tempo de atividades

teóricas é diferente do tempo de atividades práticas. Uma aula teórica pode durar pouco tempo relativamente ao tempo de uma aula prática. No entanto, a contagem da carga horária do professor de Ofícios é na base das atividades teóricas, isto é, se uma aula tem duração de 45 minutos, duas aulas tem duração de 90 minutos, mas uma atividade prática pode durar mais de 90 minutos, e o tempo excedido não é contabilizado na CH do professor. Quero, com isso, provocar uma reflexão da necessidade de se pensar como se pode contar e se distribuir a carga horária de uma disciplina que, necessariamente, necessita aliar a teoria e a prática.

A forma como o horário é organizado empobrece a disciplina de ofícios ao não contemplar a realização de uma das partes essenciais do currículo que é a parte prática, o que me leva a reforçar a ideia de que a disciplina é colocada em segundo plano.

Dialogando com a grade curricular do EB, nota-se que ela apresenta uma carga horária geral, não indicando como ela pode ser operacionalizada, o que me sugere ser atividade da escola que, querendo, pode desmembrar em uma hora para aula teórica e outra para aula prática que poderia ser feita em forma de Oficina ou outras atividades programadas. É também minha percepção na base da proposta curricular da disciplina e das orientações metodológicas de que ela não pode estar amarrada ao *modus vivendi* da elaboração do horário - assim como da contagem da carga horária do professor, podendo a escola encontrar formas alternativas de operacionalizar a carga horária.

Notando as aberturas proporcionadas pela disciplina de Ofícios, as aulas podem ocorrer no período normal, assim como no período inverso para dar possibilidade de realização de outras atividades que são imprescindíveis para essa disciplina. Assim, na contagem do tempo de trabalho dos professores poderiam ser contempladas as horas de atividades práticas desenvolvidas fora das horas previstas na grade curricular.

A indefinição da carga horária para as atividades práticas constituiu uma dificuldade para a organização da oficina, sendo necessário adaptar o horário para acomodar aquelas atividades, o que implicou negociações com o professor da disciplina de Educação Física, ou mesmo na última das hipóteses deslocar as aulas teóricas⁸³ da disciplina de ofícios no período da manhã para tarde. No entanto, foi conversando com os respectivos alunos, que se viabilizou a realização da Oficina sem prejudicar a sua participação nas aulas de Educação Física. Foi

⁸³ Considero aula teórica aquela que termina na verbalização dos conteúdos, na apresentação oral da matéria sem, no entanto, passar por uma experimentação.

combinado de que os alunos iriam propor dias que não tem aulas de Educação Física para participar na Oficina, na primeira semana de atividades que era necessária a participação de todos ao mesmo tempo, pois, depois desse período, as atividades seriam individuais e cada aluno poderia ir à oficina segundo a sua disponibilidade.

(A)Notações XII. Um passo para frente e dois para trás

Quando tudo indicava que estava acertado para o início da oficina, recebo uma chamada telefónica da direção da escola me solicitando para uma reunião de emergência com o proprietário das terras e o professor Sabonete. A voz que estava no outro lado era muito desanimadora- era o Director Adj. Pedagógico da Escola (estava a substituir o Director que se encontrava de férias) que em tom baixo disse “a situação está feia doutor! O proprietário das terras quer dinheiro”. Esta informação era nova, em nenhum momento havia condicionalismos entre os diferentes intervenientes para a realização da Oficina, razão que me deixou mais apreensivo e nervoso, não era para menos, poderia deitar abaixo todo esforço empreendido até aquele momento.

O referido encontro só veio acontecer no dia 12 de Setembro de 2016, dois meses depois de termos feito a prospeção dos espaços possíveis para a realização da oficina. Na atividade agrícola todo tempo é precioso tendo em conta as mudanças climáticas. O clima influencia muito na produção agrícola e a horticultura depende da existência da água para irrigação, o que pressupõe que não pode fazer muito sol e não pode chover em demasiado, e estávamos num verão vigoroso. O encontro teve lugar na presença do Diretor da Escola e na sua sala de trabalho conjuntamente com o professor Sabonete e o Senhor Mário, a agenda era única: Perceber por que a oficina não tinha iniciado desde julho!.

A resposta a esta questão poderia (in)viabilizar todo meu plano de trabalho e quiçã toda minha produção textual, situação que no meu entender não poderia acontecer. Mas se partirmos do pressuposto de que o cotidiano é tudo o que acontece e não acontece, sentei na sala com um “ar” de preocupação. Não era de menos, faltava 3 meses para o meu retorno ao Brasil e todo meu empenho poderia virar uma frustração.

O professor Sabonete disse no encontro que a oficina não tinha iniciado porque o proprietário de terras (Sr. Mário) tinha proposto um valor monetário de 5 meticais por estudante como forma de compensação, e esse dinheiro a escola não possuía. Feitas as contas seria necessário 2.550,00 Meticais (equivalente a 120 reais) para custear a participação de 510 alunos correspondente a 10 turmas de 6ª e 7ª classes, este era o grande impasse, além dos custos de compra de insumos agrícolas.

*Depois da explicação feita pelo Senhor Mário, chegamos a saber que houve um “mal entendido” quanto a finalidade do valor. Esse valor por aluno se referia ao aluguel do espaço onde iria ocorrer a oficina. Esse espaço segundo a explicação do senhor, era propriedade familiar e o valor serviria de seguro de utilização do espaço e **não uma compensação sua por orientar a oficina**. Nessa reunião foi definido por consenso de que eu suportaria os custos de seguro, assim como na compra de todos os insumos(constituído por sementes de alface e adubos) necessários para a oficina, pois era uma atividade que não estava planificada na escola assim como para o senhor Mário.*

Vencida essa dificuldade e para viabilizar a oficina, definimos que deveriam ser selecionados aleatoriamente 50 alunos sendo metade da 6ª classe e outra metade da 7ª classe, e o que o senhor Mário poderia disponibilizar o material que dispunha como

enxadas, ancinhos e regadores para a Oficina, assim como poderiam ser orientado os alunos que tivessem material para poder usar.

(In.: caderno de campo)

Uma das questões levantadas pelos professores como obstáculo para a realização das atividades práticas com auxílio dos Mestres das comunidades se refere às dificuldades que encontram para compensarem esses Mestres - como me referi em (A)notações X, quando falei sobre a *(in)capacidade de mobilização dos mestres da comunidade para a escola*, (p.195). No entanto, com um diálogo aberto, é possível encontrar caminhos e perceber *por que* alguns Mestres pedem uma compensação quando são chamados à escola.

Embora a alegação de dificuldades para a compensação dos Mestres da comunidade seja grande entrave para as escolas, é meu entender que - havendo interesse pela parte das direções das escolas - poderia ser usado o fundo do programa “Apoio Directo às Escolas - ADE⁸⁴” para viabilizar essas atividades. Isso, porque esse programa tem como objetivo principal “colocar fundos directamente nas escolas primárias do 1º grau (EP1) para a aquisição de materiais básicos de apoio ao processo de ensino-aprendizagem, tais como lápis, esferográficas, cadernos, material de leitura complementar, etc.” (MINED, 2014, p. 03). Nota-se que, com 20% desse fundo, as escolas podem cobrir as necessidades que não estão incluídas na lista de prioridades definidas centralmente desde que tragam mais valia para a escola.

Além disso, é preciso refletir por que há resistência e questionamento das compensações aos mestres das comunidades se, por exemplo, os técnicos que orientam as *forma(ta)ções* são compensados seja em ajudas de custo⁸⁵, seja em outras formas de pagamento.

1. *Não seria essa atitude um não reconhecimento do saber da experiência daqueles Mestres?*
2. *O saber dos técnicos tem mais valor que dos Mestres das comunidades?*
3. *O que faz com que o Mestre peça compensação quando a escola lhe pede para ir orientar uma atividade?*
4. *E se nós formos a inverter a lógica das coisas, será que o professor aceitaria realizar uma atividade de ensino em casa sem remuneração?*

⁸⁴ O programa ADE foi introduzido em 2003 com objetivo de melhorar as condições de ensino e aprendizagem através da disponibilização de fundos às escolas para a aquisição de materiais e serviços diversos com enfoque no material didático para o aluno e para a escola, reforçar a gestão escolar através de um maior envolvimento da comunidade e dos Conselhos de Escola na aplicação dos recursos da escola e contribuir para a retenção dos alunos através do apoio aos alunos mais carentes (material escolar, pastas, fardamento, etc.).

⁸⁵ No Brasil são designados por diárias.

5. *Então por que o saber do Mestre deve aparecer na escola como colaboração e não saber legitimado? Pois o saber dos técnicos e dos professores merece uma compensação, mas o dos mestres é considerado como uma colaboração e quando isso não acontece é visto como aquele que não colabora com a escola.*

Todas essas questões evidenciam, direta ou indiretamente, a secundarização e o preconceito que se tem com o saber popular. O não compensar o Mestre da Comunidade deve estar vinculado ao reconhecimento do seu trabalho, e isso só vai se efetivar se a escolar se abrir à comunidade, se existir um diálogo e uma relação. Dessa forma, não aparecerá a dificuldade de pagamentos aos mestres da comunidade, pois a própria comunidade pode encontrar formas próprias de compensação que não se limitam a questões financeiras.

(A)Notações XIII: 10 de Outubro de 2016 - Início das atividades da Oficina de horticultura

Naquele dia, depois de vencida os preparativos nos encontramos numa sombra nas margens do rio Nicuta com o grupo de 50 alunos, com professor Sabonete e com senhor Mário e fizemos um planejamento coletivo de como seria a oficina. Um ambiente característico de uma zona rural e agrícola engravado no meio da cidade de Nampula, com terras arráveis e propícias para produção. Na sombra de uma mangueira definimos as estratégias de trabalho e as regras de segurança ao longo da realização da oficina. De entre as estratégias criadas definimos que o grupo seria dividido em dois subgrupos de 25 alunos que iriam participar na Oficina de forma intercalada. Ali deliberamos que no primeiro dia estaria reservado a limpeza do espaço e participariam todos os alunos envolvidos. Foi decidido que depois de fazer-se os canteiros, seriam divididos de modo que cada aluno tivesse o seu espaço de controle para proceder a sacha e a rega (imagens 47 e 48).

Uma vez que existiam duas ideias do tipo de adubo a ser usado, deliberamos que a adubação seria feita através de fertilizantes orgânicos e inorgânicos que seriam adquiridos com os vendedores que trazem nas machambas (inorgânicos) e nos criadores circunvizinhos de aves e gado para o fertilizante orgânico na base de dejetos de aves e gado bovino ou caprino. No segundo momento, o segundo grupo iria ser dispensado para voltar no dia seguinte. As instruções passadas no primeiro dia seriam repetidas no dia seguinte para o segundo grupo, pois iria-se dar continuidade ao trabalho do primeiro dia (limpeza do espaço). O senhor Mário informou que devido a escassez de tempo, as mudas a serem transplantadas nos canteiros da Oficina seriam as que ele tem na machamba, pois para lançar as sementes demoraria duas semanas para as mudas atingirem uma maturação e serem usadas, no entanto explicou como o processo de sementeira era feito.

Foi nesse primeiro encontro mais amplo que se explicou o processo de adubação e em consenso reafirmamos que parte do produto final deveria ser entregue a direção da escola e outra distribuída á todos que participaram da oficina (alunos, professor, eu e o Senhor Mário), no entanto esse processo de entrega tinha que ser flexibilizado, pois existiam relatos de roubo de produtos naquela área.

(In.: caderno de campo)

Imagem 40: Encontro de planejamento coletivo da oficina



Fonte: Acervo de pesquisa

Na verdade, o que estávamos fazendo naquela sombra era um planejamento curricular. Na ótica de Sacristán (2000), “planejar o currículo para seu desenvolvimento em práticas pedagógicas concretas não só exige ordenar seus componentes para serem aprendidos pelos alunos, mas também prever as próprias condições de ensino no contexto escolar ou fora dela” (p. 282). Planejar uma atividade de *aprendizagensino* é, acima de tudo, concretizar as condições nas quais se realizará a atividade, o que pressupõe estabelecer uma ponte para acomodar as ideias na realidade. Dessa forma, o planejamento seria uma ligação das intenções às ações.

Ali, no entanto, não se realizava um planejamento como o que se tem feito nas instituições educativas, um planejamento solitário, se tratava de uma atividade coletiva que exigia a participação de todos os envolvidos. Constituía em uma aula coletivamente pensada e organizada que permitia aos participantes aprender a trabalhar em conjunto e em que se estabelecem redes que são tecidas nas relações sociais - assim podendo designar todas as atividades realizadas como uma *oficinaula*.

Foi, no planejamento, coletivo que tivemos que antecipar as dificuldades que aconteceriam no decorrer da atividade. Foi possível, por exemplo, verificar que - se tivéssemos que lançar as sementes de alface e esperar a germinação até o seu crescimento para serem

transplantadas nos canteiros - dificilmente poderíamos terminar a oficina no período de aulas ou mesmo na época agrícola. Esse detalhe nos fez refletir a necessidade de planejar atividades do gênero, tendo em conta o tempo da natureza e o tempo cronológico da escola. Foi assim que o senhor Mário ofereceu as suas mudas em troca das sementes que tínhamos adquirido.

As questões foram surgindo ao longo do trabalho e foram encontrando coletivamente respostas. Quando iniciamos, por exemplo, o processo de rega, chegou um momento em que água começou a desaparecer no riacho, o que nos obrigou a alargar a profundidade do riacho para ter mais água.

Notou-se que o planejado para a concepção da oficina não coincidia com a realidade, como é o caso do uso das sementes, das mudas - assim como da água para regadio. Essa relação tempo natureza e tempo cronológico da escola nos ajuda a refletir a nossa concepção de currículo e de formação continuada de professores.

A partir dessa lógica, o currículo precisa ser considerado como um acontecimento que está além das prescrições e que se vai construindo ao longo do processo de operacionalização curricular. É assim que Carvalho (2011) nos alerta de que “o currículo muda à medida que nos envolvemos com ele, refletimos sobre ele, consideramos a sua complexidade tecida em rede de conversações buscando, nos afetos e afecções, a potência inventiva de um currículo não burocratizado e normalizado” (p.113).

Em um planejamento curricular coletivo, o currículo se torna processo de conversação e de ação complexas que permitirão que a escola seja um espaço de educação para a criatividade e intelectual *intertransversal*. Em termos de formação de professores, é um exercício de estranhamento que aponta para múltiplas possibilidades de operacionalização do currículo.

Embora o número de alunos não fosse maior, o que era importante nestas oficinas era que o(s) professor(es) pudesse(m) participar ativamente e que estivessem comprometidos com o trabalho, mas, acima de tudo, experimentasse(m) outra forma de planejar e de organizar aulas de modo que, futuramente, fosse(m) mentor(es) da atividades - assim como tivesse(m) a iniciativa de envolver os mestres na execução de aulas experimentais da disciplina de ofícios.

Depois do planejamento coletivo das atividades, foram iniciados os trabalhos de limpeza do espaço onde, posteriormente, seriam arquitetados os canteiros e colocadas as mudas de alface.

Imagem 41: Limpeza do terreno para a realização da oficina



Fonte: Acervo de pesquisa

Imagem 42: Limpeza do terreno para realização da Oficina



Fonte: Acervo de pesquisa

Em um ambiente descontraído, os meninos demonstraram vontade de participar da oficina. Ainda no primeiro dia, foi feita a preparação do terreno para o transplante das mudas de alface, por meio de um processo que se chama *gradação*. O senhor Mário foi explicando como fazer as linhas para erguer os canteiros, e o professor Sabonete ia fazendo articulação

teoria/prática, entre os conceitos trabalhados na sala de aulas e sua aplicação na atividade prática.

(A)Notações XIV: 11 de Outubro - Gradação e Construção de canteiros

No dia seguinte, o segundo grupo de alunos retomou com trabalho iniciado no primeiro dia da oficina com o alargamento da limpeza do terreno, gradação e construção dos canteiros com a explicação atenciosa e paciente do senhor Mário.

- “Já fizemos a limpeza do espaço onde vamos erguer os nossos canteiros. A primeira coisa que temos que fazer é com auxílio de uma corda ou uma fitamétrica estabelecer as dimensões dos canteiros. Esticamos o fio de uma ponta para outra, em seguida com auxílio de uma enxada abrimos uma linha seguindo o fio. Para manter a linha reta é preciso manter o fio esticado. O espaço entre as duas linhas é onde vai ser feito o canteiro. Para manter as mesmas dimensões entre os canteiros usamos um pausinho como auxílio”.

(Sr. Mário. In. Caderno de campo)

Imagem 43: Sr. Mário explicando os primeiros passos para fazer canteiro



Fonte: Acervo de pesquisa

Em seguida explicou, como se faz o processo de gradação:

- “Para fazer o canteiro onde vamos transplantar as plantas é preciso remover a terra dentro do espaço entre as linhas que fizemos. É simples, é só cavar 3 vezes, e nesses buracos que abrimos vamos colocar as plantas. Como são três buracos, isso significa que entre estas linhas vão entrar três plantas”.

(Sr. Mário. In. Caderno de campo)

Imagem 44: Processo de gradação



Fonte: Acervo de pesquisa

Imagem 45: Sr. Mário explicando o processo de gradação



Fonte: Acervo de pesquisa

Alguns alunos realizavam pela primeira a vez a lavoura, o que tornava a atividade mais pesada e cansativa, mas também interessante e curiosa. Em contrapartida, alguns deles já tinham realizado atividades idênticas e tinham canteiros nas suas casas ou mesmo nas margens do mesmo rio. Além de constituir um planejamento coletivo, foi também um processo de trabalho coletivo onde se registrava a troca de saberes, pois a curiosidade manifestada por alguns alunos possibilitava a circulação de saberes de outros alunos que tinham experimentado uma atividade idêntica. Se evidenciava, naquele momento, aquilo que Larrosa (2004, p. 128) designa por saber da experiência que na sua ótica “se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana”. Reconhecer e valorizar o saber da experiência é, acima de tudo, valorizar o saber popular. Essa valorização permite que haja a circulação e a convivência de saberes diferentes. A propósito, Paulo Freire narrando o respeito que nutria com o saber da experiência escreveu, em *Pedagogia da Esperança*, o seguinte:

Possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o ‘senso comum’, desde os idos da minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo. Se não é possível defender uma prática educativa, que zerando o ‘saber da experiência feito’, parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a) (FREIRE, 2014 a), p.81).

É esse reconhecimento do saber não sistematizado que possibilita a troca e a circulação de saberes e que foi evidente em todas as etapas da realização da *oficina*. Os que tinham experiência iam ajudando os outros e assim sucessivamente. Isso, recorrendo novamente às palavras de Paulo Freire, possibilita a leitura do mundo que deve necessariamente partir do respeito que se deve ter nos saberes de todos. É assim que, segundo Paulo Freire, se constrói o conhecimento sistematizado, pois, para aquele autor, “a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2013, p. 33).

Na maior parte das suas obras, Paulo Freire tem reiterado a importância do saber da experiência, defendendo a importância que desempenha na construção do conhecimento. Em *Política e Educação*, Paulo Freire escreve que “a atividade docente da escola que visa a superação de pura experiência feito, não pode, porém, como disse antes, recusar a importância da cotidianidade” (FREIRE, 2001, p.28). Podemos também notar na construção do conhecimento uma relação que se estabelece entre o saber e a ignorância, na medida em que o saber se faz num processo constante de superação. Alias Freire escreve que “O saber superado já é uma ignorância. Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia.

Todo saber traz consigo sua própria superação. Portanto, não há saber nem ignorância absoluta: há somente uma relativização do saber ou da ignorância” (FREIRE, 1979, p.14).

Para que seja possível a valorização do saber da experiência, é preciso, chamando para o diálogo Boaventura de Sousa Santos, ter ciência de que “todo o saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda ignorância é ignorância de um certo saber” (SANTOS, 2011, p. 78) e ainda devemos partir do pressuposto de que os nossos saberes são tecidos numa realidade cotidiana movida por interações. Para Oliveira (2003, p. 53), “revalorizar os saberes cotidianos significa, nesse quadro, promover a horizontalização das relações entre os diversos saberes, a partir do momento em que reconhecemos em todos incompletudes e potencialidades”.

(A)Notações XIV: 13 e 14 de Outubro - Processo de transplante de mudas

O terceiro e o quarto dia da oficina foram reservados para o transplante das mudas de alface. É um processo que consistia na retirada das mudas de um viveiro para os canteiros preparados pelos alunos para proceder ao transplante.

Imagem 46: Retirada de mudas no viveiro para transplante nos canteiros



Fonte: Acervo de pesquisa

Ao longo do processo de transplante, o Sr. Mário ia explicando alguns cuidados que se deve ter:

- “As mudas devem ser plantadas no meio dos espaços abertos para melhor absorver água; se plantar em cima do canteiro ela não terá a capacidade de absorver a água devido as altas temperaturas o que acabará por murchar. As raízes devem ficar sempre húmidas principalmente nos primeiros dias”.

(Sr. Mário. In.: Caderno de campo)

Imagem 47: Processo de transplante das mudas nos canteiros



Fonte: Acervo de pesquisa

Depois do plantio/transplante, foi o controle do desenvolvimento das plantas, o regadio e a adubagem. De modo a controlar a atividade dos alunos, foram demarcados em pequenos canteiros, de modo que cada um tivesse suas plantas para cuidar, como mostra a imagem 48.

Imagem 48: Demarcação dos canteiros por aluno



Fonte: Acervo de pesquisa

O processo de rega foi feito individualmente, podendo o aluno efetuar a irrigação, tendo em conta a disponibilidade. Respeitando, no entanto, que só podia ser efetuado no período da manhã antes do sol raiar ou no fim do dia, isto é, ao pôr do sol, para evitar as altas temperaturas que poderiam afetar o crescimento das plantas, tendo sido salvaguardada a supervisão das atividades quer pelo professor Sabonete, assim como pelo *professor* Mário.

Imagem 49: Alunos realizando a rega



Fonte: Acervo de pesquisa

Em paralelo à rega, ocorria a retirada de ervas que iam crescendo nos e entre os canteiros. O processo de rega e de retirada de ervas ocorria em momentos diferentes entre os alunos, mas sempre havia uma supervisão do senhor Mário e do professor Sabonete.

Imagem 50: Sacha nos canteiros (retirada de ervas)



Fonte: Acervo de pesquisa

Uma das fases de produção de hortícolas é adubação através do uso de fertilizantes. Havia duas propostas no uso de fertilizantes na oficina. A primeira defendia o uso de adubos inorgânicos e a segunda abordava o uso de adubos orgânicos na base de dejetos de aves, de gado bovino ou caprino.

Em termos de custo benefício, a maior parte dos agricultores opta em usar o adubo inorgânico por ser de fácil obtenção e de baixo investimento, pois os vendedores vão aos lavradores nas suas respectivas terras, ao passo que - para o uso de adubo orgânico - o produtor precisa ir ao criador de aves ou de gado para negociar a compra e providenciar o transporte até a sua área de produção.

No entanto, para a Oficina optamos por usar as duas variantes de adubos, para vivenciar as duas experiências, mas dando maior destaque e recomendação ao uso dos fertilizantes orgânicos – visto que, em se tratando de uma oficina pedagógica com finalidade formativa, entendemos ser necessário um trabalho de conscientização das pessoas sobre a importância do uso desse tipo de fertilizante.

Dos contatos efetuados, o senhor Mário conseguiu comprar o fertilizante inorgânico e - juntamente a um grupo de alunos - fomos comprar 100 kg de dejetos de aves oferecidos por avicultor próximo do local da oficina para servir de fertilizante orgânico.

Pela complexidade do processo de adubagem, essa atividade foi exclusivamente feita por Senhor Mário, mas com a observação dos participantes. Foi um processo realizado depois de uma semana do transplante e na presença dos alunos.

De uma simples mata, o espaço se transformou, em poucas semanas, num canteiro de hortaliças apetecíveis aos olhares de quem passava naquele lugar.

Imagem 51: Transformação do espaço (antes e depois)



Fonte: Acervo de pesquisa

Depois de verificado o crescimento da produção, começamos a preparar a entrega da produção à escola, afinal nós fazíamos aquele trabalho em nome de uma escola, de uma utopia

de escola, de uma utopia do que poderia ser a disciplina de ofícios. Então, no dia 18 de novembro, convidamos o diretor da escola. Juntamente a dois alunos, fomos às margens do rio Nicuta para fazer a entrega do trabalho desenvolvido nos últimos meses. Simbolicamente, retiramos alguns pés de alface para o diretor da escola e todos os presentes. O restante da produção seria distribuído aos alunos que participaram da oficina assim como o senhor Mário e a direção da escola, como foi previamente definido no planejamento.

Imagem 52: Diretor da EPC de Nicuta observando a produção da oficina



Fonte: Acervo de pesquisa

Imagem 53: Entrega simbólica da produção



Fonte: Acervo de pesquisa

(A)Notações XV: Uma outra prática curricular é possível

Depois de observar o trabalho desenvolvido, o director prometeu dar prosseguimento e apoio incondicional as aulas práticas da disciplina de Ofícios não apenas em Agricultura mas também nos outros conteúdos que precisa do envolvimento da comunidade, assim como garantiu a continuidade do professor na disciplina de Ofícios. Por seu turno, o Senhor Mário garantiu a disponibilização de um terreno maior de modo que todos os alunos da 6ª e 7ª classes possam participar, assim como aconselhou que no próximo ano (2017) a actividade do campo começasse um pouco mais cedo, para evitar as temperaturas altas que se verificam nos meses de setembro e outubro e que acabam prejudicando a qualidade de produção. O senhor Mário enalteceu a entrega de todos os participantes na Oficina tendo confidenciado que era a primeira vez que participava de um projeto idêntico onde a escola chamava “um analfabeto” para servir de professor não só para alunos mas também para Professores.

(In. Caderno do Campo)

As práticas curriculares dos professores são influenciadas pelo modelo de administração e de gestão adotado nas instituições educativas. Um dos desafios para uma nova *Utopia* é iniciar a convencer os gestores escolares de que outras formas de fazer o processo de ensino são possíveis. Conforme as palavras de Ngoenha (2000, p.213) “A educação tem-se centrado muito no ensino formal. Tem que se informalizar parte da educação formal, de maneira a ir ter com as pessoas nas circunstâncias que lhes são próprias”. Isso só é possível com ações concretas. Foi dessa forma que envolvemos nas Oficinas os Diretores das escolas ou seus representantes.

É preciso a partir do trabalho que se deve fazer com os mestres da comunidade, por meio de oficinas ou de outras iniciativas, (re)inventar a nossa concepção de analfabeto e, com isso, a concepção de quem pode ensinar quem, pois nota-se que a concepção ocidental de analfabetismo e de professor não se adéqua à realidade moçambicana.

Moçambique é um país cuja maior parte da população além de se situar nas zonas rurais (68,4%), as suas aprendizagens não são adquiridas instituições educativas como escolas. Para aqueles, o analfabeto não se reduz apenas ao indivíduo que não sabe ler e escrever em língua portuguesa, mas também, para aquele que mesmo sabendo ler e escrever em língua portuguesa, não sabe fazer atividades necessárias à vida cotidiana e que não conhece as normas morais de sobrevivência sã na sociedade. Para essa população, Castiano (2015) esclarece que “o saber ler e escrever [concepção ocidental do alfabetizado] nada diz para o seu viver lá no ambiente geográfico concreto e que ele se encontra enquadrado” (p.217) e, com isso, pode alterar a concepção de quem pode ensinar. Nessa lógica, todo aquele que é detentor de um saber útil para a comunidade pode ser *professor*. Geralmente, têm sido os mais velhos que transmitem as suas experiências aos mais novos - independentemente do seu nível de escolarização.

Assim como Castiano, Viegas (2015) nos lembra que

os conhecimentos do homem do contexto rural servem para a vida concreta, não essencialmente para ganhar dinheiro. [...] e, analfabetismo é não saber fabricar os instrumentos para a produção agrícola, o desconhecimento dos processos e instrumentos de caça, isto é, desconhecimento do fabrico de redes, azagaias, flechas e os diversos tipos de armadilhas para apanhar animais e encontrá-los vivos ou mortos, bem como o desconhecimento dos vários modos de pesca e de fazer casas e artigos domésticos, etc. (p. 217).

Essas concepções de analfabetismo nos diferentes espaços geográficos da sociedade moçambicana obrigam a escola criar outras festividades de modo a dar oportunidade a outras pessoas que não se encontram necessariamente no espaço escolar. Seria esse procedimento que Ngoenha habilitou por “informalizar a educação [...], ir ter com as pessoas”. Nesse processo, segundo o autor, é necessário “criar sistemas atractivos para os educandos, com pedagogias e didácticas de integração capazes de utilizar o ‘saber’ dos meninos [e outros agentes que se encontram fora da escola]” (NGOENHA, 2000, p. 213).

Para isso, as portas da escola devem estar abertas, reorientando os modos de ensino e de formação continuada dos professores, pois, como nos lembra Edgar Morin, estamos em uma sociedade complexa e precisamos olhar os processos educativos de forma não fragmentária. É esse olhar fragmentário da realidade educativa que não possibilita enxergar outras pistas que podem tornar o processo de aprendizagem de diversas matérias atrativas.

Torna-se necessário, a partir da disciplina de Ofícios, como nos lembra Brandão (1984) sair do cotidiano da escola para a educação do cotidiano. Fazer esse movimento implica trazer outra concepção de escola e de ensino - assim como de formação de professores. O cotidiano da escola se guia numa prática já dada, caracterizada na unidisciplinaridade onde não são colocadas em pauta outras possibilidades de produção de saberes. Os saberes considerados válidos na lógica do cotidiano escolar são aqueles que constam nos programas e nas orientações curriculares.

Quando se sai para a educação do cotidiano, novos horizontes de saberes são colocados em discussão, e as portas se abrem para compreender outros mundos que não se circunscrevem ao cotidiano escolar. Nessa lógica, é possível trazer para as pautas da educação outras interligações que podem dialogar com o currículo escolar. É esse diálogo que possibilita não só a integração – mas também a interdisciplinaridade. Ao contrário, o cotidiano da escola tem um efeito que, segundo Gallo (s/d, p.04), leva com que “cada professor seja um arquivista especializado numa disciplina, tendo a função de possibilitar aos alunos o acesso às informações

ali contidas [...] os estudantes – e mesmo os professores não são capazes de vislumbrar qualquer possibilidade de interconexão entre várias gavetas dos arquivos”. Essa “patologia⁸⁶ do saber” (JAPIASSU, 1976) domina o sistema educativo, as práticas e os processos de ensino e aprendizagem que não permite fazer uma abertura para outros saberes.

Porém, Morin (2007, pp. 40-41) me lembra de que

A abertura se faz necessária. Ela ocorre, por vezes, quando o olhar ingênuo de um amador estranho à disciplina resolve um problema cuja solução era invisível a ela própria. O olhar ingênuo, que evidentemente, não conhece os obstáculos que a teoria existente estabelece para a elaboração de uma nova visão pode, geralmente por caminhos erráticos, permitir-se esta visão.

A abertura para novos saberes permite que haja uma interface de conhecimentos no sistema educativo. Esse processo encontra o seu sustento na própria organização do nosso cérebro, pois sabemos que ele funciona através da interconexão de sinapses, que permite a comunicação entre os neurônios. Contrariamente, o currículo escolar é organizado de forma desconexa entre os diferentes saberes, a partir de um paradigma arborescente. Deleuze e Guattari (1995, p. 25) explicam que

Os sistemas arborescentes são sistemas hierárquicos que comportam centros de significância e de subjetivação, autômatos centrais como memórias organizadas. Acontece que os modelos correspondentes são tais que um elemento só recebe suas informações de uma unidade superior e uma atribuição subjetiva de ligações preestabelecidas.

Ao contrário da organização curricular e dos programas de ensino, tal como a organização e funcionamento do cérebro, o nosso pensamento não é arborescente. Mais uma vez, convido aqueles autores para me ajudar a aclarar que:

O pensamento não é arborescente, e o cérebro não é uma matéria enraizada nem ramificada. O que se chama equivocadamente de ‘dendritos’ não assegura uma conexão dos neurônios num tecido contínuo. A descontinuidade das células, o papel dos axônios, o funcionamento das sinapses, a existência de microfendas sinápticas, o salto de cada mensagem por cima destas fendas fazem do cérebro uma multiplicidade que, no seu plano de consistência ou em sua articulação, banha todo um sistema probabilístico incerto, *um certain nervous system*. Muitas pessoas têm uma árvore plantada na cabeça, mas o próprio cérebro é muito mais uma erva do que uma árvore (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 24).

Tendo em conta que a organização e o funcionamento do nosso cérebro, assim como do nosso pensamento, não é linear, estanque, muito menos arborescente, é interessante pensar outra forma de organização curricular da disciplina de Ofícios.

⁸⁶ Uso aqui como sinônimo de doença, enfermidade, algo que corrói.

A partir da conversa com os professores, da assistência das aulas - assim como das Oficinas Pedagógicas, é possível vislumbrar algumas pistas ou indícios que nos podem indicar possibilidades de outras fugas na organização e na orientação do processo de *aprendizagensino*. Essas possibilidades podem ser capturadas, no meu entender, por meio de um saber do tipo venatório.

A propósito desse tipo de saber, me recorro da minha adolescência:

Nos anos 1990, quando frequentava a 5ª classe fui passar férias em casa da minha irmã mais velha que morava numa comunidade de caçadores. O meu cunhado era exímio caçador, e numa dessas suas empreitadas me convidou para fazer parte da caçada. Éramos sete homens. Quando chegamos ao local da caça, as atividades foram redistribuídas: Um grupo de dois caçadores experientes se responsabilizou em reconhecer as picadas dos animais, outro grupo de 2 homens, foi responsabilizado para esticar as redes de caça e os restantes 3 (do qual eu fazia parte) tiveram como missão afugentar os animais para onde haviam sido colocadas as redes de caça. Evidentemente, o primeiro grupo (de reconhecimento) através das picadas deixadas pelos animais assim como de alguns pelos, conseguiu identificar o tipo de animal assim como o período em que teriam passado naquele local.

[...]

Só agora, passados 27 anos e com ajuda de Ginzburg (1989), é que me dou conta de que aqueles homens eram detentores do saber *venatório* que se caracteriza pela “capacidade de, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa não experimentável diretamente” (p.152), que Paulo Freire (2014a) designa por saber de experiência feito.

Embora cada um desempenhe uma determinada atividade ao longo do processo de caça, a caçada é uma atividade coletiva e o seu sucesso é devido às ações desenvolvidas por todos. É uma atividade que pode ser, metaforicamente, comparada à operacionalização de um currículo em rede. A *Oficinaula* pode ser também considerada como uma caçada de produção de conhecimentos.

Como a caçada, as oficinas - como formas de produção de saberes - evidenciam como os nossos processos são complexos e que não devem ser tratados de modo linear e estanque,

mas através de interconexões de diferentes conhecimentos que, não só se encontram na escola, mas, sobretudo, resultam do saber da experiência.

4.6. **INTERTRANSDISCIPLINARIDADE:** Uma invenção utópica na abordagem da disciplina de Ofícios

Verifiquei nas aulas que os temas abordados pelos professores eram conteúdos cotidianos aos alunos. Os metais, de uma ou de outra forma, são usados pelos alunos nas suas casas. Além disso, é um conteúdo que pode ser usado para trazer conhecimentos de outras disciplinas, como as Ciências naturais, a História, a Geografia, entre outras. A aula poderia ter sido iniciada com uma conversa sobre a natureza dos metais ou como eles são usados na comunidade onde os alunos moram - o que possibilitaria a aula tomar outro sentido e não aquele de mera transmissão e de recepção dos conteúdos.

Em conversa com os professores, notei que eles não têm formação específica para lecionar a disciplina de Ofícios, o que lhes confere a possibilidade de, além da disciplina de Ofícios, lecionarem também uma segunda disciplina da sua formação. Poderia ser uma particularidade a ser potenciado pelos professores, uma vez que os conteúdos de Ofícios requerem esse trânsito em várias disciplinas. O professor de Língua portuguesa, por exemplo, poderia aproveitar a disciplina de Ofícios para aprofundar a temática de redação; o professor de matemática poderia auxiliar a temática de medição de peso ou outros conteúdos que poderiam ser aproveitados.

Durante as Oficinas, quer de olaria – quer de horticultura, foi evidente que os conteúdos da disciplina de Ofícios não se esgotam só naquela disciplina.

Na oficina de olaria, por exemplo, a necessidade de auxílio de outros saberes inicia mesmo com a extração do barro que é necessário ter conhecimentos dos locais próprios através de noções da geografia. Além disso, para fazer *ekwakwe* (um material auxiliar), é preciso ter noções de circunferência que é um conteúdo da matemática, como para construir as panelas - feitas tem um formato circular. Essas fugas poderiam ser aproveitadas para se aprofundar conteúdos sobre diâmetro ou raio. Somado a isso, para usar barro na olaria, é preciso ter noções de misturas entre barro e água para sair uma boa massa. Isso é possível com dados sólidos de química.

Durante a oficina de horticultura, essa necessidade de articulação foi se evidenciando. Um dos aspectos a se considerar é a estação do ano e as noções de tempo. Não é em todo período que se fazem hortas e em que se pode fazer a rega. Esses saberes são necessários para se ter uma boa produção, havendo necessidade de se buscar dados em outras ciências - como a meteorologia. Para além, vimos também que era necessário medir os espaços para fazer os canteiros e para contar as mudas necessárias para cada canteiro. São noções da matemática que, constantemente, fomos usando. Às ciências naturais/química, recorremos para fazer a discussão do tipo de adubo a usar na horta.

Com estes indícios, vislumbro que a disciplina de Ofícios - embora esteja a ser abordada de forma disciplinar e arborescente - na prática, apresenta potencialidades para um enfoque interdisciplinar e transversal. No entanto, reconhecendo a impossibilidade que os professores têm para fazer o trânsito da abordagem disciplinar para a transversal, que seria no meu entender, a que melhor se adéqua a disciplina de ofícios, é possível pensar num paradigma que transita entre a interdisciplinaridade e a transversalidade que chamaria por *intertransversalidade* na prática docente.

No meu entender, seria um paradigma que não implicaria uma ruptura dolorida, mas também não deixaria professores em situação de conforto com a compartimentalização dos saberes.

A *intertransversalidade* na prática docente implicaria mobilização de um conjunto de saberes que não apenas se encontram num único campo, mas que - estando em outros - poderiam facilitar a compreensão e o aprofundamento de conteúdos do cotidiano. Esse paradigma, uma vez que permite abertura, possibilita a mobilização de saberes de pessoas leigas às instituições educativas, como, aliás, aconteceu com as oficinas pedagógicas.

Reconheço que não basta que os professores atuem a partir do paradigma intertransversal, é preciso, acima de tudo, que a organização curricular e as escolas estejam funcionando em modelos que possibilitem a circulação de saberes entre as diferentes áreas. No entanto, a disciplina de Ofícios constitui um espaço privilegiado da intertransversalidade, uma vez que a abordagem dos conteúdos desta disciplina implica a mobilização de saberes de diferentes áreas. Pelas suas peculiaridades que possibilitam a circulação de saberes diversos, essa disciplina pode constituir um ponto de partida para a reinvenção das práticas curriculares e dos processos de formação continuada dos professores.

A rigidez curricular, característica dos programas de ensino, não possibilita a fluidez das discussões em diferentes áreas disciplinares, pois, como afirma Gallo (s/d), cada professor é um arquivista que está preocupado em orientar o aluno a abrir o arquivo para ter acesso a informação ali contida. Dessa forma, foi notório que não houve uma sequência de discussão dos conteúdos das Oficinas em sala de aula, pois a linearidade e a obrigação de cumprir com o planejado pode não coincidir com os conteúdos das oficinas.

A lógica de uma *oficina-aula* é de que as atividades realizadas constituam elementos que vão provocar discussões na sala de aula por meio de relatórios elaborados pelos participantes, de modo a descreverem o que e como aprenderam nas oficinas. Uma prática curricular orientada na perspectiva intertransversal não é necessariamente uma discussão que ocorra apenas nas aulas de Ofícios. Outras disciplinas podem aproveitar os experimentos da disciplina de Ofícios para ampliar a sua discussão. Nessas oficinas, foram tratados conteúdos cuja abordagem não se restringe à disciplina de Ofícios, como por exemplo, a quantidade de barro, o cumprimento do bambu para fazer instrumentos auxiliares, a medição dos espaços para fazer canteiros, o número de buracos para transplantar as mudas de alface e a distância entre eles – tudo pode ser tratado na aula de Matemática, assim como o processo de adubação pode ser discutido na disciplina de Ciências naturais.

Em um processo de aprendizagem não fragmentado, a partir de oficinas pedagógicas, a teoria e a prática acontecem em simultâneo e transformam essas aulas em uma experiência. Assim, espera-se que, quando os alunos voltarem à sala de aula, façam uma narrativa sobre a experiência vivida na oficina, relatem não apenas o que aprenderam, como também, as perguntas suscitadas com a *oficina-aula*, cabendo ao professor fazer a discussão teórica da experiência.

Como se viu, por exemplo, com o uso de adubos, são discussões que podem ser feitas na Geografia para tratar do meio ambiente, na Biologia para tratar das vantagens e desvantagens no uso de um ou de outro tipo de adubo, além de se poder fazer abordagens econômicas relacionadas aos custos desses adubos - assim como da própria produção.

Como me referi anteriormente, os conteúdos da disciplina de ofícios carregam uma grande bagagem cultural, e todos nós temos ciência de que, a cultura é um dos elementos fundamentais no processo educativo. Trazer à escola esses saberes culturais (olaria, agricultura,

entre outros) que são importantes para as nossas vidas constitui um desafio para produzir experiências para os alunos e para os professores.

Por meio da interação social entre os professores, foi possível trazer à escola outros saberes que desestabilizam o saber instituído. Essas interações, vistas como processos de comunicação, de linguagens e de diálogo, proporcionam a elaboração conjunta de significados em situações escolares e educacionais, desvelando a natureza parcial e incompleta do saber instituído.

Como a escola deve-se (re)adaptar à esta realidade?

O currículo prescrito não reflete esta e outras particularidades aqui descritas. A organização linear do currículo constitui um argumento para uma abordagem fechada dos conteúdos, mesmo em disciplinas cujas características vislumbram possibilidades de abordagens *intertransdisciplinares*.

Notamos que, nas duas oficinas (olaria e horticultura), a abordagem disciplinar fechada não se adequa, pois são conteúdos que atravessam diversas disciplinas, como por exemplo, conteúdos sobre a matemática, química, meio ambiente, linguagem, etc, podemos dizer que a disciplina de Ofícios nos possibilita ter uma visão de currículo (com)partilhado. A escola pode-se abrir aos *analfabetos*. Essa abertura, como nos lembra Kohan (2015) ao relatar a história de Simon Rodrigues com o menino Thomas, nos permite pensar a necessidade de “ouvir aqueles que falam outra língua, aqueles que pensam de outra forma, os estranhos, desabitados aos usos estabelecidos” (p.34).

Dessa forma, podemos pensar uma educação para aquisição de meios para fazer frente aos desafios concretos da sociedade. Uma educação que, emprestando as palavras de Ngoenha, vai ao encontro dos alunos nas suas condições concretas.

4.7. OFICINAULA COMO METODOLOGIA DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA DISCIPLINA DE OFÍCIOS

Uma *oficinaula* é um espaço onde diversos conhecimentos sobre uma determinada temática são experienciados. Há troca de saberes, se desmistifica a organização tradicional do currículo e da aula, da pesquisa e da formação continuada dos professores e, desse modo, as oficinas pedagógicas assumem um caráter de pesquisa e de formação.

A falta de efeitos visíveis das pesquisas levadas a cabo por aqueles que se acham legitimados pode ser apontada como uma das razões que leva o deslocamento da realização das pesquisas para os professores das escolas básicas e não somente àqueles vinculados as universidades.

Ao considerar a *oficinaula* não apenas como espaço de aprendizagem e de formação continuada, mas também como metodologia de pesquisa, parto da ideia de que a pesquisa constitui um meio de alteração e de produção de conhecimentos. Não significa com isso que haja a produção de um *saber inédito*, mas um saber que se encontra em permanente processo de ressignificação.

O processo de ressignificação do saber não compadece, na minha forma de ver, com repetições fidedignas de mensagens prontas, mas por meio de (re)criação do seu sentido, adequando as diversas complexidades a que se dá o processo de aprendizagem. É assim que Esteban e Zaccur (2002) criticam a concepção de pesquisa como um momento de pensar para orientar o outro. Essa concepção de pesquisa centrada nas universidades vai produzindo receitas para professores que se encontram sentados nas escolas a espera de orientações para resolver os diferentes problemas que encontram no cotidiano escolar.

A *oficinaula* como espaço e metodologia de pesquisa surge para superar a dicotomia entre aqueles que pensam e orientam a educação (teóricos, professores universitários, etc.) e os que fazem a educação (professores das escolas básicas) que naturalmente estão separados por muros que se tornam intransponíveis. Assim, elas possibilitam formar um professor pesquisador. Isso, porque a atividade das Oficinas envolve a problematização e procura de respostas da atividade docente.

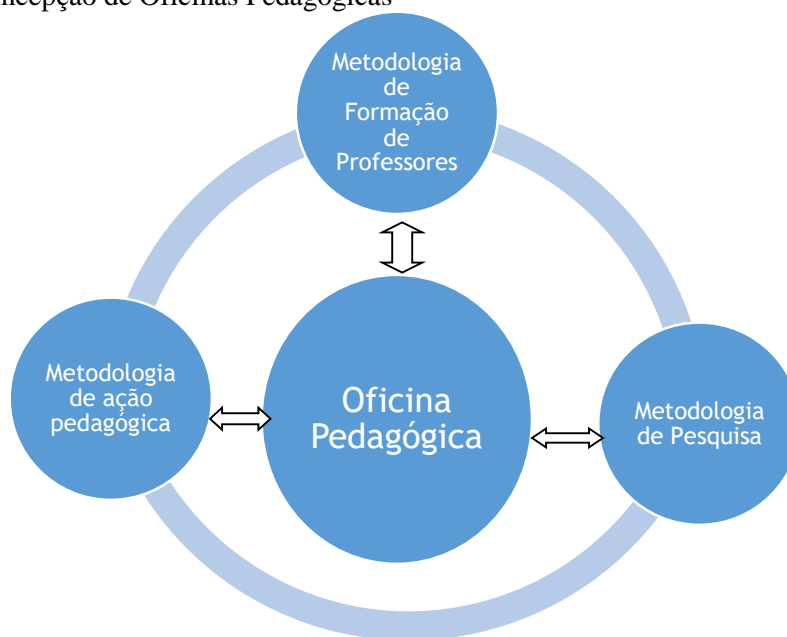
Se pesquisar é estar inconformado com o cotidiano, os mais inconformados com a escola, a sala de aula, os programas de ensino e as formas de gestão escolar, seriam os professores. Assim, devem ser estes a ter a possibilidade de discutir as suas práticas de modo a encontrar possibilidades de respostas a essas situações do cotidiano escolar.

A *oficinaula* como metodologia de pesquisa não é apenas uma prática de “fazer” sem questionamento, mas um “fazer” que todos os intervenientes (alunos, professores e membros da comunidade) pensam e constroem novas possibilidades de *aprenderensinar*. Constitui um processo coletivo e solidário do pensar, fazer e sentir o saber, onde todos são elites que se pronunciam sobre a sua atividade.

Contrariamente ao profissional reflexivo (Schön), aquele sujeito que reflete criticamente sobre o fazer, o professor pesquisador não se limita ao “dado”. Ele olha e vê o “dado” com estranhamento que lhe permite permanentemente questionar e procurar soluções para a sua prática. Assim, ele pesquisa a sua própria prática, não se limita a refletí-la. Na pesquisa, há um processo de problematização que permite estar num movimento incessante de questionamento, produzindo respostas e criando possibilidades (experimentação) de produção de um conhecimento novo. Consideraria, assim, como professor pesquisador aquele que assume e conduz a sua formação.

Considerando a oficina como um espaço de experimentação, de problematização, do questionamento da prática e da criação de novas possibilidades de produção de conhecimentos, ela constitui uma metodologia de pesquisa e também um modelo de formação e não de *formatação*. É uma pesquisa que se dá no âmbito do coletivo, e a relação é de sujeito-sujeito. Todos, desse modo, se formam juntos no processo e todos são professores e pesquisadores ao mesmo tempo.

Esquema 4: Concepção de Oficinas Pedagógicas



Fonte: Adaptado pelo pesquisador

As particularidades da disciplina de Ofícios nos possibilita pensarmos a formação continuada de professores - assim como as suas práticas curriculares de forma que possibilita articular os diferentes saberes. Tal articulação não apenas *sulea* uma outra forma de organização

e de prática curricular que aqui designei por intertransdisciplinaridade, mas também nos dá indícios de como o trabalho solidário e com a comunidade pode constituir elementos importantes para a redefinição do que é pesquisa educacional - assim como do que é a formação continuada dos professores.

Construir uma utopia de escola implica reconhecer que a educação é uma complexidade. Considerar o processo educativo como complexidade é adotar que a realidade é multidimensional que não pode ser vista de forma linear e fragmentada. A complexidade permite que os processos educativos sejam vistos de forma multirreferencial que, na ótica de Santos (2003, p. 111), implica “a percepção dos diferentes níveis da realidade se abra segundo os tipos de percepção do observador, que quando aprofundados permitem uma visão mais unificada”.

Considerando a realidade como multidimensional e multirreferencial, é necessário que o ensino tenha um enfoque no qual se articulem a multiplicidade dos fenômenos, de conhecimentos e de atitudes. Um enfoque que esteja em condições de dialogar com vários saberes que se encontram em diferentes *espaçotempos*.

Não estou defendendo uma abordagem que elimina a disciplinaridade, mas estou vislumbrando, a partir das variáveis formação acadêmica e profissional dos professores, a(s) sua(s) experiência(s) de ensino, as orientações curriculares e metodológicas da disciplina de Ofícios, assim como os aspectos sócioeconômicos e culturais das escolas, um enfoque de *aprendizagensino* que amplie a disciplinaridade do saber, que designo por *intertransdisciplinaridade*.

Com ela, é possível, nas condições em que experienciamos, responder aos desafios de produção e de partilha do saber em uma perspectiva de complexidade, que vai permitir que o processo de ensino e de formação continuada dos professores articule o saber instituído com o saber da experiência vivida.

(IN)CONCLUSÕES

Concluir significa “terminar de fazer, finalizar, terminar um texto” (AULATE, 2012, p. 206). Não me vejo com a ousadia de ter terminado de escrever este trabalho tão complexo como é a natureza das coisas e do mundo em que nos encontramos. Tal complexidade se torna mais evidente quando nos debruçamos sobre práticas cotidianas dos professores de uma disciplina considerada “marginal” no sistema de ensino, embora com uma vasta potencialidade a ser explorada. Dessa forma, não gostaria de terminar, mas instigar um conjunto de questões que permitirá mobilizar sinergias de trabalho solidário para que a formação continuada dos professores possibilite estabelecer uma interlocução entre as diferentes redes de saberes, por meio da construção de um trabalho coletivo não apenas entre os professores, mas também com os mestres das comunidades onde as escolas estão inseridas.

Cresci numa família, tal como a maioria das sociedades africanas, onde a veneração aos ancestrais constitui um dos princípios básicos e centrais da relação entre os vivos e os mortos. Através de diversas cerimónias “tradicionais” se estabelece uma comunicação entre os vivos e os mortos (os antepassados). É uma relação que acreditamos que os nossos ancestrais influenciam nas nossas vidas, por isso, “tudo” o que fazemos e deixamos de fazer temos que os informar - através de cerimónias tradicionais. Durante o meu processo formativo não fui alheio a esse movimento de solidariedade (relacionamento) e de participação dos meus antepassados – juntos atravessamos os oceanos e vivemos bons e maus momentos – o cotidiano é uma caixa de surpresas. Essa relação com as minhas ancestralidades está presente ao longo da produção da tese e se manifesta nas minhas diversas *(des)aprendizagens*.

Quando em 2013 enviei o projeto de tese para pedido de carta de aceite tinha algumas ideias acerca do que queria pesquisar, no entanto, em algum momento pensava realizar uma pesquisa ancorada em estudos do cotidiano – essa perspectiva *teóricametodológica* constituía uma novidade até iniciar o curso. O primeiro contato com o “cotidiano” se deu em março de 2014 na disciplina de *Tópicos Especiais em Certeau* – constituía dessa forma a minha entrada numa perspectiva *teóricametodológica* diferente daquela que estava habituado a trabalhar (uma perspectiva cartesiana de pesquisa que é dominante e hegemônica nas nossas academias). Fui aprendendo ao longo dos anos - como diz Mia Couto - a falar numa língua que não existia. Esse aprendizado não me foi fácil, uma língua(gem) não se aprende em 40 meses, por isso essas *(des)aprendizagens* estão presentes ao longo desta tese e, chego ao fim com a sensação de que alguns “nós” não estão bem interligados, constituindo dessa forma um marco de início. Assim, assumo essas *desaprendizagens* por constituir um deslocamento de perspectivas de pesquisa e,

algumas questões se colocaram como dificuldades: i) o fato de estar a escrever para dois mundos; ii) o cotidiano que me debrucei em como *flash* (trago na tese *flashes* desse cotidiano), por essas razões, mesmo como momentos da minha formação não tem como contornar uma pesquisa “sobre” os professores, o que não significa que seja uma pesquisa que fala “por eles”, dessa forma, assumo que na pesquisa não falo pelo professores, mas falo sobre o cotidiano dos professores embora em algum momento falo com os professores.

Pesquisar no/dos/com o cotidiano foi uma experiência única, que me possibilitou estar próximo da escola, dos alunos, dos professores e da comunidade onde essas escolas se localizam. Como nos diz Alves (2008) pesquisar na base dos estudos do cotidiano “é preciso executar mergulho com todos sentidos no que [se deseja] estudar” [...] e “beber em todas as fontes” (p.17). Procurei durante o período da produção da tese fazer esse mergulho e beber em todas as fontes onde as práticas e as experiências dos professores se moviam, através de encontros, conversas e entreversas com professores, alunos, dirigentes das escolas e das ZIPs e com mestres das comunidades numa perspectiva alinhada com aquela anunciada por Ferrazo (2003)⁸⁷ de que “os estudos ‘com’ os cotidianos acontecem em meio ao que está sendo feito. Expressam o ‘entremeadado’ das relações das redes cotidianas nos diferentes *espaçostempos* vividos pelos sujeitos cotidianos” (p.163) e consubstanciado por Pais (2003) quando diz que “o cotidiano não é apenas o espaço de realização de atividades repetitivas: é também um lugar de inovação” (p.78), dessa forma concebi ao longo da tese as Zonas de Influência Pedagógica como espaços e lugares de constante busca de inovações docente.

O objetivo da tese foi problematizar a formação continuada dos professores de ofícios a partir de suas experiências e de suas práticas curriculares de modo a buscar as alternativas que caibam no horizonte das possibilidades concretas para a formação continuada dos professores, que não passem pela prescrição, mas pela produção e pela partilha de conhecimentos de forma coletiva. Para que isso fosse possível inúmeras questões relativas ao currículo, à formação continuada dos professores, à aprendizagem dos alunos e da relação escola comunidade, foram se colocando ao longo do texto a destacar: Até que ponto as transformações curriculares propostas no texto (curricular) se tornam viáveis na sua implementação? Que informações curriculares se instituem como fundamentais com as práticas curriculares cotidianas e como essas práticas também instituem formações curriculares que não cabem nas instituições? Que

⁸⁷ FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In. GARCIA, regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

políticas de formação decorrem das práticas curriculares cotidianas? Como os praticantes podem pensar outras formas de formações que não necessariamente cabem do que está colocado como referência?

Estas e outras questões me permitiram pensar a educação moçambicana numa perspectiva histórica, trazendo ao debate os diferentes momentos da educação até a reforma curricular de 2004 com ajuda de autores moçambicanos como Gómez (2009), Ngoenha e Castiano (2013), Niquice (2005) assim como alguns dispositivos legais nomeadamente as leis 4/83 de 23 de março que institui o Sistema Nacional de Educação (SNE) e a lei 6/92 de 6 de maio que reformula a lei do SNE entre outros.

Considerarei a educação formal moçambicana dividida em 3 períodos: educação no período colonial, educação durante a luta de libertação nacional e educação no período pós independência.

O sistema de educação colonial tinha sido organizado para fortificar as desigualdades sociais. Para isso foram criados dois sistemas de ensino: um para a população autóctone – **ensino rudimentar** – e outro para os filhos dos portugueses e assimilados – **ensino oficial**.

O ensino rudimentar com finalidade de conduzir a população “indigente” de uma vida de “selvagem” à uma vida “civilizada”, tinha como objetivo maior iniciar as crianças africanas na leitura e na escrita na língua portuguesa. O interesse do regime colonial era manter o povo nativo na ignorância de modo a não se tornar politicamente conscientes – **a educação tinha um caráter de submissão** – uma concepção de que a educação de qualidade para o povo nativo poderia representar, como se refere Gómez (1999, p. 75) uma “ameaça aos interesses económicos e políticos da burguesia portuguesa”. Embora teoricamente para os colonizadores afirmassem a educação como instrumento de civilização do povo africano, na verdade o seu maior objetivo era subalternizar esse mesmo povo, conferindo-lhe uma “cidadania” de segunda mão. Mondlane (1977), escreve que:

Em teoria, o fim da educação é ajudar o africano a ‘civilizar-se’ e torná-lo um português. [...]. Na prática, contudo, nada disso é levado a cabo. O sistema é organizado de modo a tornar quase impossível a um africano obter uma educação que o qualifique para mais alguma coisa do que o **trabalho insignificante**. Todo sistema de ensino africano é delineado para produzir não cidadãos, mas servos de Portugal (pp.75-76 – grifo meu).

Mondlane denuncia o objetivo do ensino rudimentar – qualificar o africano para o trabalho insignificante. Seria esse tipo de trabalho que Marx designou por trabalho alienado. Manacorda (1991) observa que no trabalho alienado, que Mondlane habilitou por trabalho insignificante, a condição do trabalhador é tornar-se cada vez mais pobre quanto mais produz a riqueza e tanto mais desprovido de valores.

As disciplinas relativas às atividades manuais no sistema de ensino rudimentar, tinham por finalidade a formação desse tipo de trabalhador – servil e submisso à produção de riqueza para a burguesia.

Em 1964, a FRELIMO inicia com a luta de libertação nacional. Gómez (1999), escreve que a experiência da luta de libertação nacional pode ser considerada um processo educativo. Para esse autor,

as pessoas nela engajadas aprenderam que podiam transformar a sua vida, marcada pela opressão colonial, numa vida de liberdade. De origens diferentes aprenderam a conviver unidos e a criar, juntos uma nova realidade. No que refere a educação como espaço específico e diferenciado do processo social, ela foi recebendo as influências e o impacto das contradições e das transformações surgidas ao longo da luta de libertação nacional. Ela também contribuiu para o despertar e o aprofundar das consciências. Forjada na luta, ela [educação] contribuiu para modelar os seus agentes (GÓMEZ, 1999, pp.129-130).

Nota-se que foi durante a luta armada de libertação nacional que se formulou o projeto educacional.

Até o ano da independência nacional (1975), a FRELIMO implantou nas zonas libertadas sob sua administração um sistema de ensino próprio, com objetivo de desenvolver e fortificar a unidade do povo moçambicano, promover o conhecimento da sociedade e do meio ambiente e o desenvolvimento da técnica para o desenvolvimento da luta. Da grade curricular desenvolvida para essas escolas, foram expurgados os conteúdos que enalteciam os hábitos e costumes coloniais e, introduzidos conteúdos nacionais e de orientação ideológica de luta de libertação nacional (Quadro 2, p. 85). Essas escolas não apenas serviam para a formação acadêmica da população, mas também, para sensibilizar a população dessas regiões a se engajarem na luta de libertação nacional e da importância do trabalho e da ligação entre a escola e a comunidade.

Dez anos depois do início da luta armada, em 25 de junho de 1975 proclama-se a independência nacional, iniciando dessa forma um processo de reformas educacionais que

culminaram com a aprovação da lei 4/83 de 23 de março (anexo 4), que reafirma a educação como direito e dever de cada cidadão e instrumento principal para a criação do *Homem Novo*.

Esta constitui uma concepção de educação que valoriza não apenas o trabalho intelectual, mas também o trabalho manual – essas duas esferas não são tratadas de forma separadas, mas em uma só. A d) do art. 3 da referida lei, possibilita encontrar essa tendência ao referir que o processo educativo se orienta pelo princípio pedagógico de “ligação entre a teoria e a prática” e ao assumir o carácter “politécnico” da educação, que exigia a formação de homem *omnilateral* numa visão de escola unitária. Assim, a escola foi “transformada numa base de ação revolucionária no seio da sociedade moçambicana, assegurando uma constante ligação à vida e a luta de classes trabalhadoras e preocupada na ligação entre a teoria e a prática. As escolas passam a oferecer um ensino ligado a produção, para permitir aos alunos a compreensão da realidade e assimilação do conhecimento científico, necessários para se transformar a sociedade” (GÓMEZ, 1999, pp. 307-308). Para isso as escolas se transformaram em autênticos centros de produção, realizam atividades relacionadas com a agricultura, pecuária e nas férias os alunos participavam em atividades nas empresas estatais assim como nas machambas coletivas. Essas atividades estavam vinculadas em todas disciplinas, embora existissem disciplinas marcadamente para o trabalho manual (Quadro 3, p. 89), eram nessas disciplinas que se concretizava o princípio de ligação da teoria e prática, assim como, da ligação do trabalho intelectual ao manual.

Depois da independência nacional, Moçambique se declara um país socialista de orientação Marxista leninista e estabelece fortes laços de cooperação com os países do bloco socialista como a antiga União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), a República Democrática Alemã (RDA), Cuba entre outros países. Nos finais da década de 1980, registam-se mudanças geopolíticas e econômicas mundiais. A queda do muro de Berlim em 1989, representou o estabelecimento de uma nova ordem mundial. Regista-se o fim da “guerra fria” e a conseqüente bipolarização do poder entre as duas grandes potências mundiais do momento (a URSS e os Estados Unidos) assim como dos seus blocos mundiais. Na nova ordem mundial o poder passa a ser vinculado ao avanço tecnológico e econômico, a disponibilidade de capitais e a qualificação da mão de obra.

A outra mudança na geopolítica mundial a assinalar foi a desestruturação do Estado Soviético a partir de 1991 e o surgimento de vários Estados independentes. Aliado à essas mudanças há que destacar a ascensão ao poder em alguns países europeus de lideranças

conservadoras que defendiam a redução do estado para *estado mínimo* e o estabelecimento da economia do mercado.

Adicionado às questões internas, como a crise econômica, a guerra dos 16 anos, por uma questão de *sobrevivência*, Moçambique é “obrigado” a se abrir ao cenário internacional, o que significou a adesão de políticas de ideologia neoliberal como (economia do mercado, abertura ao capital internacional, privatização de empresas estatais, entre outras).

Devido à essas mudanças, é aprovada uma nova Constituição da República em 1990 e, em 1992 foi revogada a lei 4/83 e aprovada a lei 6/92 de 6 de maio (anexo 5).

Na nova lei, não se tratou simplesmente de mudar a lei, mudaram-se também as concepções da educação, do homem a ser formado e, como consequência, a grade curricular. Uma das mudanças de fundo na nova lei foi a permissão á outras entidades (privadas) para a participação nos processos educativos – **liberalização da educação** – o que não acontecia na legislação anterior. Essa abertura, marca a assunção do *carácter neoliberal* da educação. Na nova lei foram retiradas as expressões “Homem Novo, socialismo, entre outras” que tinham uma expressiva conotação marxista leninista. Não significou apenas mudanças literais, mas mudanças na concepção e na finalidade da educação. A educação passa a ser um instrumento de formação de homem para o mercado - **mercantilização da educação** – reduzindo o seu conteúdo político da cidadania.

Enquanto as disciplinas relacionadas às atividades manuais na lei 4/83 tinham por finalidade formar homem omnilateral (Marx) ou integral (Gramsci) as disciplinas que foram surgindo a partir da década de 1990 (atividades laborais, ofícios, etc.) tomam um carácter de treinamento para certas habilidades. Nota-se a partir desse período a retomada da divisão ou separação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual – institui-se uma formação para pensar e outra para fazer – o que não sucedia na anterior lei, perdendo dessa forma o carácter educativo do trabalho manual, que se evidencia nas escolas através da secundarização de disciplinas como Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e especialmente a disciplina de Ofícios.

É possível dentro do quadro atual, pensar a disciplina de Ofícios sem a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual?

O caráter utópico da tese me leva a apostar na disciplina de ofícios sem a dicotomia entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, o que implica pensar uma outra educação mais comprometida com a formação humana, que não significa voltar ao modelo socialista de educação, mas numa educação que segundo Sartori (2010) “desafia procurar a emersão das consciências, para que aconteça a inserção crítica do sujeito na realidade, facilitando a construção da consciência reflexiva e politizada dos fios que tecem a realidade social” (p.135).

Ao trazer a disciplina de Ofícios como fio condutor da pesquisa, procurei valorizar o processo dialógico entre os saberes populares e os saberes escolares numa perspectiva de *ecologia de saberes* (SANTOS; MENEZES, 2010). Para esses autores, a ecologia de saberes nos possibilita reconhecer diversas formas de conhecimentos como válidos e necessários. O reconhecer essa diversidade de possibilidades, passa segundo Santos e menezes (2010, p. 56) por um processo que designaram por *interconhecimento* que consiste em “aprender outros conhecimentos sem esquecer os próprios”.

Ao reafirmarmos na tese o diálogo de saberes a partir da disciplina de Ofícios olhamos pela necessidade de se valorizar o saber e a cultura popular sem, no entanto, colocar de lado o saber escolar instituído.

Para que isso seja possível, destaquei a necessidade de uma formação de professores que possibilita a reflexão da sua prática. Com ajuda de Ferraço, fui percebendo que num currículo em rede, a formação continuada de professores deve ser entendida como uma diversidade de possibilidades e não como um processo de prescrição de modelos a serem seguidos sem questionamentos. A prescrição na formação continuada de professores constitui um instrumento de alienação e de preparação da mão de obra dócil que não possibilita a autonomia profissional que levaria os professores a pensarem as suas práticas curriculares cotidianas.

Pensar uma formação de professores fora da prescrição tem como ponto de partida os próprios professores, que como defende Ciavatta (2015), “o professor se forma no ato de ver e de ser visto, de conhecer e de ser conhecido, de viver e de educar-se para educar outros seres humanos” (p. 19). Esta constitui uma mudança paradigmática que implica uma formação inicial e continuada de professores que seja compartilhada e que pensa e reflete a sua prática de modo

a encontrar respostas das suas dificuldades – é esse processo de formação que adoptamos na pesquisa como prática-formação – que poderia ocorrer nas ZIPs, consideradas como espaços de implementação da macropolítica e de produção da micropolítica.

Procurar valorizar a disciplina de Ofícios é apontar para outro paradigma de educação e de ensino que não o do conhecimento - regulação no qual são fundamentadas as práticas curriculares prescritas e hegemônicas. Pelo contrário, ela se assenta no paradigma de conhecimento – emancipação, fundado na solidariedade e na troca de saberes, o que proporciona o exercício da democracia no espaço escolar.

A disciplina de ofícios, pelo seu carácter transversal e instituinte, pensada numa perspectiva de currículo emergente, permite fazer uma ruptura com o currículo instituído. Assim, astuciosamente, a partir do exercício da complexidade e da multilicitude, buscamos encontrar, no currículo prescrito, outras possibilidades de abordagem curricular e de formação continuada de professores. Dessa forma, afirmo o carácter *intertransdisciplinar* da disciplina de Ofícios e suas contribuições tanto para a reorganização curricular do EB, quanto para a reorientação do processo de formação de professores. Penso a *intertransdisciplinaridade* na perspectiva do currículo em redes, embora reconheça a transversalidade do saber. Do meu ponto de vista, a *intertransdisciplinaridade* constitui um movimento de passagem entre um currículo prescrito disciplinar e uma perspectiva transversal de conhecimento e de currículo. Defendo que a disciplina de Ofícios, por seu carácter eminentemente transversal, se assumida como tal, se constitui em um dispositivo que alarga e/ou rompe com as fronteiras disciplinares do currículo prescrito/instituído. Isso exige que a formação inicial e continuada dos professores que ministram Ofícios seja pensada/praticada em rede, numa perspectiva *intertransdisciplinar*, para além dos conteúdos prescritos e dos espaços específicos dos centros de formação.

A *intertransdisciplinaridade* implica a reinvenção do currículo instituído a partir das práticas microbianas do cotidiano das escolas, o que vai impactar no redimensionamento da formação de professores. Na perspectiva *intertransdisciplinar*, a formação continuada se dá no cotidiano da escola. Ela exige a interação, o diálogo e outra forma de organização, passando a ser percebida como *espaçotempo* de produção compartilhada de saberes e com decisões coletivamente tomadas - o que confere à escola não só um carácter mais democrático, mas também uma formação continuada como espaço privilegiado de produção e de consumo de saberes compartilhados. Tal formação passará a ser pensada a partir de uma perspectiva curricular em que o conhecimento é produzido a partir de sua própria multiplicidade.

Tal perspectiva no limite reorganizará todo processo educativo do ensino na medida em que, a partir das práticas curriculares desenvolvidas na disciplina de Ofícios, tornará possível integrar saberes de outros campos de conhecimentos, o que implica a adoção de um planejamento coletivo dos diferentes intervenientes do processo de *aprendizagensino*. Na perspectiva *intertransdisciplinar*, é imprescindível que o planejamento considere a participação de todos (professores de todas as áreas de conhecimento, alunos, direção e membros da comunidade), pois essa perspectiva aponta para uma maior abertura da escola não apenas administrativamente, mas, sobretudo, na produção e na disseminação do saber. Dessa forma, a *intertransdisciplinaridade* permite a materialização das relações entre os professores, os alunos, os gestores escolares e os membros da comunidade, já que são desafiados ao trabalho coletivo e à cooperação entre uns e outros.

É um processo de (re)invenção que desloca o processo de produção de saberes do professor visto isoladamente para o professor considerado como membro de uma comunidade escolar, onde as decisões educativas são tomadas colaborativamente, o que muda o cotidiano da escola.

A *intertransdisciplinaridade* aplicada, não apenas na disciplina de Ofícios, permite o trânsito do conhecimento por diferentes campos de saberes, redimensionando a aula: a *oficinaula*. Não se trata mais de uma aula “comum”, pois, para ela, o professor precisa de outros intervenientes independentemente do seu conteúdo (disciplina) – para tornar em caráter *teóricoprático*, por isso *oficinaula*. A *oficinaula* traz consigo outro modelo de aula e de organização de sala de aula, como foi evidenciado nas oficinas pedagógicas.

A perspectiva *intertransdisciplinar* não apenas muda a concepção curricular do EB, mas também amplia o diálogo entre a escola e a comunidade, na medida em que contempla, nos processos educativos que decorrem na escola, indivíduos membros da comunidade – que, possuindo um determinado saber, independente do seu nível acadêmico, partilhe esse saber com a escola. Assim, a aprendizagem só torna mais significativa e passa a ser concebida como experiência.

A *intertransdisciplinaridade* possui uma agenda voltada para a reformulação da política curricular e de formação de professores, a partir: i) do redimensionamento das relações e da ampliação do diálogo entre a micro e a macro política; ii) da perspectiva coletiva e compartilhada de formação, fundada no respeito e no acolhimento da diferença como elemento

constitutivo do próprio processo de formação; iii) da assunção da multiplicidade do conhecimento como elemento fundamental para a constituição de um currículo em rede.

Vejo a disciplina de Ofícios com uma enorme potencialidade e que precisa ser tomada como articuladora de uma mudança paradigmática de organização e de uma prática curricular, pois permite colocar em diálogo diferentes projetos - sejam eles políticos ou sociais, em respeito à história do povo moçambicano que tem saberes ancestrais e a oralidade como referência. São esses aspectos que se deve aprender para pensar uma educação com sentido, não apenas embasada no viés economicista, mas que forma cidadãos com consciência política, cultural e social de uma nação. A disciplina de Ofícios proporciona essa potencialidade de articular o passado e o presente, os saberes populares e os saberes eruditos para repensar essa escola com uma *imagem* diferente de uma escola “europeia”. Esse movimento ajuda a (re)pensar uma educação que tem, de fato, um compromisso com a raiz moçambicana de conhecimento.

O caráter utópico da tese aposta no resgate da cultura e nos saberes do povo moçambicano a partir de um projeto *políticoeducacional* mais amplo, diferente do que foi pensado no tempo colonial – caracterizado essencialmente pela discriminação, pela segregação e pela desqualificação do povo e dos saberes autóctones – assim como do projeto educativo engendrado, imediatamente, após a independência nacional – que visava à formação do *Homem Novo*, mas que, ao mesmo tempo, desconsiderava sua ancestralidade ao propor um modelo educacional distante das suas tradições e da sua língua. Defendo a necessidade de se pensar uma educação para o povo moçambicano fundada nas ancestralidades por tanto tempo sufocadas e ignoradas.

Do ponto de vista paradigmático, se exige a formação de outro professor que, necessariamente, deve ser outro homem. Isso, no entanto, não significa que os atuais professores possam esperar. Ao contrário, devem estar na dianteira dessa transformação. As escolas, hoje, podem refletir a forma como os professores de ofícios são indicados ou então como viabilizar uma maior integração dos mestres das comunidades nas diferentes áreas de saber dentro da escola. Reafirmo que é possível, no cotidiano da escola, fazer um trabalho (com)partilhado, constituir redes de saber a partir de microrrevoluções que devem ser pensadas por cada escola, o que pode apontar uma reformulação curricular de baixo para cima, referendando o currículo em rede iniciado ao nível micro e, conseqüentemente, uma formação continuada de professores pensada a partir das suas práticas e das suas experiências curriculares cotidianas.

Ratifico, acima de tudo, de que a disciplina de ofícios é hoje um elemento articulador de transformação da educação moçambicana e do pensamento teóricoepistemológico vigente a partir do cotidiano das escolas. A disciplina de Ofícios nos permite resgatar o debate sobre a terminologia “popular” e com ele refletirmos a educação e cultura popular em Moçambique. A terminologia popular é de difícil abordagem em Moçambique, pois continua sendo vista em alguns círculos da sociedade moçambicana como símbolo do recuo na história recente. Essa terminologia é conotada às políticas socialistas adoptadas logo depois da independência nacional, quando era “Republica Popular de Moçambique”, sem se olhar na potência que o conceito “popular” carrega quando nos referimos por exemplo da educação e da cultura. Essa dificuldade, notamos quando em 2016 no âmbito da concretização das utopias resultantes desta tese, decidimos criar um grupo de pesquisa e incorporar o “popular” na designação do grupo – Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Cotidiano Escolar (GEPECE) – existiram vozes que nos aconselharam a retirar o termo popular e substituir com o termo comunitário, pois parecíamos saudosistas do passado.

Assim vejo a disciplina de Ofícios como aquela que pode nos colocar desafios de trazer esses saberes populares para os nossos debates na escola e outros espaços de discussão, como a descrição do papel das panelas, esteiras, entre outros utensílios domésticos que desempenham um valor cultural e educativo inestimável.

Pelo seu caráter de multiplicidade, esta tese possibilita ser lida por alunos dos cursos de formação de professores, por professores em exercício e por professores formadores de professores e também pelos gestores das instituições educativas que pensam a formação continuada de professores. Constitui aposta da tese a relação que a escola deve cultivar com a comunidade valorizando os seus saberes mesmo que para isso seja necessário a sua remuneração. Com isso, as pistas que trago nesta tese (oficinaula, entreversas, práticaformação e intertransdisciplinaridade) não podem ser generalizadas como metodologias de pesquisa ou modelos de formação continuada de professores, constituíram uma metodologia que foi criada no movimento da pesquisa. Para esta pesquisa, foram caminhos usados, dessa forma, mesmo que alguém se inspire na produção de oficinaulas por exemplo, cada oficina terá a sua singularidade e sua especificidade.

Na tese, reafirmo uma utopia não apenas de abordagem, mas, sobretudo, de organização escolar, de currículo e de formação de professores. A utopia, para Paulo Freire, é um modo de *estarsendonomundo*, que requer ter ciência da realidade e de estar em uma

constante busca. Em um processo utópico de pensar os processos formativos, a conscientização desempenha um papel importante, pois torna necessário que os sujeitos envolvidos se teçam em redes de relações para tecer e retercer de forma crítica as suas práticas curriculares dentro das possibilidades cotidianas à disposição. A conscientização constitui elemento principal para os sujeitos se sentirem mais compromissados com as transformações que ocorrem nos diferentes *epaçostempos*.

A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. [...] Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um ante-projeto, porque é na práxis histórica que o anteprojetado se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojetado em projeto.

Paulo Freire

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite. *A invenção da escola de cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

ALVES, Nilda. Decifrando o pergaminho- o cotidiano das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In.: OLIVEIRA, Inês Barbosa e ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2001.

ALVES, Nilda. *Decifrando o pergaminho – os caminhos cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas*. In.: ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saber*. Petrópolis: DP et Alii, 2008.

ALVES, Nilda e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Ensinar e aprender/”aprenderensinar”: o lugar da teoria e da prática em currículo. In.: LIBÂNEO, José Carlos e ALVES, Nilda (Orgs.). *Temas de pedagogia: diálogo entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ANDRADE, Nívea. Por escolas perambulantes. In.: ALVES, Nilda e ANDRADE, Nívea. *Sonhos de escolas: conversas com Korosawa*. Petrópolis: DP et Alli, 2014.

ANTUNES, Celso. *Introdução à educação*. São Paulo: Paulus, 2014.

ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 5ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

ASSANE, A.I. *Análise do Novo Currículo do Ensino Básico: perspectivas da sua implementação caso do EPC de Muecate*, Monografia Científica para obtenção do grau acadêmico de licenciatura em Pedagogia e Psicologia. Departamento de Ciências Pedagógicas. Nampula, Universidade Pedagógica, 2005. 68p.

ASSANE, A.I. *Disciplina de Ofícios no Ensino Básico: ensino e desenvolvimento de competências – refletindo sobre uma prática de desenvolvimento curricular nas Escolas do Distrito de Muecate – Província de Nampula*. Dissertação de Mestrado. Maputo: Universidade Pedagógica, 2012. 122p.

AZEVEDO, Joanir Gomes de e ALVES, Neila Guimarães. A centralidade da prática na formação de professoras e professores. In. AZEVEDO, Joanir Gomes de e ALVES, Neila Guimarães (Org.). *Formação de Professores: possibilidades do imprevisível*. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.

AZEVEDO, Joanir Gomes. A tessitura do conhecimento em redes. In.: OLIVEIRA, Inês Barbosa de e ALVES, Nilda (orgs). *Pesquisa no/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP ET Alli, 2008.

BAGNOL, Brigitte e CABRAL, Zaida. *Estudo sobre o Estatuto do professor Primário em Moçambique*: Relatório final. Maputo: MINED, janeiro de 1998. Disponível em <http://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/EstatutoDoProfessor.pdf> acessado em 8/11/2015.

BECKER, Fernando. *Epistemologia do professor: O cotidiano da escola*, 16ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2013.

BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica: Ensaio sobre literatura e história da cultura*, 8ed. São Paulo, Brasiliense, 2012. (Obras escolhidas, v.1).

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. São Paulo: Expressão Popular: 2014.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Círculo de cultura*. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*, 2ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e ASSUNPÇÃO Raiane. *Cultura Rebelde: escritos sobre educação popular ontem e agora*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo freire, 2009.

BRANDÃO, Rodrigues Brandão e STRECK, Danilo Romeu. *Pesquisa participante: o saber da partilha, Aparecida*, São Paulo: Ideias &letras, 2006.

BRANDÃO. Carlos Rodrigues. *Saber e ensinar: Três estudos de educação popular*. Campinas: Papyrus, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Vocação de criar: anotações sobre a cultura e as culturas populares*. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.138, p.715-746, set./dez. 2009. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742009000300003&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso e 22/06/2017.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*, 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BUNEZ, Isauro Beltran. & SANTOS, F.A.A. *O professor e a formação docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão*. HOLOS, Ano 28, vol. 2, 2012. Disponível em <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0CGQQFjAHahUKEwjbkqrhZjJAhXFEJAKHceiA14&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.unb.br%2Findex.php%2Flinhascriticas%2Farticle%2Fdownload%2F6480%2F5238&usq>

[=AFQjCNHcYybUxL13MpMprmcuIDhD2sIw&bvm=bv.107467506,d.Y2I](#), acesso em 17/11/2015.

Canário, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CARRILLO, Alfonso Torres. Educação popular como prática política e pedagógica emancipadora. In.: STRECK, Danilo R. e ESTEBAN, Maria teresa (Orgs.). *Educação popular: lugar de construção social coletiva*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CARNEIRO, Moacir Alves. *LDB fácil: Leitura crítico-compreensiva*, artigo a artigo. 22ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARVALHO, Janete Magalhães. A razão e os afetos na potencialização de “bons encontros” no currículo escolar: experiências cotidianas. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo (org.). *Currículo e educação básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Rovel, 2011.

CASTIANO, José P. *Referências da filosofia africana: em busca da intersubjectivação*. Maputo: Ndjira: 2010

CASTIANO, José P. & NGOENHA, Severino. *A longa marcha dum “educação para todos” em Moçambique*, 3ed. Maputo: Publix, 2013.

CASTIANO, José P. Finalmente os saberes locais vão entrar oficialmente na escola: perigos e desafios. In.: NHALEVILO, Emília Afonso; TSAMBE, Malaquias Afonso e CASTIANO, José P. *Os saberes locais e a educação*. Maputo: Texto Editores, 2015.

CASTIANO, José P. ; NGOENHA, Severino E. e BERTHOUD, Gerald. *A Longa Marcha dum “Educação para todos” em Moçambique*. Maputo, Imprensa Universitária, 2005.

CERTEAU, Michel de. *A cultura no plural*, 7ed. Campinas- SP: Papyrus, 2012.

_____. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CERTEAU, Michel de, GIARD, Luce e MAYOL, Pierre. *A invenção do cotidiano: 2. Morar, cozinhar*, 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

CHANTRAINE-DEMAILLY, Lise. Modelos de formação continua e estratégias de mudança. In.: NOVOA, Antônio. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações dom Quixote, 1992.

CHIRRIME, Eugénio Francisco. *ZIP: Zonas de Influência Pedagógica*. Maputo: Texto Editores, 2005.

CHIRRIME, Eugénio Francisco. *Perspectivas atuais sobre as Zonas de Influência Pedagógica: Um estudo comparativo: ZIP do Centro Hípico em Manica e as de CAZUZO e Novera em Nampula*. Maputo: DINAME, 2000.

Clavatta, Maria. *O trabalho docente e os caminhos do conhecimento: a historicidade da educação profissional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

CIPIRE, Felizardo. *A educação tradicional em Moçambique*, 2ed. Maputo: Publicações Emedil, 1996.

CLANDININ, D. Jean e CONNELLY, F. Michael. *Pesquisa Narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa*. 2ed. Uberlândia: EDUFU, 2015.

Comitê Central da FRELIMO. *Comunicado final da reunião do Comitê Central da FRELIMO em Dar-es-Salam, outubro de 1966*. Disponível em <http://casacomum.org/cc/pesqArquivo?termo=Mo%C3%A7ambique&pag=9&nResult=20>. Acessado em 13/09/2017.

COSTA, Anderson Alves. *Pedagogia da prática: A politécnica e a pesquisa docente e discente na escola*. São Paulo: All Print Editora, 2015.

COUTO, Mia. *E se Obama fosse africano?: e outros interinvenções*, 1ed. São Paulo: Companhia de letras, 2011.

CRUZ, P.A. S; FREITAS, S. A.de. Disciplina. Controle Social e educação Escolar: Um breve estudo à luz do pensamento de Michel Foucault. *Revista do laboratório de estudos da violência da UNESP/Marília*. Edição 7, Junho/2011.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol.1. Rio de Janeiro : ed. 34, 1995.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia*. Vol. 2. Rio de Janeiro : ed. 34, 1995

DEMAILLY, Lise Chandrine. Modelos de formação contínua e estratégias de mudança. In.: NÓVOA, António (Coord). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

Direcção dos Serviços de Administração Civil (DSAC). Mensário Administrativo n° 93/94, Maio/Junho 1955. Publicação de Assuntos de interesse Ultramarino, p. 52.

DIP/FRELIMO. *Primeiro congresso: documentos-Comité Central*. Dar-Es-Sallam: DIP/FRELIMO, 1962.

DNPC/MINED. *Estatística de Educação: Levantamento escolar*, 2014. Maputo, Julho de 2014.

DNFQ/ MEC. *Planos de Estudos do Curso de Formação de Professores da 1ª à 5ª classe*. Maputo, 1983.

DUARTE NETO, J. Epistemologia da Prática: fundamentos teóricos e epistemológicos orientadores da formação de Professores que atuam na Educação Básica. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, América do Norte, 10 3 06 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges. A pesquisa como eixo de formação docente. In.: _____ (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Petrópolis-RJ: DP&A Editora, 2002.

ESTEBAN, Maria Teresa. Sujeitos singulares e tramas complexas-desafios cotidianos ao estudo e à pesquisa. In. GARCIA, Regina Leite. *Método, Métodos Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Currículos e conhecimentos em redes: as artes de dizer e escrever sobre as artes de fazer*. s/d. Disponível em <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/CURR%C3%8DCULOS%20E%20CONHECIMENTOS%20EM%20REDES.doc>. Acesso em 7/09/2017.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo e conhecimentos em rede: as artes de dizer e escrever sobre a arte de fazer. In.: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O sentido da escola*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Eu, caçador de mim. In. GARCIA, regina Leite (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERRAÇO, Carlos Eduardo, PEREZ, Carmen Lúcia Vidal e OLIVEIRA, Inês Barbosa. Diferentes abordagens, temas e modos de ser da pesquisa nos/dos com os cotidianos. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo, PEREZ, Carmen Lúcia Vidal e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. A pesquisa em Educação no/do/com o cotidiano. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo, PEREZ, Carmen Lúcia Vidal e OLIVEIRA, Inês Barbosa de (org.). *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

_____. Currículo, formação continuada de Professor@s e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano Escolar, formação de Professores(as) e currículo*, 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. Currículos em realização com os cotidianos escolares: fragmentos de *narrativas* e *imagens* tecidas em redes pelos sujeitos praticantes. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Currículo e Educação Básica: por entre redes de conhecimentos, imagens, narrativas, experiências e devires*. Rio de Janeiro: Editora Rovellet, 2011.

_____. Currículo e cotidiano escolar: ou sobre narrativas e o “outro” em Michel de Certeau. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo et all. (Org.). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis, DP et Alii, 2015.

FONTANA, Roseli A. Cação. *Como nos tornamos professoras?* 3ed. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2010.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: História da Violência nas Prisões*. 41 ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Educação e Mudança*. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf acesso em 11/09/2017.

_____. *Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução*. Brasília: UNIB, 1985.

_____. *Política e Educação: ensaios*, 5ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 47ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. *Pedagogia do oprimido*, 56ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, 21ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 a).

FRELIMO. *Resoluções do II congresso da RELIMO*. Niassa: Frelimo, 1968

FROCHTENGARTEN, Fernando. *A entrevista como método: uma conversa com Eduardo Coutinho*. *Interfases da psicologia*, São Paulo: USP, V. 20, n. 1, 2009. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/psicosp/article/view/41992> acesso em 7 de agosto de 2017.

Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade (FDC). *Projecto de promoção dos direitos da criança: divulgação das leis de proteção da criança*. Maputo: FDC, 2009.

GALEANO, Eduardo. *O livro dos abraços*, 2ed. Porto Alegre: L&PM, 1991.

GALLO, Silvio. *Conhecimento, transversalidade e currículo*. S/d. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjwzoyMzLDSAhXTPpAKHdwCAI0QFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.ia.ufrj.br%2Fppgea%2Fconteudo%2FT2-4SF%2FAkiko%2F13-Transversalidade.doc&usg=AFQjCNG78fIDXgKwJXfMkH9CVfDIImIV6iQ&sig2=33jJOVflD5UMhpRDE5khRA&bvm=bv.148073327,d.Y2I>, acesso em 27/2/2017.

GALLO, Silvio. Educação menor: produção de heterotopias no espaço escolar. In.: Grupo Transversal. *Educação menor: conceitos e experimentações*. Curitiba: Appris, 2015.

GARCIA, Alexandra. “Defina Metodologia”: questões para pensar a pesquisa e a produção de conhecimentos nos currículos e processos formativos cotidianos. In.: GARCIA, Alexandra e OLIVEIRA, Inês Barbosa. *Aventuras de conhecimentos: utopias vivenciadas nas pesquisas em educação*. Petropolis, Rio de Janeiro: De Petrus, 2014.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Regina Leite. A difícil arte/ciência de pesquisar com o cotidiano. In GARCIA, Regina Leite (org). *Método Métodos Contramétodo*. São Paulo: Cortez, 2003.

GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, António Flavio Barbosa. Começando uma conversa sobre currículo. In.: GARCIA, Regina Leite e MOREIRA, António Flavio Barbosa (Orgs). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*, 3ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GATTI, Bernardete Angelina & BARRETO, Elba Siqueira (Coord.). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

GIARD, Luce. História de uma pesquisa. In.: CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GINZBURG, Carlos. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: companhia das letras, 1989.

GIROUX, Henry A. e SIMON, Roger. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, António Flavio & TADEU, Tomaz (Orgs). *Currículo, cultura e sociedade*, 12ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GIROUX, Henry. O currículo como política cultural. In.: SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. 3ed. Belo Horizonte: Autêntica editor, 2014.

GOLIAS, Manuel. *Educação Básica: temáticas e conceitos*. Maputo: DINAME, 1999.

GÓMEZ, Miguel Buéndia. *Educação Moçambicana: História de um processo: 1962-1984*. Maputo, Livraria universitária, 1999.

GÓMEZ, A. I. Pérez. *A cultura escolar na sociedade neoliberal*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GOODSON, Ivor. *Currículo: teoria e história*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. *Cadernos de Cárcere*. Vol 2: intelectuais. o princípio educativo. Jornalismo, 2ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

HOBSBAWM, Eric & RANGER, Terence. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

IMPERNÓM, Francisco. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*, 9ed. São Paulo, Cortez, 2011.

INDE/MEC. *Plano Estratégico de Educação: Projeto “Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica”*. Maputo: INDE, 1997.

_____. *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário*. Maputo: INDE/MEC, dezembro de 2006.

_____. *Programa do Ensino Básico 2º ciclo*. Maputo: INDE/MEC, 2002.

_____. *Programa do Ensino Básico 3º ciclo*. Maputo: INDE/MEC, 2004.

INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2008.

_____. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, estratégias de Implementação: Projeto de transformação curricular para o Ensino Básico sob auspícios da UNESCO*. Maputo: INDE/MINED, 1999.

_____. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, Planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2003.

_____. *Programa do Ensino Básico 1º ciclo*. Maputo: INDE/MINED, 2001.

INDE/MINED. *Regulamento de avaliação do curso de formação de professores para Ensino Básico*. Maputo: INDE, 2014.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago editora, 1976.

JOHNSTON, Anton. *Educação em Moçambique 1975-1984*. SIDA, 1986.

KELLY, Albert Victor. *O currículo: teoria e prática*. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981.

KOHAN, Walter Omar. *O mestre inventor: relatos de um viajante educador*. Belo Horizonte: Autentica Editora, 2015.

KHOURI, Mauro Michel El. *Rizoma e Educação: contribuições de Deleuze e Guattari*. Disponível em http://www.abrapso.org.br/siteprincipal/images/Anais_XVENABRAPSO/198.%20rizoma%20e%20educa%C7%C3o.pdf. Acesso em 19/08/2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*, 1ed. Belo Horizonte: Autentica, 2014.

_____. Larrosa, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. In.: GERALDI, Corinta M. G., RIOLFI, Claudia Rosa e GARCIA, Maria de Fátima (orgs.). *Escola Viva: elementos para a construção de uma educação de qualidade social*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.

LEMMER, Eleanor. *Educação Contemporânea: questões e tendências globais*. Maputo: Texto Editores, 2005.

LIMA, Elmo de Souza. *Formação continuada de educadores: as possibilidades de reorientação do currículo*. Curitiba: Editora CRV, 2015.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth. *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOURENÇO, Edvaldo. *Educação omnilateral e politécnica*. Disponível em <http://www.recantodasletras.com.br/artigos/3886348> Acesso em 31 de outubro de 2017.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teóricos – metodológicos*, 18ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2013.

MACATANE, Isabel Senda. *Formação continuada de Professores: uma análise das modalidades e práticas mais frequentes em algumas escolas primárias públicas Moçambicanas*. Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, 2013. 119 p.

MACHADO, Lucília R. de Souza. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo: Cortez, 1989.

MAINARDES, Jefferson. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009.

MANACORDA, Mario Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. São Paulo: Cortez, 1981.

MARFON, Maria Rosa Cavalheiros. *Pedagogia crítica: uma metodologia de construção do conhecimento*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.

MARTINEZ, Albertina Mitjans. *A criatividade na escola: três dimensões do trabalho*. Brasília. Linhas críticas, v.8, n.15. jul./dez. 2002 Disponível em <https://www.google.com.br/url?sa=t&ret=j&q=&esrc=s&source=web&cd=8&cad=rja&uact=8&ved=0CGQQFjAHahUKEwjbkqrhZjJAhXFEJAKHceiA14&url=http%3A%2F%2Fperiodicos.unb.br%2Findex.php%2Flinhascriticas%2Farticle%2Fdownload%2F6480%2F5238&usq=AFOjCNHcYybUxL13MpMprmchuIDhD2sIw&bvm=bv.107467506,d.Y2I>. Acesso em 17/11/2015.

MARTINS, Margareth. *Formação de Professores e práticas educativas: novos paradigmas, a minha, a sua e as nossas histórias*. In.: ARAUJO, Flávia Monteiro de Barros. *Formação de Professores: múltiplos olhares*. Niterói: Eduff, 2015.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *Textos sobre Educação e Ensino*. Campinas, SP: Navegando, 2011.

MATSINHE, Levi Salomão. *Moçambique: Uma longa caminhada para um futuro incerto*. Porto Alegre, 2011. 118 f. Instituto de Filosofia e Ciências Humanas - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29398/000776514.pdf?sequence=1>. Acesso em 19 de Agosto de 2017.

MAZULA, Brazao. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: edições Afrontamento, 1995.

MEC. *Ensino primário: organização política e administrativa. Programas e directivas pedagógicas*. Maputo: MEC, 1975.

_____. *Sistemas de Educação em Moçambique*. Maputo: MEC, 1980.

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

_____. *Regulamento Geral do Ensino Básico*, MEC, 2008.

MEC. *Manual de apoio à ZIP*. Maputo: MEC, 2010.

MINED. *Plano Estratégico de Educação 1999 – 2003: ‘Combater a Exclusão, Renovar a Escola’*. Maputo, MINED: Outubro de 1998.

_____. *Anuário da educação 2002*. Maputo, MINED: julho de 2005.

_____. *Manual de procedimentos: ADE 2015, ensino primário*. Maputo, MINED, 2014. Disponível em <http://www.mined.gov.mz/PROGS/PROV/Pages/ADE.aspx> . Acesso em 16 de agosto de 2017.

MENEZES, Maria Paula G. *O ‘Indígena’ Africano e o Colono ‘Europeu’: A construção da diferença por processos legais*. Disponível em http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/693_04%2520%2520Paula%2520Meneses%252003_06.pdf acesso em 9/11/2015.

MOÇAMBIQUE. *AGENDA 2025: Visão e estratégias da Nação*. Documento preliminar. Comitê de conselheiros (ed.). Maputo-Moçambique, 25 de junho 2003.

_____. *Constituição da República de Moçambique*. Imprensa nacional de Moçambique. Maputo, 1990.

_____. *Constituição da República de Moçambique*. Imprensa nacional de Moçambique. Maputo, 2004.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*, 1ed. Maputo: Nosso Chão, 1995.

MOREIRA, Carlos Eduardo. Emancipação. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*, 2ed. Belo horizonte: Autêntica editora, 2010.

MOREIRA, António Flávio Barbosa (org.). *Currículo: Políticas e Práticas*, 7ed. SP: Papiros Campinas, 1999.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. 15ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar; ALMEIDA, Maria da Conceição; CARVALHO, Edgard de Assis de (Orgs.). *Educação e complexidade: Os sete saberes e outros ensaios*, 4ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MOURA, Adriana Ferro e LIMA, Maria Glória. *A reinvenção da Roda: roda de conversa: um instrumento metodológico possível*. Revista Temas em Educação, João Pessoa, V.23, n.1, p.98-106, Jan-Jun. 2014.

NICOLESCU, Basarab. *Um novo tipo de conhecimento-transdisciplinaridade*. 1º encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP. Itatiba, São Paulo – Brasil: Abril de 1999. Disponível em <http://www.ufrj.br/leprans/arquivos/conhecimento.pdf>. Acessado em 17 de julho de 2017.

NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo, Livraria Universitária, 2000.

NHANISSE, Cacilda Rafael. *Formação Continuada em serviço: enunciados dos professores sobre seu percurso na relação com o saber pedagógico*. Dissertação de Mestrado: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

NIQUICE, Adriano Fanissela. *Formação de Professores Primários: construção do currículo*. Maputo: Texto Editores, 2005.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias da sua vida. In.: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*, 2ed. Lisboa, Porto Editora, 1995.

_____. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.

_____. *Professores: Imagem do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira*. Recife: Editora Massangana, 2010.

NUÑEZ, I. B. e SANTOS, F. A. A. O professor e a formação docente: a criatividade e as crenças educativas onde estão? *Holos*, Rio Grande do Norte: IFRGN, Ano 28, v. 2, 2012. Disponível em <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/797>. Acesso em 14 de agosto de 2017.

OLIVEIRA, Isolina e COURELA, Conceição. *Mudança e inovação em Educação: o compromisso dos Professores*. Revista *Interações*, Portugal : v. 6, n. 27, 2013. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/3404> acesso em 6/09/2016.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Criação curricular, autoformação e formação continuada no cotidiano escolar. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). *Cotidiano Escolar, formação de Professores(as) e currículo*, 2ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PACHECO, José Augusto (org.). *Componentes do Processo de Desenvolvimento do Currículo*. Braga: Livraria Minho – Ferreira & Salgado, Lda, 1999.

PACHECO, José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis 22*. Porto: Porto Editora, 2001.

_____. *Currículo: Teoria e Práxis 22*. Porto: Porto Editora, 1996.

_____. *Estudos Curriculares: para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora, 2006.

PAIS, José Machado. *Vida Cotidiana: Enigmas e revelações*. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Conhecimentos cotidianos nos processos de aprender e ensinar. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo et. all. *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Rio de Janeiro: DP et alli, 2015.

PEREIRA, Elisabete de Monteiro Aguiar. *Inovação Curricular*. Disponível em <http://www.fe.unicamp.br/inovacoes/inov-curric.html>, acesso no dia 04 de Novembro de 2011.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Cotidiano: histórias, memórias e narrativa – uma experiência de formação continuada de professoras alfabetizadoras. In.: GARCIA, Regina Leite. *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal e AZEVEDO, Joanir Gomes de. Apontamentos de aulas: questões teóricas metodológicas dos estudos com o cotidiano. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal e OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisas nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP et Alli, 2008.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. (Com)posições, construções e tessituras: Algumas (a)notações sobre injustiças cognitivas e currículo como experiência. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo et all. (Org). *Diferentes perspectivas de currículo na atualidade*. Petrópolis, DP et Alii, 2015.

PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Ora...Ora...Ora... *A Ética Infantil e a Pesquisacom as crianças e suas imagens*. Disponível em <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1924/1400> Acesso em 5 de março de 2016.

PERRENOUD, Philippe. *Os ciclos de aprendizagem: um caminho para combater o fracasso escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

_____. *Práticas pedagógicas e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa, Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In.: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes pedagógicos e atividade docente*, 7ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido e LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência: diferentes concepções*. *Revista Poíesis*, Santa Catarina: Unisul, v. 3, n. 3 e 4, 2005/2006. Disponível em [http://www.cead.ufla.br/portal/wpcontent/uploads/2013/10/Arquivo referente ao Anexo V do Edital CEAD 06 2013.pdf](http://www.cead.ufla.br/portal/wpcontent/uploads/2013/10/Arquivo_referente_ao_Anexo_V_do_Edital_CEAD_06_2013.pdf) . Acesso em: 23 fev. 2017.

RAGAN, William B. *Currículo primário moderno*. Porto Alegre: Editora Globo, 1975.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Políticas públicas e desenvolvimento profissional de Professores: a escola como foco de formação. In.: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti e REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

REGO, Egídio. Professor moçambicano: ternamente lembrado, eternamente esquecido. *A Transparência Newsletter*, Maputo, novembro de 2015. Disponível em <http://www.cip.org.mz/historico/article.asp?lang=&sub=news&docno=413> Acesso em 8/11/2015.

REMIÃO, Joelma Adtiana Abrão. *Pesquisa-Formação em Narrativas: Modos de (est)etizar as relações na docência*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande de Sul, 2015.

ROLDÃO, Maria do Céu. *Currículo e Gestão das Aprendizagens: as palavras e as práticas*. Universidade de Aveiro, 2000.

RUGIU, Antonio Sanioni. *Nostalgia do mestre artesão*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SACRISTÁN, J. Gimeno. *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*, 3ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SALES, Ivandro da Costa. Pesquisa-confronto sobre cultura popular: lições de uma experiência do setor público. In.: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*, 4ed. São Paulo, Brasiliense, 1984.

SANTOS, Akiko. *Didática sob ótica do pensamento complexo*. Porto Alegre: Editora Sulina, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Tempo, códigos barrocos e canonização. *Revista crítica de ciências sociais*, Coimbra: Centro de estudos Sociais- Faculdade de economia da Universidade de Coimbra. Nº51, junho de 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa e MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douda ignorância e a aposta de pascal. In.: SANTOS, Boaventura de Sousa & MENESES, Maria Paula. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Para um novo senso comum. 8ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*, 3ed. São Paulo: Cortez, 2010

_____. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências, revisitado*, 2ed., São Paulo: Cortez, 2006.

_____. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, 3ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. *Um discurso sobre as ciências*, 7ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. *Políticas e práticas de formação continuada de Professores da educação básica*. Jundiaí: Paco Editorial: 2014.

SANTOS, Vivaldo Paulo dos. *Interdisciplinaridade na sala de aula*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

SARTORI, Jeronimo. *Educação bancária/ Educação problematizadora*. In.: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). *Dicionário Paulo Freire*, 2ed. Belo horizonte: Autêntica editora, 2010.

SAVIANI, D. *Sobre a concepção de politecnia*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989. Disponível em <http://www.revista.epsjv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>. Acesso em 22 de outubro de 2017.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora, 2001.

SENNETT, Richard. *O artífice*. Rio de janeiro: Record, 2009.

SILVA, Maria Celeste Marques da. O primeiro ano de docência: o choque com a realidade. In ESTRELA, M.T. (org.) *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora, Coleção Ciências da Educação, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SÜSSEKIND, Maria Luiza. Currículo. Contribuições de Boaventura de Sousa Santos e Michel Certeau. In.: FERRAÇO, Carlos Eduardo e Outros (Org.). *Diferentes Perspectivas de currículo na atualidade*. Petropolis-RJ: DP eT Alli, 2015.

TARDIF, Maurice e LESSARD, Claude. *O trabalho docente: Elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*, 9ed. Vozes, Petrópolis-RJ, 2014.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*, 17ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TAVEIRA, Eleonora Barrêto. Saberes de alunos e alunas do ensino noturno: questão para a escola? In.: ALVES, Nilda e GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *A invenção da escola de cada dia*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é Privilégio*, 4ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.

UNICEF - Moçambique. *Água e Saneamento: Análise da cobertura jornalística e recomendações para os media*. 2008. Disponível em https://esa.un.org/iys/review09/countries/mozambique/pdfs/mozambiqueUNICEF-MISA_Analise_de_Imprensa- Agua_e_Saneamento_190308.pdf . Acesso em 14/2/2017.

VERISSIMO, José. *Educação Nacional*, 2ed. S. Paulo, Livraria Francisco Alves, 1906.

VIEGAS, Alberto. O ensino de valores culturais: exemplo da cultura Makuwa. In.: CASTIANO, José P. *Filosofia Africana: da sagacidade à intersubjetivação com Viegas*. Maputo: Editora Educar, 2015.

VIEIRA, Elaine e VOLQUIND, Léa. *Oficinas de ensino? Q quê? Por quê? Como?* 4ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

VIGOTSKII, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich e LEONTIEV, Alex N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone: Editora Universidade de São Paulo, 1988.

VISVANATHAN, Shiv. Encontros culturais e o oriente: Um estudo das políticas de conhecimento. In.: SANTOS, Boa ventura de Sousa e MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Almedina: 2009.

WARSCHAUER, Cecília. Rodas e narrativas: caminhos para a autoria de pensamento, para a inclusão e a formação. In.: SCOZ, Beatriz et al. *Psicopedagogia: contribuições para a educação pós-moderna*. Petrópolis: Vozes, pp. 13-23, 2004.

ZEICHNER, Kenneth. Formando professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições. In.: ESTEBAN, Maria Teresa e ZACCUR, Edwiges (Orgs.). *Professora-pesquisadora: uma práxis em construção*. Petrópolis-RJ: DP&A Editora, 2002.

ANEXOS

ANEXOS 1: Credencial

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE NAMPULA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUANO
DEPARTAMENTO DE DIRECÇÃO PEDAGÓGICA

CREDENCIAL

Para os devidos efeitos, está devidamente credenciado o **Sr. Adelino Inácio Assane**, Doutorando do Programa de Pós-graduação em Educação, pela Universidade Federal Fluminense (Brasil), para efectuar a segunda fase de colecta de dados para o suporte da sua pesquisa subordinada ao tema "práticas curriculares no ensino básico: tecendo e narrando redes de experiências dos professores da Disciplina de Ofícios em Moçambique" nas escolas dos distritos de Nampula e Muecate.

Para o efeito, pãssou-se a presente credencial que vai por mim assinada e autenticada com o carimbo a tinta de óleo em uso nesta instituição e solicita-se o envolvimento e apoio incondicional dos SDEJT's visados, de forma a garantir a realização condigna da pesquisa em alusão.

Nampula, 06 de Junho de 2016

O Director Provincial

Júlio Ambali Mendes

/Téc. Sup. N1/



Anexo 2. Termo de compromisso

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE COMPROMISSO

Sr(a). Diretor(a)

Eu, **Adelino Inácio Assane**, aluno(a) regularmente matriculado(a) no Curso de Doutorado em Educação da Universidade Federal Fluminense com o número **D011.114.001** e sob a orientação do(a) Dr(a) **Carmen Lucia Vidal Perez**; me comprometo a socializar com a equipe técnico-administrativa desta instituição, bem como os demais membros da comunidade, os resultados da pesquisa **Práticas curriculares no Ensino Básico: tecendo e narrando redes de experiências dos professores da disciplina de Ofícios em Moçambique** realizada nas escolas da província de Nampula, bem como seu produto final que se constitui na Tese de Doutorado.

Niterói, 16 de Dezembro de 2014.

A handwritten signature in black ink, reading 'Adelino Inácio Assane'. The signature is written in a cursive style and is positioned above a horizontal line.

DOUTORANDO EM EDUCAÇÃO DA UFF

Anexo 3. Termo de autorização


SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
 UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

Sr(a). Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense.

Direção Provincial de Educação e Cultura - Nampula
 (nome da instituição)

aceita receber o (a) doutoranda(a) Adelino Inácio Assane,
 para desenvolver atividades de pesquisa relacionadas ao Projeto de Tese
Tradições Curriculares no Ensino Básico,
 no período de Fevereiro a Julho de 2015.

Endereço da Instituição: _____ e-mail: _____
 Telefone: 26212211


 Assinatura (e carimbo) do responsável pela instituição


Ciência do(a) orientador(a).

Eu, Carmen Lúcia Vidal Perez, orientador(a) do(a)
 doutorando(a) Adelino Inácio Assane
 tenho ciência de que o(a) mesmo(a) realizará sua pesquisa na instituição acima citada.


 Orientador(a)
Carmen Lucia Vidal Perez
 Professora Associada
 Matr.UFF 00391379
 Matr.SIAPE: 1082627

Campus Universitário do Gragoatá - bloco D - sala 512 - São Domingos - Niterói - Cep:
 24.210-200 - Fone: 2629-2696 - Fax: 2629-2695

Anexo 4: Lei 4/83 de 23 de Março (Sistema Nacional de Educação)

Quarta-feira, 23 de Março de 1983

I SÉRIE — Número 12



BOLETIM DA REPÚBLICA

PUBLICAÇÃO OFICIAL DA REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE

3.º SUPLEMENTO

SUMÁRIO

Assembleia Popular:

Lei n.º 4/83:

Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.

ASSEMBLEIA POPULAR

Lei n.º 4/83
de 23 de Março

O sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições económicas e sociais.

Na sociedade tradicional, a educação transmitia conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, inculcava o seu código de valores políticos, morais culturais e sociais e dava uma visão idealista do mundo e dos fenómenos da natureza.

Pela iniciação e rito, pelo dogma e superstição, pela religião e magia, pela tradição, o indivíduo era preparado para aceitar a exploração como uma lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo étnico, na sua família, na sua tribo, etnia e raça.

A dominação colonial em Moçambique impôs uma educação que visava a reprodução da exploração e da opressão e a continuidade das estruturas colonial-capitalistas de dominação.

Foram desenvolvidos sistemas de educação paralelos, para filhos da classe dominante e para indígenas.

A luta armada de libertação nacional representa a expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional. É no interior desta luta, no seio da Frente de Libertação de Moçambique, que surge a nova concepção. Ela nasce do combate das massas populares contra a opressão e a exploração, no processo da criação da nova sociedade livre de qualquer forma de dominação.

Na sociedade moçambicana empenhada na construção do socialismo, a educação constitui direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico-científico dos trabalhadores. Ela é um meio básico para a aquisição da consciência social requerida para as transformações revolucionárias e para as tarefas do desenvolvimento socialista.

Na construção da sociedade socialista, o sistema de educação deve, no seu conteúdo, estrutura e método, conduzir à criação do Homem Novo.

O Sistema Nacional de Educação fundamenta-se nas experiências da educação desde a luta armada até à presente fase da construção do Socialismo, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo e no património comum da Humanidade.

Ele responde às exigências actuais e à estratégia do desenvolvimento socialista e está perspectivado e planificado de forma a contribuir para a consolidação da aliança operário-camponesa e a ser agente potenciador das transformações que se prevêm com a socialização do campo, a mecanização de agricultura e a industrialização do País.

O Sistema Nacional de Educação garante o acesso dos operários, dos camponeses e dos seus filhos a todos os níveis de ensino, e permite a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras.

Neste contexto, o Sistema Nacional de Educação responde fundamentalmente aos seguintes grandes objectivos:

- a erradicação do analfabetismo;
- a introdução da escolaridade obrigatória;
- a formação de quadros para as necessidades do desenvolvimento económico e social e da investigação científica, tecnológica e cultural.

O Sistema Nacional de Educação é um processo que contribuirá para a formação de um Homem moçambicano, com consciência patriótica, cientificamente qualificado, profissional e tecnicamente capacitado e culturalmente liberto.

A presente lei é síntese das Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação aprovadas pela Assembleia Popular e das contribuições recolhidas no debate popular que se realizou em todo o país.

A Lei do Sistema Nacional de Educação é o instrumento jurídico onde se estabelecem os fundamentos, princípios e objectivos da Educação na República Popular de Moçambique.

Nestes termos, ao abrigo da alínea a) do artigo 44 da Constituição, a Assembleia Popular determina:

CAPÍTULO I

Princípios e objectivos gerais

ARTIGO 1

Princípios gerais

O Sistema Nacional de Educação orienta-se pelos seguintes princípios gerais:

- a) A Educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- b) A Educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um factor impulsor do desenvolvimento económico, social e cultural do País;
- c) A Educação é o instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução;
- d) A Educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo, e no património científico, técnico e cultural da Humanidade;
- e) A Educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição.

ARTIGO 2

Princípios que regem a estrutura

A estrutura do Sistema Nacional de Educação rege-se pelos seguintes princípios:

- a) Princípio de unicidade: o Sistema Nacional de Educação, composto por vários subsistemas e níveis de ensino, constitui uma estrutura orgânica, assente na unidade de objectivos, conteúdos e metodologias de educação e formação;
- b) Princípio da correspondência entre objectivos, conteúdos e estrutura da educação e a transformação da sociedade. Os objectivos, conteúdos e estrutura do Sistema Nacional de Educação, estão em relação dinâmica com o desenvolvimento social e económico do País, o que implica uma permanente e sistemática actualização e aperfeiçoamento;
- c) Princípio da articulação e integração do Sistema: o Sistema Nacional de Educação garante a articulação horizontal e vertical de todos os níveis de ensino dentro de cada subsistema e entre estes, de forma a ser sempre possível a passa-

gem ao grau ou nível imediato e complementa a articulação interna com a integração e vinculação com os sectores laborais de modo a impedir vias de formação sem continuidade.

ARTIGO 3

Princípios pedagógicos

O processo educativo orienta-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

- a) Desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, conferindo uma formação integral nas áreas político-ideológica e moral, da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, politécnica e laboral, estético-cultural e da educação física;
- b) Unidade dialéctica entre a educação científica e a educação ideológica, devendo os programas e conteúdos do ensino reflectir a orientação política e ideológica do Partido Frelimo;
- c) Desenvolvimento de iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e da assimilação crítica dos conhecimentos;
- d) Ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico da educação conferida e na ligação entre a escola e a comunidade;
- e) Ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de identificação com as classes trabalhadoras, de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do País;
- f) Ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola actua como centro de dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências da edificação socialista no país.

ARTIGO 4

Objectivos

1. O Sistema Nacional de Educação tem como objectivo central a formação do Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista, nomeadamente:

- A unidade nacional, o amor à Pátria e o espírito do internacionalismo proletário;
- O gosto pelo estudo, pelo trabalho e pela vida colectiva;
- O espírito de iniciativa e o sentido de responsabilidade;
- A concepção científica e materialista do mundo;
- O engajamento e contribuição activa com todos os seus conhecimentos, capacidades e energia, na construção do socialismo.

2. São objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação:

- a) Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica e cívica;

- b) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- c) Introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do País, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos;
- d) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista;
- f) Formar cientistas e especialistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da investigação científica;
- g) Difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional;
- h) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- i) Fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para a consolidação do Poder Popular, profundamente inseridas na comunidade.

ARTIGO 5

Estudo das línguas moçambicanas

O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, contribuir para o estudo e a valorização das línguas, cultura e história moçambicana, com o objectivo de preservar e desenvolver o património cultural da Nação.

ARTIGO 6

Escolaridade obrigatória

1. A frequência e conclusão das sete primeiras classes do ensino primário é obrigatória. As crianças moçambicanas devem ser obrigatoriamente matriculadas na 1.ª classe no ano em que completem sete anos de idade.
2. Os pais, a família, as instituições económicas e sociais e os órgãos do Poder Popular a nível local contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-as nos estudos, evitando as desistências antes de completar as sete classes do ensino primário.
3. O Conselho de Ministros fixa os limites do atraso escolar e determina as penalizações a aplicar aos encarregados de educação e instituições económicas e sociais que, pela sua actuação ou omissão grave, concorram para o incumprimento do estabelecido nos números anteriores.

ARTIGO 7

Gratuidade do Ensino Primário

1. A frequência das sete classes do ensino primário é gratuita, estando isenta do pagamento de propinas.
2. O Conselho de Ministros, sob proposta do Ministério da Educação e Cultura e do Ministério das Finanças, estabelece as despesas que ficam a cargo do Estado no quadro da escolaridade obrigatória.

CAPÍTULO II

Estrutura do Sistema Nacional de Educação

SECÇÃO I

Composição e níveis

ARTIGO 8

Subsistemas

O Sistema Nacional de Educação é constituído pelos seguintes subsistemas:

- Subsistema de Educação Geral;
- Subsistema de Educação de Adultos;
- Subsistema de Educação Técnico-Profissional;
- Subsistema de Formação de Professores;
- Subsistema de Educação Superior.

ARTIGO 9

Níveis

O Sistema Nacional de Educação está estruturado em quatro níveis:

- Primário;
- Secundário;
- Médio;
- Superior.

ARTIGO 10

Ensino à distância

1. O ensino à distância consiste numa modalidade de educação que visa potencializar as acções já contempladas no Sistema Nacional de Educação, no quadro dos objectivos e conteúdos definidos para cada um dos subsistemas.
2. Este ensino destina-se a todos os moçambicanos que não puderam realizar ou continuar os seus estudos em regime normal e visa a elevação permanente dos seus conhecimentos científico-técnicos.
3. O Ministério da Educação e Cultura organiza e implementa progressivamente o ensino à distância, realizando cursos por correspondência, pela rádio, televisão e outros meios.

SECÇÃO II

Subsistema de Educação Geral

ARTIGO 11

Caracterização

1. O Subsistema de Educação Geral é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e politécnica, base para o ingresso em cada nível dos diferentes subsistemas.
2. Os níveis e conteúdos deste subsistema constituem ponto de referência para todos os Subsistemas do Sistema Nacional de Educação.
3. O Subsistema de Educação Geral compreende:
 - Ensino primário;
 - Ensino secundário;
 - Ensino pré-universitário.
4. A Educação Pré-escolar e o ensino Especial e Vocacional fazem parte do Subsistema de Educação Geral.
5. O Subsistema de Educação Geral é frequentado, em princípio, por jovens dos 7 aos 19 anos.

ARTIGO 12

Objectivos

São objectivos do Subsistema de Educação Geral:

1. Assegurar o direito à educação a todas as crianças e jovens moçambicanos, com base na escolaridade obrigatória e universal, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino e educação.
2. Dar uma formação integral e unificada, assente no conhecimento dos fundamentos das ciências e da técnica, no desenvolvimento das capacidades intelectuais, físicas e manuais e na aquisição de uma educação político-ideológica, politécnica, estética e ética.
3. Desenvolver na juventude moçambicana as qualidades básicas do Homem Novo com uma personalidade socialista, dotada:
 - De uma consciência nacional, patriótica, revolucionária e internacionalista, de respeito e amor pelo trabalho, pela propriedade social e pelas classes trabalhadoras;
 - Dos fundamentos de uma visão científica do Mundo;
 - De iniciativa criadora e capacidade crítica.
4. Dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social, nomeadamente:
 - Conferindo aos jovens os conhecimentos, capacidades, hábitos e atitudes necessárias à compreensão e participação na transformação da sociedade;
 - Preparando os jovens para o trabalho independente, auto-estudo, inovação, desenvolvimento do pensamento lógico, investigação, rigor e progresso científico e tecnológico;
 - Desenvolvendo uma orientação vocacional que permita a harmonização entre as necessidades do País e as aptidões de cada um.
5. Detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras.
6. Proporcionar uma educação especial e adequada para crianças e jovens deficientes e com dificuldades de integração social.

ARTIGO 13

Educação Pré-Escolar

1. A educação pré-escolar destina-se às crianças com idade inferior a 7 anos e realiza-se em creches e jardins de infância.
2. É objectivo da educação pré-escolar estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades.

ARTIGO 14

Ensino Primário

1. O ensino primário compreende as sete primeiras classes e é frequentado, em princípio, por crianças dos 7 aos 14 anos e compreende dois graus:
 - 1.º Grau, da 1.ª à 5.ª classes;
 - 2.º Grau, da 6.ª à 7.ª classes.
- Este ensino prepara os alunos para o acesso ao nível secundário dos vários subsistemas.

2. São objectivos deste nível:

- Dar aos alunos uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, e das ciências naturais e sociais, político-ideológica, estético-cultural e da educação física;
- Dar conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva;
- Assegurar uma formação básica da personalidade socialista integrando os alunos na prática revolucionária, dotando-os de capacidade de compreensão dos factos sociais e económicos do País.

ARTIGO 15

Ensino Secundário

1. O ensino secundário, 2.º nível de educação geral, compreende três classes, 8.ª, 9.ª e 10.ª e é frequentado, em princípio, por jovens dos 14 aos 17 anos. O ensino secundário prepara os alunos para o ingresso no nível médio dos vários subsistemas.
2. O ensino secundário visa ampliar, aprofundar e consolidar a formação adquirida e deve principalmente:
 - Aumentar os conhecimentos nas áreas da comunicação, ciências matemáticas, naturais, sociais, bem como nas áreas político-ideológica estético-cultural e da educação física, desenvolver capacidades de aplicação de métodos de trabalho e pensamento científico;
 - Aprofundar os fundamentos da consciência socialista e das convicções, atitudes e comportamentos correspondentes.

ARTIGO 16

Ensino Pré-Universitário

1. O ensino pré-universitário, 3.º nível de educação geral, compreende duas classes, 11.ª e 12.ª, e é frequentado, em princípio, por jovens dos 17 aos 19 anos. Este nível dá uma formação ampliada, consolidada e aprofundada, preparando os alunos para o ingresso no nível superior.
2. São objectivos do ensino pré-universitário
 - Consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas político-ideológicas, estético-cultural, da educação física, permitindo o domínio e compreensão dos fundamentos teóricos de uma visão científica da realidade nacional e internacional, do processo de desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento;
 - Desenvolver o pensamento lógico abstracto e a capacidade de avaliar a aplicação de modelos e métodos científicos na resolução de problemas da prática real;
 - Levar o aluno a assumir a posição do Homem como ser transformador do mundo, da sociedade e do pensamento.

ARTIGO 17

Idades

As idades referidas nos artigos anteriores têm um carácter indicativo. Cabe ao Conselho de Ministros regulamentar os limites máximos e mínimos de idade de ingresso e frequência das várias classes

ARTIGO 18

Ensino Especial

1. O ensino especial consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas e mentais ou de difícil enquadramento social e realiza-se em escolas especiais.

2. É objectivo do ensino especial proporcionar uma formação que permita a integração destas crianças e jovens na sociedade e na vida laboral.

ARTIGO 19

Ensino Vocacional

1. O ensino vocacional consiste na educação de jovens que demonstrem especiais talentos e aptidões particulares nos domínios das artes, ciências, educação física e outros e realiza-se em escolas vocacionais.

2. A formação vocacional é feita sem prejuízo da formação básica e geral, própria do Subsistema de Educação Geral, por forma a permitir um desenvolvimento global e equilibrado da personalidade do aluno.

SECÇÃO III

Subsistema de Educação de Adultos

ARTIGO 20

Caracterização

1. Ao Subsistema de Educação de Adultos compete a alfabetização e a educação da população maior de 15 anos, de modo a assegurar uma formação científica geral e o acesso aos vários níveis da Educação Técnico-Profissional, Educação Superior e Formação de Professores.

2. A formação conferida por este subsistema corresponde à formação dada pelo Subsistema de Educação Geral. Ela deve ser adequada às necessidades do processo do desenvolvimento e da construção da Sociedade Socialista e realizada com base na experiência social e profissional do trabalhador, numa metodologia ligada à sua realidade.

3. O Subsistema de Educação de Adultos compreende:

- Ensino primário;
- Ensino secundário;
- Ensino pré-universitário.

ARTIGO 21

Objectivos

São objectivos do Subsistema de Educação de Adultos:

1. Assegurar o acesso da população trabalhadora à educação, com prioridade à classe operária, aos camponeses cooperativistas e camadas sociais que desempenham papel fundamental no processo político, económico, social e cultural da edificação e defesa da Sociedade Socialista.

2. Proporcionar uma formação científica geral que confira os conhecimentos, capacidades e atitudes necessárias para aquisição de uma concepção científica materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, criando as condições para a superação da mentalidade obscurantista.

3. Desenvolver a consciência patriótica e revolucionária do Homem Novo, através de uma formação que permita:

- Libertar a iniciativa criadora de modo a responder consciente e eficazmente às necessidades da construção do Socialismo;
- Contribuir para a consolidação da Unidade Nacional;

- Desenvolver uma moral sã e revolucionária promovendo o sentido de responsabilidade colectiva e individual, a libertação da mulher e o espírito de solidariedade internacionalista.

ARTIGO 22

Ensino Primário para Adultos

1. O Ensino Primário para Adultos, 1.º nível deste subsistema, tem a duração de cinco anos e compreende dois graus:

- 1.º Grau, com três anos de duração, dá uma formação correspondente à 5.ª classe do Subsistema de Educação Geral;
- 2.º Grau, com dois anos de duração, dá uma formação correspondente à 7.ª classe do Subsistema de Educação Geral.

Considera-se alfabetizado, aquele que conclui com aproveitamento os dois primeiros anos deste nível.

2. São objectivos do Ensino Primário para Adultos:

- Dar uma formação básica nas áreas de comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, na área político-ideológica e na estético-cultural, que permita ao adulto sistematizar e fundamentar os conhecimentos empíricos e a experiência que possui;
- Desenvolver a consciência patriótica e revolucionária, dotando o adulto de capacidade de compreensão dos factos sociais, políticos e económicos do País;
- Conferir a formação de base necessária para o ingresso nos cursos de nível elementar e secundário do Subsistema de Educação Técnico-Profissional ou no 2.º nível do Subsistema de Educação de Adultos.

ARTIGO 23

Ensino Secundário para Adultos

1. O Ensino Secundário para Adultos, 2.º nível deste subsistema, dá uma formação correspondente à 10.ª classe do Subsistema da Educação Geral e abrange os adultos que tenham terminado o nível primário.

2. O Ensino Secundário para Adultos visa ampliar, aprofundar e consolidar a formação adquirida, devendo nomeadamente:

- Aumentar os conhecimentos nas áreas da comunicação das ciências matemáticas, naturais e sociais, na área político-ideológica e estético-cultural, desenvolvendo capacidades da aplicação de métodos de trabalho e pensamento científico, na interpretação dos fenómenos, na resolução dos problemas práticos e da produção, assim como na planificação e organização da vida diária;
- Dar ao adulto a concepção científica do mundo através do conhecimento a análise da nossa experiência revolucionária e da ideologia científica do proletariado e desenvolver a consciência socialista, aprofundar as convicções, atitudes e comportamentos correspondentes;
- Conferir a formação de base, necessária para o ingresso nos cursos de nível médio dos vários subsistemas.

ARTIGO 24

Ensino Pré-Universitário para Adultos

1. O Ensino Pré-Universitário para Adultos, 3.º nível deste subsistema, dá uma formação correspondente à

12.ª classe do Subsistema de Educação Geral e abrange os adultos que tenham terminado o nível secundário de qualquer subsistema.

2. São objectivos do Ensino Pré-Universitário para Adultos:

- Consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos nas áreas: político-ideológica, das ciências matemáticas, naturais e sociais, estético-cultural, permitindo o domínio e compreensão dos fundamentos teóricos de uma visão científica da realidade nacional e internacional, do processo do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento;
- Desenvolver no adulto o pensamento lógico-abstracto e a capacidade de avaliar e aplicar modelos e métodos científicos na resolução de problemas da prática real, levando-o a assumir a posição do Homem como transformador do mundo, da sociedade e do pensamento;
- Conferir ao adulto a preparação necessária para o ingresso nos cursos do nível superior.

ARTIGO 25

Vias aceleradas

O Ministério da Educação e Cultura pode criar vias aceleradas que, num tempo mais curto, permitam aos combatentes e trabalhadores de vanguarda ascenderem a níveis mais elevados de formação.

SECÇÃO IV

Subsistema de Educação Técnico-Profissional

ARTIGO 26

Caracterização

1. O Subsistema de Educação Técnico-Profissional constitui o principal instrumento para a materialização da política de formação da força de trabalho qualificada em resposta às exigências do desenvolvimento económico e social do País e caracteriza-se:

- Pela função que desempenha no crescimento quantitativo e qualitativo da força de trabalho qualificada, dando aos jovens e trabalhadores uma formação integral;
- Pela ênfase na formação profissional;
- Pelo carácter terminal da formação.

2. O Subsistema de Educação Técnico-Profissional compreende:

- Ensino Elementar Técnico-Profissional;
- Ensino Básico Técnico-Profissional;
- Ensino Médio Técnico-Profissional.

3. O Subsistema de Educação Técnico-Profissional é frequentado por:

- Jovens em idade escolar e pré-laboral;
- Adultos sem experiência nem qualificação profissional;
- Trabalhadores em exercício na produção e nos serviços.

ARTIGO 27

Objectivos

São objectivos do Subsistema de Educação Técnico-Profissional:

1. Assegurar a formação integral e técnico-profissional dos jovens em idade escolar e dos trabalhadores, de modo

a prepará-los para o exercício duma profissão numa especialidade, garantindo o aumento quantitativo da força de trabalho qualificada e engrossando, sobretudo, as fileiras da classe operária, classe dirigente da Revolução com operários qualificados e ideologicamente preparados para a batalha da economia e do desenvolvimento social.

2. Dar aos jovens e trabalhadores a concepção científica do mundo, através do ensino da nossa experiência revolucionária e da ideologia do proletariado, desenvolvendo capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direcção científica do trabalho.

3. Desenvolver nos jovens e nos trabalhadores as qualidades básicas da personalidade que caracterizam o Homem Novo, em particular educando-os no assumir de uma atitude correcta perante o trabalho, no respeito pela propriedade social, no desenvolvimento do espírito de disciplina, trabalho árduo, combatividade e brio profissional.

4. Proporcionar aos trabalhadores um aperfeiçoamento contínuo e sistemático da sua formação técnico-profissional de modo a acompanhar a complexidade e o avanço da tecnologia instalada e a instalar no País.

ARTIGO 28

Domínios

1. Para garantir a educação técnico-profissional da população abrangida neste subsistema, o processo de ensino-aprendizagem é organizado em três domínios

- a) Domínio do ensino técnico-profissional, dirigido a jovens em idade escolar, sendo a formação feita com base num perfil profissional, em geral mais amplo que o perfil ocupacional e com ênfase comparável na formação geral e na formação profissional, conduzindo à obtenção de um diploma ou certificado estatal correspondente ao nível educacional e profissional atingido;
- b) Domínio de formação e aperfeiçoamento profissional de adultos, envolvendo acções de formação inicial e acções de aperfeiçoamento profissional de trabalhadores dos sectores produtivos e sociais. Estas acções poderão conferir certificados de habilitações profissionais ou poderão conferir diploma ou certificado estatal correspondente ao nível educacional e profissional atingido;
- c) Domínio do ensino técnico-profissional de adultos, dirigido a trabalhadores, sendo a formação feita com base num perfil profissional e com maior ênfase na formação geral e teórica técnica, conduzindo à obtenção de um diploma ou certificado estatal correspondente ao nível educacional e profissional atingido.

2. São objectivos de cada um dos domínios

a) Domínio do ensino técnico-profissional

- Preparar os jovens para o exercício duma profissão, dando-lhes uma formação político-ideológica e científico-técnica que assegure a integração no trabalho, a sua adaptação à evolução sócio-económica e tecnológica e permita o seu reingresso no subsistema nos níveis seguintes e em ramo e especialidade igual ou afim, ou no Subsistema de Educação Superior.

b) Domínio da formação e aperfeiçoamento profissional de adultos:

- Preparar os adultos para exercer uma actividade profissional;

— Elevar o nível político-ideológico e científico-técnico dos trabalhadores, contribuindo para aumentar a produtividade e a produção em resposta às exigências do desenvolvimento planificado do País.

c) Domínio do ensino técnico-profissional de adultos:

— Proporcionar aos trabalhadores o acesso aos objectivos estabelecidos para o domínio do ensino técnico-profissional, sem abandono do exercício da profissão.

3. Todas as acções de Educação Técnico-Profissional, independentemente do domínio a que se referem, são dirigidas e coordenadas centralmente pelo Ministério da Educação e Cultura nos aspectos pedagógicos, metodológicos e normativos, embora as instituições de formação possam depender administrativamente de entidades diversas.

ARTIGO 29

Ensino Elementar Técnico-Profissional

1. O Ensino Elementar Técnico-Profissional forma trabalhadores qualificados para os sectores económicos e sociais, que participem nas tarefas elementares dos processos produtivos e serviços em apoio aos trabalhadores qualificados do ensino básico técnico-profissional.

2. Para ingresso neste ensino exige-se a conclusão do 1.º Grau do ensino primário dos Subsistemas de Educação Geral ou de Educação de Adultos.

3. O Ensino Elementar Técnico-Profissional confere um nível escolar equivalente ao 1.º nível do Subsistema de Educação Geral, permitindo assim, o ingresso no 2.º nível de qualquer dos Subsistemas do Sistema Nacional de Educação.

ARTIGO 30

Ensino Básico Técnico-Profissional

1. O Ensino Básico Técnico-Profissional forma trabalhadores qualificados para os sectores económicos e sociais, que participem nas diferentes fases dos processos produtivos e dos serviços, dando-lhes conhecimentos científicos e técnico-profissionais e desenvolvendo capacidades, habilidades e hábitos de acordo com o estabelecido no respectivo perfil do ramo e especialidade.

2. Para o ingresso neste ensino exige-se a conclusão do 1.º nível dos Subsistemas de Educação Geral, de Educação de Adultos ou de Educação Técnico-Profissional.

3. O Ensino Básico Técnico-Profissional confere um nível escolar equivalente ao 2.º nível do Subsistema de Educação Geral, permitindo assim o ingresso no 3.º nível de qualquer dos subsistemas do Sistema Nacional de Educação.

ARTIGO 31

Ensino Médio Técnico-Profissional

1. O Ensino Médio Técnico-Profissional forma técnicos para os sectores económicos e sociais, com conhecimentos científicos e técnico-profissionais estabelecidos no respectivo perfil profissional do ramo e especialidade e com capacidades de direcção e organização dos processos tecnológicos e dos serviços e capacidades de investigação e inovação no sentido do aumento da produtividade e da produção.

2. Para o ingresso neste ensino exige-se a conclusão do 2.º nível dos Subsistemas de Educação Geral, de Educação de Adultos ou de Educação Técnico-Profissional.

3. O Ensino Médio Técnico-Profissional confere um nível escolar equivalente ao 3.º nível do Subsistema de Educação Geral, permitindo assim o ingresso no Subsistema de Educação Superior ou no nível Superior do Subsistema de Formação de Professores.

SECÇÃO V

Subsistema de Formação de Professores

ARTIGO 32

Caracterização

1. O Subsistema de Formação de Professores assegura uma qualificação pedagógica, metodológica, científica e técnica do corpo docente para os vários subsistemas e tem um carácter profundamente ideológico que confere ao professor a consciência de classe que o torna capaz de educar o aluno nos princípios do Marxismo-Leninismo.

2. O Subsistema de Formação de Professores compreende dois níveis:

- Nível Médio;
- Nível Superior.

3. Este subsistema é frequentado por jovens formados pelos Subsistemas de Educação Geral e Técnico-Profissional e por adultos provenientes do Subsistema de Educação de Adultos e trabalhadores vindos da produção e serviços, que tenham habilitações necessárias para o ingresso nos níveis deste subsistema.

ARTIGO 33

Objectivos

São objectivos do Subsistema de Formação de Professores:

1. Assegurar a formação integral dos docentes, munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.

2. Forjar no professor uma profunda consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do Partido Frelimo.

3. Consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para actuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade.

4. Conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica assente nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano.

5. Permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação político e ideológica, científico-técnica e psicopedagógica.

ARTIGO 34

Domínios

1. No âmbito deste subsistema, a formação e aperfeiçoamento do professor organiza-se em três domínios:

- Formação inicial;
- Formação em exercício;
- Formação permanente.

2. O domínio da formação inicial abrange a formação regular dos professores, a um dado nível, envolvendo jovens e adultos que tenham as habilitações escolares ou técnico-

-profissionais de nível imediatamente inferior. Esta formação corresponde à aprovação num curso de formação profissional adequado ao grau ou ramo do ensino pretendido.

3. O domínio da formação em exercício abrange todas as acções de actualização, reciclagem e aperfeiçoamento dos professores em serviço.

4. A formação permanente tem como objectivo a actualização permanente dos professores bem como a preparação para o desempenho de determinados cargos ou funções.

ARTIGO 35

Níveis

O Subsistema de Formação de Professores estrutura-se em dois níveis:

1. Nível Médio: realiza a formação inicial dos professores do ensino primário, dos professores do 1.º nível da Educação de Adultos e dos professores de práticas de especialidades da Educação Técnico-Profissional.

As habilitações de ingresso neste nível correspondem ao 2.º nível do Subsistema de Educação Geral. A duração dos cursos, neste nível, é de três a quatro anos.

2. Nível Superior: realiza a formação inicial dos professores para os níveis secundário e médio do Subsistema Nacional de Educação.

As habilitações de ingresso neste nível correspondem ao nível médio do Sistema Nacional de Educação.

A duração dos cursos, neste nível, é de quatro a cinco anos.

SECÇÃO VI

Subsistema de Educação Superior

ARTIGO 36

Caracterização

1. O Subsistema de Educação Superior realiza a formação de profissionais técnicos e científicos com um alto grau de qualificação e um profundo conhecimento da realidade nacional e das leis do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, para participarem no desenvolvimento e defesa do País e da Revolução.

2. A formação neste subsistema realiza-se em estreita ligação com a investigação científica.

3. Este subsistema destina-se aos estudantes que terminam o nível médio da Educação Geral ou equivalente dando prioridade aos filhos dos operários e dos camponeses cooperativistas e aos combatentes e trabalhadores de vanguarda.

4. Em casos especiais, a definir pelo Ministro da Educação e Cultura, poderão ingressar neste subsistema alunos que não tenham as habilitações referidas no número anterior.

5. O Ministro da Educação e Cultura definirá a duração dos estudos que devem corresponder a cada currículo e os graus e títulos a atribuir.

ARTIGO 37

Objectivos

São objectivos do Subsistema do Ensino Superior:

1. Assegurar um alto grau de formação político-ideológica, científica, técnica e cultural num ramo ou especialidade das diferentes esferas de actividade produtiva e social, que confira aos jovens e adultos capacidades para:

- a) Aplicar e desenvolver criadoramente os conhecimentos científicos e técnicos adquiridos no processo de formação;

- b) Conhecer, organizar e dirigir projectos de desenvolvimento, de unidade de produção e de outros centros de trabalho;
- c) Acompanhar permanentemente o desenvolvimento científico e tecnológico;
- d) Sistematizar, valorizar e desenvolver o conhecimento e a técnica gerados por outros trabalhadores da sua área de formação e actividade e contribuir para a sua formação.

2. Realizar:

- a) A investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução de problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do País;
- b) A ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade social, como meio de formação política, ideológica, técnica e profissional dos estudantes e de apoio à elevação de eficiência e ao aumento da produção e produtividade nos locais onde se realiza esta ligação;
- c) Actividades de extensão, principalmente, sob a forma de difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico;
- d) Cursos de superação que permitam a actualização e requalificação dos profissionais graduados pelo Ensino Superior;
- e) Actividade de pós-graduação tendente ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos ramos e sectores de actividade;
- f) A formação de docentes e cientistas para o funcionamento e desenvolvimento do subsistema e da investigação.

CAPÍTULO III

Direcção e Administração do Sistema

ARTIGO 38

Responsabilidade do Ministério da Educação e Cultura

O Ministério da Educação e Cultura é responsável pela planificação, direcção e controlo da administração do Sistema Nacional de Educação, assegurando a unicidade do Sistema.

ARTIGO 39

Currículos e programas

1. Os currículos e programa tem um carácter nacional e são aprovados pelo Ministro da Educação e Cultura.

2. Sempre que se revele necessário, podem ser introduzidas adaptações de carácter regional aos currículos e programas nacionais por forma a garantir uma melhor qualificação dos alunos, desde que com isso não se contrariem os princípios, objectivos e concepção do Sistema Nacional de Educação. Estas adaptações são aprovadas pelo Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 40

Responsabilidade de outros organismos

1. Os órgãos do Poder Popular, Organizações Democráticas de Massas e Sociais e todos os cidadãos devem participar na materialização do princípio político-pedagógico de ligação escola-comunidade.

2. Os organismos estatais, empresas e outras instituições devem, em conformidade com as leis e as metas de planificação, assegurar os recursos humanos, materiais e finan-

ceiros necessários ao funcionamento da alfabetização e educação de adultos nos seus locais de trabalho e estimular o trabalho docente voluntário para o efeito.

3. Aos organismos estatais, empresas e outras instituições que realizam acções de Educação Técnico-Profissional compete garantir os recursos humanos, materiais e financeiros necessários ao funcionamento dos cursos que se subordinam às normas centralmente definidas.

ARTIGO 41

Formação no estrangeiro

1. Considera-se formação no estrangeiro toda a actividade de formação de cidadãos moçambicanos em escolas moçambicanas no estrangeiro ou em instituições e cursos de outros países.

2. O conteúdo dos programas, métodos de ensino e organização das escolas moçambicanas no exterior subordinam-se no fundamental, ao Sistema Nacional de Educação.

3. O Ministério da Educação e Cultura define as regras para o estabelecimento de equivalências de graus, níveis e títulos obtidos no exterior, assim como as condições para o reconhecimento de diplomas e certificados de habilitações emitidos por autoridades estrangeiras.

CAPÍTULO IV

Implementação do Sistema Nacional de Educação

ARTIGO 42

Implementação

1. O Ministério da Educação e Cultura, de acordo com os planos estatais, define e planifica a forma e métodos de implementação progressiva do Sistema Nacional de Educação. Neste sentido, o Ministério da Educação e Cultura estabelece as necessárias fases transitórias com vista à implementação do Sistema Nacional de Educação definido na presente lei.

2. A implementação do Sistema Nacional de Educação deve prever a realização de experiências-piloto que permitam testar os programas, conteúdos e métodos estabelecidos para cada um dos subsistemas.

3. O Ministro da Educação e Cultura, ouvido o Conselho Nacional de Educação, aprova os regulamentos de cada um dos Subsistemas e realiza as necessárias adaptações e correções, desde que com isso não sejam alterados a concepção, princípios e objectivos do Sistema definido na presente lei.

ARTIGO 43

Reconhecimento e equivalência de habilitações anteriores

São reconhecidas as habilitações obtidas antes da entrada em vigor do Sistema definido na presente lei. O Ministério da Educação e Cultura publicará uma tabela oficial de equivalência.

CAPÍTULO V

Disposições finais

ARTIGO 44

Prioridade da Alfabetização

No âmbito do Sistema Nacional de Educação deve ser dada prioridade à alfabetização e educação da população adulta, principalmente às classes trabalhadoras, como forma

de realizar o desenvolvimento planificado do País e consolidar a direcção do Estado e da Sociedade pela classe operária em aliança com o campesinato.

ARTIGO 45

Modelos de formação de professores

1. A implementação do Subsistema de Formação de Professores obedecerá a um plano específico que permita a adopção de modelos de transição.

2. Os modelos de transição devem assegurar o aumento gradual da qualidade do ensino e responder às necessidades do crescimento da rede escolar sem perder de vista o modelo final definido na presente lei.

ARTIGO 46

Prioridades no Ensino à Distância

O ensino à distância, designadamente os cursos por correspondência, pela rádio e televisão, realizar-se-á prioritariamente para a formação de professores, estendendo-se gradualmente a outros ramos consoante as capacidades a instalar no País e prioridades a definir pelo Conselho de Ministros.

ARTIGO 47

Implementação da Escolaridade Obrigatória

O Conselho de Ministros determina o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento sócio-económico do País, nomeadamente da socialização do campo e da capacidade da rede escolar.

ARTIGO 48

Responsabilidades dos encarregados de educação

1. Os pais ou encarregados de educação cujos educandos reprovem em qualquer classe do Sistema Nacional de Educação, após o ensino primário obrigatório, por mau aproveitamento sem motivo justificado, por indisciplina, por faltas ou abandono de estudos devem reembolsar ao Estado do encargo suportado.

2. O Conselho de Ministros regulamentará a aplicação do princípio estabelecido no número anterior.

ARTIGO 49

Resolução de dúvidas

As dúvidas surgidas na interpretação e execução da presente lei são resolvidas pelo Ministro da Educação e Cultura.

ARTIGO 50

Entrada em vigor

A presente lei produz efeitos a partir de 1 de Fevereiro de 1983.

Aprovada pela Assembleia Popular.

Publique-se.

O Presidente da República, SAMORA MOISÉS MACHEL.

Anexo 5: Lei 6/92 de 6 de Maio (Reajuste do SNE)

104-(8)

I SÉRIE — NÚMERO 19

Lei n.º 6/92
de 6 de Maio

Havendo necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na Lei n.º 4/83, de 23 de Março, às actuais condições sociais e económicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo.

Ao abrigo do disposto no n.º 1 do artigo 135 da Constituição, a Assembleia da República determina:

Sistema Nacional de Educação

CAPÍTULO I

Princípios e objectivos gerais

ARTIGO 1

Princípios gerais

O Sistema Nacional de Educação (SNE) orienta-se pelos seguintes princípios gerais:

- a) a educação é direito e dever de todos os cidadãos;
- b) o Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- c) o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República;
- d) o ensino público é laico.

ARTIGO 2

Princípios pedagógicos

O processo educativo orienta-se pelos seguintes princípios pedagógicos:

- a) desenvolvimento das capacidades e da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante, que confira uma formação integral;
- b) desenvolvimento da iniciativa criadora, da capacidade de estudo individual e de assimilação crítica dos conhecimentos;
- c) ligação entre a teoria e a prática, que se traduz no conteúdo e método do ensino das várias disciplinas, no carácter politécnico do ensino conferido e na ligação entre a escola e a comunidade;
- d) ligação do estudo ao trabalho produtivo socialmente útil como forma de aplicação dos conhecimentos científicos à produção e de participação no esforço de desenvolvimento económico e social do país;
- e) ligação estreita entre a escola e a comunidade, em que a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento sócio-económico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização de um ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país.

ARTIGO 3

Objectivos gerais

São objectivos gerais do Sistema Nacional de Educação:

- a) erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento cien-

- tífico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
- b) garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
- c) assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
- d) formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica;
- e) formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos;
- f) formar cientistas e especialistas devidamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica;
- g) desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo.

ARTIGO 4

Estudos das línguas moçambicanas

O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos.

ARTIGO 5

Idade escolar

1. As crianças moçambicanas que completem seis anos de idade serão matriculadas na 1.ª classe.

2. São estabelecidas e desenvolvidas actividades e medidas de apoio e complementos educativos visando contribuir para a igualdade de oportunidades de acesso e sucesso escolar.

3. Os pais, a família, os órgãos locais do poder e as instituições económicas e sociais contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar, apoiando-as nos estudos, evitando as desistências particularmente antes de completar as sete classes do ensino primário.

4. O Conselho de Ministros determina o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento sócio-económico do país.

CAPÍTULO II

Estrutura do Sistema Nacional de Educação

ARTIGO 6

Estrutura geral

O Sistema Nacional de Educação estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar.

CAPÍTULO III

ARTIGO 7

Ensino pré-escolar

1. O ensino pré-escolar é o que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos como complemento ou supletivo da acção educativa da família, com a qual coopera estreitamente.

2. É objectivo de ensino pré-escolar estimular o desenvolvimento psíquico, físico e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades.

3. A rede do ensino pré-escolar é constituída por instituições e iniciativas dos órgãos centrais provinciais ou locais e de outras entidades colectivas ou individuais, nomeadamente associações de pais e de moradores, empresas, sindicatos, organizações cívicas, confessionais e de solidariedade.

4. Compete ao Ministério da Educação, em conjunto com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Acção Social, definir as normas gerais do ensino pré-escolar, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios e normas para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino pré-escolar.

5. A frequência do ensino pré-escolar é facultativa.

ARTIGO 8

Ensino escolar

1. O ensino escolar compreende:

- a) Ensino geral;
- b) Ensino técnico-profissional;
- c) Ensino superior.

2. Além do ensino ministrado nos estabelecimentos de ensino referidos no número anterior, o ensino escolar integra também modalidades especiais de ensino.

3. As instituições de ensino consoante a sua propriedade são estatais, cooperativas, comunitárias ou privadas.

CAPITULO IV

Ensino escolar

SECÇÃO I

Ensino geral

ARTIGO 9

Caracterização

1. O ensino geral é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e politécnica.

2. Os níveis e conteúdos deste ensino constituem ponto de referência para todo o Sistema Nacional de Educação.

3. O ensino geral compreende dois níveis:

- a) Primário;
- b) Secundário.

4. O ensino geral é frequentado em princípio, a partir do ano lectivo em que completam 6 anos.

ARTIGO 10

Objectivos

São objectivos do ensino geral:

1. Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino.

2. Dar uma formação integral ao cidadão para que adquira e desenvolva conhecimentos e capacidades intelectuais, físicas, e na aquisição de uma educação politécnica, estética e ética.

3. Dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento económico e social do país, nomeadamente:

- a) conferindo ao cidadão conhecimentos e desenvolvendo nele capacidades, hábitos e atitudes necessários à compreensão e participação na transformação da sociedade;
- b) Preparando o cidadão para o estudo e trabalho independentes, desenvolvendo as suas capacidades de inovar e pensar com lógica e rigor científicos;
- c) Desenvolvendo uma orientação vocacional que permita a harmonização entre as necessidades do país e as aptidões de cada um.

4. Detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras.

ARTIGO 11

Ensino primário

1. O ensino primário prepara os alunos para o acesso ao ensino secundário e compreende as sete primeiras classes, subdivididas em dois graus:

- a) 1.º Grau, da 1.ª à 5.ª classes;
- b) 2.º Grau, 6.ª e 7.ª classes.

2. São objectivos deste nível:

- a) proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural;
- b) transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva;
- c) proporcionar uma formação básica da personalidade.

ARTIGO 12

Ensino secundário

1. O nível secundário do ensino geral compreende cinco classes e subdivide-se em dois ciclos:

- a) 1.º Ciclo, da 8.ª à 10.ª classe;
- b) 2.º Ciclo, 11.ª e 12.ª classes.

2. Os objectivos do ensino secundário são os de consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física.

SECÇÃO II

Ensino técnico-profissional

ARTIGO 13

Caracterização

1. O ensino técnico-profissional constitui o principal instrumento para a formação profissional da força de trabalho qualificada necessária para o desenvolvimento económico e social do país.

2. O ensino técnico-profissional compreende os seguintes níveis:

- a) Elementar;
- b) Básico;
- c) Médio.

ARTIGO 14**Objectivos**

São objectivos do ensino técnico-profissional:

1. Assegurar a formação integral e técnica dos jovens em idade escolar, de modo a prepará-los para o exercício de uma profissão numa especialidade.
2. Desenvolver nos jovens as qualidades básicas da personalidade, em particular, educando-os no assumir de uma atitude correcta perante o trabalho.
3. Desenvolver capacidades de análise e síntese, de investigação e inovação, de organização e direcção científica do trabalho.

ARTIGO 15**Ensino elementar técnico**

1. O ensino elementar técnico forma trabalhadores qualificados para os sectores económicos e sociais, que participem nas tarefas elementares dos processos produtivos e serviços.

2. Para ingresso neste tipo de ensino exige-se no mínimo a conclusão do 1.º Grau do ensino primário.

ARTIGO 16**Ensino básico técnico**

1. O ensino básico técnico forma trabalhadores qualificados para os sectores económicos e sociais, que participem nas diferentes fases dos processos produtivos e dos serviços, dando-lhes conhecimentos científicos e técnico-profissionais e desenvolvendo capacidades, habilidades e hábitos de acordo com o estabelecido nos currículos e planos de estudos de cada especialidade.

2. Para ingresso neste ensino exige-se a conclusão do 2.º Grau do ensino primário ou o ensino elementar técnico-profissional ou equivalente.

ARTIGO 17**Ensino médio técnico**

1. O ensino médio técnico forma técnicos para os sectores económicos e sociais com conhecimentos científicos e técnico estabelecidos no respectivo perfil profissional do ramo e especialidade e com capacidades de direcção.

2. Para o ingresso neste nível de ensino exige-se no mínimo a conclusão do 1.º ciclo do ensino secundário geral ou do ensino básico técnico-profissional.

ARTIGO 18**Duração dos cursos**

A duração dos cursos e habilitações de ingresso em cada nível serão definidas pelo Conselho de Ministros.

ARTIGO 19**Equivalência dos cursos**

O Ministro da Educação determinará a equivalência dos cursos em conformidade com os currículos.

SECÇÃO III**Ensino superior****ARTIGO 20****Caracterização**

1. Ao ensino superior compete assegurar a formação a nível mais alto de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento científico necessários ao desenvolvimento do país.

2. O ensino superior realiza-se em estreita ligação com a investigação científica.

3. O ensino superior destina-se aos graduados com a 12.ª classe do ensino geral ou equivalente.

ARTIGO 21**Objectivos**

São objectivos do ensino superior:

1. Formar nas diferentes áreas do conhecimento, profissionais, técnicos e cientistas com um alto grau de qualificação.

2. Incentivar a investigação científica e tecnológica como meio de formação dos estudantes, de solução dos problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país.

3. Assegurar a ligação ao trabalho em todos os sectores e ramos de actividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes.

4. Difundir actividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico.

5. Realizar acções de actualização dos profissionais graduados pelo ensino superior.

6. Desenvolver acções de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e sectores de actividade.

7. Formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento e desenvolvimento do ensino e da investigação.

ARTIGO 22**Tipos de Instituições de ensino superior**

O ensino superior realiza-se em universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias.

ARTIGO 23**Criação de Instituições de ensino superior**

1. Compete ao Conselho de Ministros criar ou encerrar instituições de ensino superior estatais e autorizar a criação de instituições do ensino superior particulares, ouvido o Conselho de Reitores.

2. Lei especial definirá, os procedimentos a cumprir para a criação, funcionamento e encerramento de instituições do ensino superior.

ARTIGO 24**Natureza jurídica das Instituições de ensino superior estatais**

1. As instituições de ensino superior estatais são pessoas colectivas de direito público, têm personalidade jurídica e gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa.

2. O conteúdo e alcance da autonomia são definidos na Lei sobre o ensino superior referida no número 2 do artigo 23.

ARTIGO 25**Acesso**

1. Poderão ter acesso ao ensino superior os indivíduos que tenham concluído com aprovação a 12.ª classe ou equivalente.

2. As condições de acesso a cada instituição de ensino superior são regulamentadas pela respectiva instituição.

3. O acesso a cada curso do ensino superior deve ter em conta a preferência do candidato, o seu nível de conhecimentos científicos e aptidões, bem como a capacidade da respectiva instituição.

4. Para permitir a frequência do ensino superior e de forma a atenuar os efeitos discriminatórios decorrentes de desigualdades económicas e regionais ou de desvantagens sociais prévias:

- a) o Estado deve garantir bolsas de estudo com quotas pré-estabelecidas e outras formas de apoio para as classes de menor rendimento económico e para cada região. Estas bolsas poderão ser atribuídas a estudantes de instituições de ensino superior estatais e particulares;
- b) nas instituições de ensino superior estatais poderão ser consideradas quotas e ou reserva de lugares para os vários grupos de indivíduos mencionados na alínea anterior.

ARTIGO 26

Graus e diplomas

1. O ensino superior confere os graus de bacharel e licenciado, podendo também conferir os graus de mestre e doutor quando se mostrarem criadas as condições para tal.

2. Além dos graus referidos no número anterior, as instituições de ensino superior podem atribuir certificados e diplomas para cursos especializados ou de curta duração.

3. As instituições de ensino superior outorgam títulos honoríficos.

4. Até à aprovação da legislação especial sobre o ensino superior, o Conselho de Ministros definirá as condições gerais de obtenção dos graus referidos no número 1 deste artigo, ouvido o Conselho de Reitores.

ARTIGO 27

Investigação científica

1. Nas instituições de ensino superior serão criadas condições para a promoção e realização da investigação científica e tecnológica.

2. A investigação científica no ensino superior deve ter em conta os objectivos da instituição em que se insere.

SECÇÃO IV

Modalidades especiais de ensino escolar

ARTIGO 28

Modalidades

1. Constituem modalidades especiais do ensino escolar:

- a) o ensino especial;
- b) o ensino vocacional;
- c) o ensino de adultos;
- d) o ensino à distância;
- e) a formação de professores.

2. Cada uma destas modalidades é parte integrante do ensino escolar mas rege-se por disposições especiais.

ARTIGO 29

Ensino especial

1. O ensino especial consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar e realiza-se de princípio através de classes especiais dentro das escolas regulares.

2. Crianças com múltiplas deficiências graves ou com atraso mental profundo deverão receber uma educação adaptada às suas capacidades através do ensino extra-escolar.

3. É objectivo do ensino especial proporcionar uma formação em todos os graus de ensino e a capacitação vocacional que permita a integração destas crianças e jovens em escolas regulares, na sociedade e na vida laboral.

4. O ensino especial é tutelado pelo Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Saúde e a Secretaria de Estado da Acção Social, a quem compete estabelecer as normas, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos de ensino especial.

ARTIGO 30

Ensino vocacional

1. O ensino vocacional consiste na educação de jovens que demonstram especiais talentos e aptidões particulares nos domínios das ciências e das artes, educação física e outros e realiza-se em escolas vocacionais.

2. A formação vocacional é feita sem prejuízo da formação básica e geral própria do ensino geral por forma a permitir um desenvolvimento global e equilibrado da personalidade do aluno.

3. O ensino vocacional é tutelado em conjunto pelo Ministério da Educação, Ministério da Saúde e Secretaria de Estado da Acção Social e sempre que necessário, pelo órgão estatal especialmente ligado à actividade em que se revela o talento, competindo a este órgão estabelecer as normas, apoiar e fiscalizar o seu cumprimento, definir os critérios para a abertura, funcionamento e encerramento dos estabelecimentos do ensino vocacional.

ARTIGO 31

Ensino de adultos

1. O ensino de adultos é aquele que é organizado para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência dos ensinos geral e técnico-profissional.

2. Esta modalidade de ensino é também destinada aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de ensino escolar na idade normal de formação, ou que o não concluíram.

3. Têm acesso a esta modalidade de ensino os indivíduos:

- a) ao nível do ensino primário, a partir dos 15 anos;
- b) ao nível do ensino secundário, a partir dos 18 anos.

4. Este ensino atribui os mesmos diplomas e certificados que os conferidos pelo ensino regular, sendo as formas de acesso e os planos e métodos de estudos organizados de modo distinto, tendo em conta os grupos etários a que destinam, a experiência de vida e os conhecimentos demonstrados.

5. O Ministério da Educação definirá as formas de avaliação dos conhecimentos e aptidões para efeitos de integração dos educandos em classes especiais.

ARTIGO 32

Ensino à distância

1. O ensino à distância, mediante o recurso às novas tecnologias da informação, constitui não só uma forma complementar do ensino regular, mas também uma modalidade alternativa do ensino escolar.

2. O ensino à distância terá particular incidência no ensino de adultos e na formação contínua de professores.

ARTIGO 33

Formação de professores

A formação de professores para os ensinos geral, técnico-profissional, especial e vocacional realiza-se em instituições especializadas e visa:

1. Assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos.

2. Confeirar ao professor uma sólida formação científica, psicopedagógica e metodológica.

3. Permitir ao professor uma elevação constante do seu nível de formação científica, técnica e psicopedagógica.

ARTIGO 34

Níveis da formação de professores

A formação de professores estrutura-se em três níveis:

1. *Nível básico*: realiza-se a formação de professores do ensino primário do 1.º Grau.

As habilitações de ingresso neste nível correspondem à 7.ª classe.

2. *Nível médio*: realiza a formação inicial dos professores do ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional.

As habilitações de ingresso neste nível correspondem à 10.ª classe do ensino geral ou equivalentes.

3. *Nível superior*: realiza a formação dos professores para todos os níveis do ensino.

As habilitações para ingresso neste nível correspondem à 12.ª classe do ensino geral.

CAPÍTULO V

Ensino extra-escolar

ARTIGO 35

Ensino extra-escolar

1. O ensino extra-escolar é o que engloba actividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica e realiza-se fora do sistema regular de ensino.

2. O ensino extra-escolar tem como objectivo permitir a cada indivíduo aumentar os seus conhecimentos e desenvolver as suas potencialidades, em complemento da formação escolar ou em suprimento da sua carência.

3. O ensino extra-escolar integra-se numa perspectiva de ensino permanente e visa a globalidade e a continuidade da acção educativa.

4. São objectivos fundamentais do ensino extra-escolar:

- a) eliminar o analfabetismo literal e funcional;
- b) contribuir para a efectiva igualdade de oportunidades educativas e profissionais dos que não frequentaram o sistema regular do ensino ou o abandonaram precocemente, designadamente através da alfabetização e do ensino de base de crianças e adultos;
- c) assegurar a ocupação dos tempos livres das crianças, jovens e adultos com actividades de natureza cultural e de ensino informal sobretudo aquelas que não tiveram acesso à escola.

5. Compete ao Estado promover a realização de actividades extra-escolares e apoiar as que neste domínio, sejam de iniciativa das associações culturais e recreativas, associações de pais, associações de estudantes e organismos juvenis, organizações sindicais e comissões de trabalhadores, organizações cívicas e confessionais e outras.

6. O Conselho de Ministros definirá em regulamentação específica a forma de certificação e de atribuição de equivalências dos estudos realizados no âmbito do ensino extra-escolar.

CAPÍTULO VI

Direcção e administração

ARTIGO 36

Responsabilidade do Ministério da Educação

1. O Ministério da Educação é responsável pela planificação, direcção e controlo da administração do Sistema Nacional de Educação, assegurando a sua unicidade.

2. Os currícula e programas do ensino escolar, com excepção do ensino superior, têm um carácter nacional e são aprovados pelo Ministro da Educação.

3. Sempre que se revele necessário, podem ser introduzidas adaptações de carácter regional aos currícula e programas nacionais por forma a garantir uma melhor qualificação dos alunos, desde que com isso não se contrariem os princípios, objectivos e concepção do Sistema Nacional de Educação. Estas adaptações são aprovadas pelo Ministro da Educação.

ARTIGO 37

Conselho de Reitores

1. Até definição da legislação especial, para assuntos respeitantes ao ensino superior será criado um órgão consultivo e de assessoria, o Conselho de Reitores.

2. O Conselho de Reitores tem como membros permanentes o Ministro da Educação, que o preside, e os reitores das instituições de ensino superior.

3. Compete, em especial, ao Conselho de Reitores:

- a) pronunciar-se sobre a criação ou encerramento de instituições do ensino superior;
- b) pronunciar-se sobre propostas de introdução, supressão ou equiparação de graus do ensino superior;
- c) propor a que cursos do ensino superior dão acesso os diferentes ramos do 2.º Ciclo do ensino secundário geral, bem como os diversos cursos do ensino médio técnico;
- d) propor as quotas previstas no artigo 23, n.º 5, alíneas a) e b);
- e) fiscalizar a actividade das instituições do ensino superior;
- f) apreciar e avaliar o nível de ensino e da investigação científica nas instituições de ensino superior;
- g) apresentar propostas e recomendações visando aumentar a qualidade e eficácia do ensino superior;
- h) propor modalidades de estabelecimento de equivalências de estudos e habilitações para efeitos de ingresso no ensino superior;
- i) preparar legislação pertinente sobre a organização e funcionamento do ensino superior para aprovação competente;
- j) aprovar o regimento do Conselho.

6 DE MAIO DE 1992

CAPÍTULO VII

Implementação do Sistema Nacional de Educação

ARTIGO 38

Implementação

O Ministério da Educação, define a forma e métodos de implementação progressiva do Sistema Nacional de Educação.

ARTIGO 39

Reconhecimento e equivalência de habilitações anteriores

São reconhecidas as habilitações obtidas antes da entrada em vigor do Sistema definido na presente lei. O Ministério da Educação deverá publicar uma tabela oficial de equivalências.

CAPÍTULO VIII

Disposições finais

ARTIGO 40

É revogada a Lei n.º 4/83, de 23 de Março.

Aprovada pela Assembleia da República.

O Presidente da Assembleia da República, *Marcelino dos Santos*.

Promulgada em 6 de Maio de 1992.

Publique-se.

O Presidente da República, JOAQUIM ALBERTO CHISSANO.

Anexo 6: Programa de Ofícios

I. INTRODUÇÃO

O objectivo fundamental da disciplina de Ofícios é de desenvolver habilidades e competências no aluno, por forma a capacitá-lo na resolução de problemas, quer dele próprio, quer da comunidade onde se insere. Por outras palavras, isso significa prepara-lo para a vida, isto é, torná-lo autónomo.

Assim, torna-se necessário abordar áreas de exploração tão importantes e abrangentes como a família, a alimentação, a saúde, o ambiente, a agricultura e pecuária, o trabalho, o equipamento e o património.

Só com uma exploração integrada e pluridisciplinar destas matérias, é possível levar a bom termo o processo de ensino-aprendizagem. É, por isso, fundamental que se planifiquem no calendário escolar, as acções concretas a realizar, com um destaque especial para a ligação entre a comunidade escolar e o meio físico, social e cultural que a rodeia.

Por outro lado, os Ofícios são o campo de trabalho manual onde o conhecimento das características dos materiais é fundamental, bem como o desenvolvimento de técnicas diversas, que se adquirem pela manipulação e experimentação dos mesmos.

É grande a importância dos conhecimentos adquiridos pela experiência, assim diz Rousseau: "a criança aprende mais numa hora do trabalho manual do que num dia de ensino verbal.". Voltamos como acontece muitas vezes, ciclicamente a fazer retorno às experiências já iniciadas anteriormente. Assim, Loocke, em 1965, preconiza na sua obra "a educação das crianças" para as idades dos 11 aos 16 anos a prática de uma profissão.

No nosso caso, é apenas uma sensibilização.

Outro objectivo da disciplina é dar a conhecer materiais tão distintos como o barro, o papel, o têxtil, a madeira e o metal, cabendo, contudo, a cada docente adaptá-lo à realidade da escola e do meio socio-cultural envolvente. Assim sendo, o professor deverá aprofundar e ampliar aquelas unidades didácticas para as quais tem mais meios, e abreviar aquelas que, por dificuldades várias, se tornam mais difíceis de desenvolver.

Interessa, à partida, que o aluno tome contacto com os materiais que a escola lhe possa fornecer. É muito importante que o aluno desenvolva pesquisas no meio envolvente, na busca de outros materiais alternativos, possíveis de se enquadrar no processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, conhecer e pesquisar materiais, transformá-los e utilizá-los correctamente em proveito próprio e /ou comunitário, é consequentemente uma tarefa essencial.

Conhecer, experimentar, descobrir, criar e trabalhar com diferentes materiais e técnicas, são, finalmente, os objectivos gerais desta disciplina, que deverá ter como finalidade última, a melhoria da qualidade de vida de cada um de nós e da sociedade em geral.

Anexo 6.1. Objectivos da disciplina de Ofícios

2. OBJECTIVOS

2.1. Objectivos Gerais da disciplina de Ofícios

- Aplicar o método de resolução de problemas;
- Valorizar o património cultural, participando nas manifestações culturais do meio;
- Preservar o ambiente na perspectiva da melhoria da qualidade de vida;
- Identificar as matérias-primas;
- Usar correctamente os utensílios dos Ofícios;
- Desenvolver aptidões manuais e técnicas, usando os recursos disponíveis de forma criativa;
- Adquirir hábitos de higiene e segurança no trabalho;
- Colaborar com os outros em tarefas colectivas, com abertura e sentido crítico;
- Apoiar nos projectos de todas as outras disciplinas do currículo;
- Desenvolver conhecimentos e habilidades de criação de uma indústria caseira simples, mas lucrativa;
- Edificar construções rurais simples no sector familiar;
- Conhecer a importância económica, alimentar e social da exploração dos animais domésticos;
- Ter noções gerais sobre as práticas piscícola e apícola, por forma a desenvolver o interesse por estas actividades;
- Conhecer os métodos de prevenção e tratamento de doenças nas plantas e nos animais.

2.2. Objectivos Gerais: do 3º ciclo

O aluno deve:

- Adquirir hábito de embelezamento de espaços privados ou públicos em coordenação com a comunidade;
- Conhecer as principais doenças da região e os respectivos métodos de prevenção e tratamento;
- Conhecer o método de resolução de problemas;
- Utilizar com correcção os equipamentos, ferramentas e utensílios de trabalho;
- Compreender a diferença entre actividades artesanais e industriais;
- Intervir na organização dos espaços de trabalho, criando espaços próprios para armazém de materiais e utensílios escolares;
- Tomar consciência do impacto ambiental que advém da extração de matérias-primas;
- Aproveitar e reciclar materiais para construções tridimensionais;
- Promover, organizar e realizar comemorações relevantes (dia mundial da árvore, da água, etc.);
- Conhecer e conservar o património arquitectónico, os museus e monumentos da região.

Anexo 6.2. Orientações metodológicas gerais

- Executar figurinos para o grupo de canto e dança e de teatro da escola;
- Aplicar conscientemente as principais normas de higiene e segurança no trabalho;
- Construir pequenas obras como sejam poços, diques, pontes de madeira, etc.;
- Aplicar técnicas básicas de processamento e conservação de produtos agro-pecuários, piscícolas e apícolas como forma de melhorar os rendimentos.

ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS GERAIS

Considerando que o objectivo fundamental da disciplina de officios, é formar jovens participativos e actuantes no seu meio físico, social e cultural, dever-se-á priorizar uma pedagogia mais centrada em valores e atitudes, do que uma pedagogia assente sobretudo em conteúdos.

A base de trabalho mais adequada ao processo de ensino/aprendizagem, deve apoiar-se numa prospeção do meio, com unidades de trabalho centradas em assuntos e problemas do quotidiano escolar e da comunidade envolvente.

Depois de definida a situação-problema, desenvolver-se-ão um conjunto de actividades conducentes à sua resolução. Uma boa investigação é imprescindível na procura de soluções alternativas para a execução de um projecto.

O mesmo problema pode ser tratado de diversos modos por vários grupos ou turmas do mesmo professor.

Essa prática conduz a uma visão mais profunda da situação e uma solução mais rica para o problema.

O conjunto de objectivos e conteúdos para cada unidade de trabalho não deve ser muito extenso, uma vez que o desenrolar da acção se encarregará de acrescentar outros contributos enriquecedores. Os alunos mais novos, interessam-se sobretudo pelo produto final e só com o decorrer do tempo se vão apercebendo do processo das etapas de trabalho.

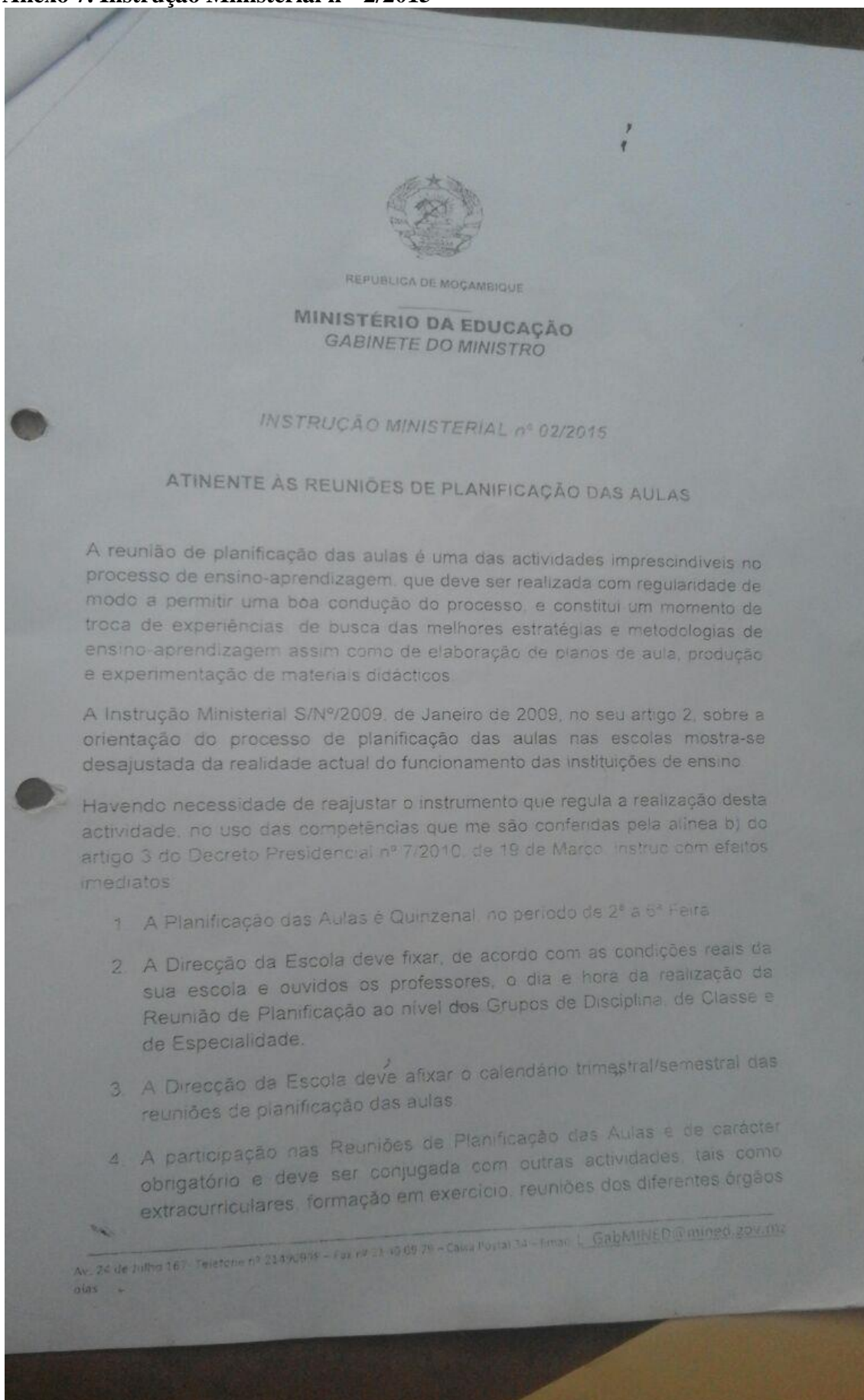
É de todo conveniente que, no fim de cada unidade de trabalho, se avaliem colectivamente os resultados, procurando saber-se em que medida estas cumprem as expectativas e quais as dificuldades sentidas no decurso do processo de trabalho.

O Método de resolução de problemas

A situação-problema escolhida, começa por ser claramente enunciada. Alunos e professor definem melhor o problema passando-se depois para a fase de investigação. Esta investigação, apoiada pela recolha de informação: pelo desenho, por conteúdos, recolha de amostras, etc, conduzirá a várias soluções alternativas, entre as quais vamos seleccionar a que melhor julgarmos servir o nosso objectivo. Assim, aparece o projecto a desenvolver e a realizar. Para a realização do projecto de trabalho, ter-se-á, necessariamente, em conta os materiais a usar, os seus custos, o tempo de execução, etc.

Os resultados deverão ser avaliados criticamente pelo colectivo, por forma a saber-se em que medida se atingiram os objectivos propostos

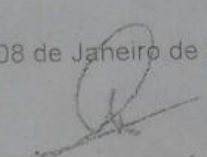
Anexo 7. Instrução Ministerial n.º 2/2015



da escola e outras actividades de participação obrigatória, de acordo com o Estatuto do Professor e as Orientações e Tarefas Escolares Obrigatórias (OTEOs).

5. O tempo destinado às Reuniões de Planificação das Aulas não conta para efeitos de cálculo da carga horária lectiva
6. É revogada a Instrução Ministerial S/Nº/2009 de Janeiro de 2009.

Maputo, aos 08 de Janeiro de 2015


AUGUSTO JONÉ LUÍS
MINISTRO DA EDUCAÇÃO

Anexo 8: Diploma Ministerial s/nº/2006 : criação de modelo de formação de professores 10ª +1 ano



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
GABINETE DO MINISTRO

DIPLOMA MINISTERIAL Nº-----/2006
DE ----- NOVEMBRO

A melhoria da qualidade de Educação requer um esforço permanente na formação e aperfeiçoamento de Professores a vários níveis.

Nestes termos, usando das competências que me são conferidas pela alínea d) do artigo 3 do Decreto Presidencial nº 18/2005, de 31 de Março, determino:

Artigo 1

1. São extintos os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's) e os Institutos de Magistério Primário (IMAP's).
2. São criados os Institutos de Formação de Professores, abreviadamente designados IFPs, que se destinam à formação e aperfeiçoamento de Professores para o Ensino Básico.

Artigo 2

São criadas as seguintes Instituições de Formação de Professores para o Ensino Básico:

Na província de Cabo Delgado:

- Instituto de Formação de Professores de Montepuez, distrito de Montepuez.
- Instituto de Formação de Professores Alberto Joaquim Chipande, na cidade de Pemba.

Na província de Niassa:

- Instituto de Formação de Professores de Lichinga, na cidade de Lichinga.

Na província de Nampula:

- Instituto de Formação de Professores de Nampula, na cidade de Nampula.
- Instituto de Formação de Professores de Marrere, na cidade de Nampula.

93/01/07
Visto
Publicar-se no
Atas do IMAP
Mabuz
12-09-07

Na província da Zambézia:

Instituto de Formação de Professores de Quelimane, na cidade de Quelimane.
Instituto de Formação de Professores de Nicoadala, no distrito de Nicoadala.

Na província de Tete:

Instituto de Formação de Professores de Angónia, no distrito de Angónia.
Instituto de Formação de Professores de Chitima, no distrito de Cabora Bassa.

Na província de Manica:

Instituto de Formação de Professores de Chibata, no distrito de Gondola.

Na província de Sofala:

Instituto de Formação de Professores de Inhaminga, no distrito de Cheringoma.
Instituto de Formação de Professores de Inhamizua, na cidade de Beira.

Na província de Inhambane:

Instituto de Formação de Professores de Vilankulo, no Município de Vilankulo.
Instituto de Formação de Professores de Chicuque, no Município de Maxixe.
Instituto de Formação de Professores de Homoine, no distrito de Homoine.

Na província de Gaza:

Instituto de Formação de Professores Eduardo Chivambo Mondlane, no Município de Xai-Xai.

Na província de Maputo:

Instituto de Formação de Professores de Chibututuine, no Município de Manhiça.
Instituto de Formação de Professores da Matola, no Município da Matola.
Instituto de Formação de Professores de Namaacha, no distrito de Namaacha.

Na Cidade de Maputo :

Instituto de Formação de Professores da Munhuana.

Artigo 3

Os cursos ministrados nos Institutos ora criados têm a duração de 1 ano e nele ingressam candidatos que possuam como habilitações mínimas a 10ª classe do SNE ou equivalente.

2. Aos graduados dos cursos referido referidos no nº anterior, é conferido o nível de Docente N4.
3. Os IFPs. formarão igualmente graduados a quem será conferido o nível de Docente N3.

Artigo 4

1. Os recursos humanos, materiais e financeiros dos extintos Institutos do Magistério Primário (IMAP's) e dos Centros de Formação de Professores Primários (CFPP's), transitam para os Institutos de Formação de Professores (IFPs) ora criados.
2. Relativamente aos graduados dos antigos modelos (10^a+2 e 7^a+3) que concluíam até 2008, serão certificados transitoriamente pelos IFP's.

Artigo 5

Os Institutos de Formação de Professores constantes do presente Diploma Ministerial, aplicam o Plano Curricular do curso de Formação de Professores para o ensino básico.

Artigo 6

O presente Diploma Ministerial entra em vigor em 01 de Fevereiro de 2007.

Maputo 7 de 12 de 2006

O Ministro da Educação e Cultura

Aires Bonifácio Baptista Ali
Aires Bonifácio Baptista Ali

República de Moçambique
Instituto do Magistério Primário
Entrada n.º 13/07
EM 11 01 07
ASS. *Abal*

Anexo 9: Diploma Ministerial s/nº/2006 : extinção dos IMAPs e criação dos IFPs



03/01/07



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
 GABINETE DO MINISTRO

*Visto
 Publicar no
 Diário da República
 15-01-07*

DIPLOMA MINISTERIAL Nº /2006
 DE -----de NOVEMBRO

Havendo necessidade de introduzir novos modelos de formação de Professores no âmbito da implementação do Plano Estratégico da Educação e Cultura, aprovado na 14ª sessão ordinária do Conselho de Ministros, de 13 de Junho de 2006 e, no uso das competências que me são conferidas, ao abrigo da alínea d) do artigo 3 do Decreto Presidencial n.º 18/2005 de 31 de Março, determino:

Artigo 1º

São criados os Modelos de Formação Inicial de Professores em regime transitório:

- a) 10ª Classe ou equivalente + 1 ano.
- b) 12ª Classe ou equivalente + 1 ano.

Artigo 2º

1. O Modelo de Formação de Professores de 10ª Classe ou equivalente + 1 ano, é um curso intensivo e será ministrado nos Institutos de Formação de Professores (IFP's).
2. O Modelo de Formação de Professores de 12ª Classe ou equivalente + 1 ano, é um curso intensivo e será ministrado sob orientação da Universidade Pedagógica (UP).

Artigo 3º

1. O nível de ingresso nas instituições de formação de Professores para os modelos mencionados no artigo anterior do presente Diploma, é de 10ª Classe do SNE ou equivalente e 12ª Classe do SNE ou equivalente, respectivamente.
2. O ingresso está condicionado à aprovação no exame de admissão, que inclui uma entrevista obrigatória.

Artigo 4º

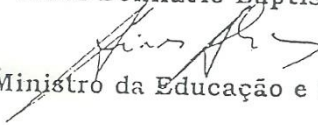
1. Aos graduados dos cursos de formação de 10ª Classe ou equivalente + 1 ano, é lhes conferido o nível de Docente N4 e irão leccionar o Ensino Primário.
2. Aos graduados dos cursos de formação de 12ª Classe ou equivalente + 1 ano, é lhes conferido o nível de Docente N3 e irão leccionar o 1º Ciclo do Ensino Secundário Geral.


Artigo 5º

O presente Diploma Ministerial entra em vigor a 1 de Fevereiro de 2007.

Maputo, aos 07 de 12 de 2006

Aires Bonifácio Baptista Ali


Ministro da Educação e Cultura

República de Moçambique
Ministério da Educação Primária
Entrada n.º 12/06
EM 15/01/07
ASS. 
M. BAPTISTA