

**31 - 03 | 2025**

AS METAMORFOSES CURRICULARES E A CONSTRUÇÃO DE UM HOMO MOCAMBICANUS - UMA VISÃO FILOSÓFICA

Curricular metamorphoses and the construction of a homo mocambicanus - a philosophical vision

Metamorfosis curriculares y construcción de un homo mocambicanus - una mirada filosófica

Joaquim Mulamula Sabino Mbanguine¹, João Baptista Amide², Itélio Joana Muchisse³

¹ *Mestre em Intervenção psicológica no desenvolvimento e na educação -UNEATLANTICO; Mestrando em Empreendedorismo e desenvolvimento Local- Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini mulamulajoaquim011@gmail.com.*

² *Doutor em Ciências de Educação na UCP-Portugal, Director Científico e Pós graduação; Director Geral Interino do Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini*

³ *Mestrando em Direitos Humanos, Justiça e Paz- Universidade Católica de Moçambique*

Autor para correspondência: mulamulajoaquim011@gmail.com

Data de recepção: 17-01-2025

Data de aceitação: 02-03-2025

Como citar este artigo: Mbanguine, J. M. S.; Amide, J. B.; & Muchisse, I. J. (2025). As metamorfoses curriculares e a construção de um homo mocambicanus – uma visão filosófica. *ALBA - ISFIC Research and Science Journal*, 1(7), pp. 270-281. <https://alba.ac.mz/index.php/alba/issue/view/9>.

RESUMO

Neste artigo pesquisamos sobre as metamorfoses curriculares e a construção de um homo mocambicanus – uma visão filosófica, desde o tempo colonial até 2024. Concentramo-nos na análise crítica dos currícula do ensino primário e secundário. Usamos o método qualitativo com o tipo de pesquisa bibliográfico, documental e observação fazendo a hermenêutica e uma análise crítica a trajetória histórica do desenvolvimento curricular. E, como resultados, evidenciamos que durante o período colonial, o sistema educativo estava assente em dois tipos de currícula, sendo um destinado aos filhos dos civilizados e assimilados e o outro destinado aos indígenas os não civilizados; os currícula tinham um suporte político para impor a tarefa de civilizar e aculturar os africanos para facilitar a edificação de

uma nação moderna portuguesa; o Estado português e Igreja Católica eram muito entrelaçados sendo o Estado com uma postura hostil para com as diversas ceitas religiosas emergentes e mais complacente com Igreja Católica, descobrimos que sempre houve a ideia de uma pedagogia africana antes da colonização pelas habilidades da educação informal do indígena dentro das suas práticas culturais, descobrimos ainda que o tipo de educação que os portugueses implantaram em Moçambique orientava-se para a formação de uma personalidade servil e subserviente perpetuando a exclusão dos povos não civilizados versus civilizados, o currículo escolar não se manteve estático pois foi se desenvolvendo por meio de conjunto de metamorfoses a procura de qualidade de ensino; houve uma espécie de revolução curricular com a mudança do sistema político de socialista para capitalista, pela

Onde nasce a ciência

inovação tecnológica e pela introdução do currículo local. E, mesmo assim, o número de aprovação que tem sido relativamente alto nem sempre coincide com a qualidade de ensino e muito menos de aprendizagem e, na tentativa de formar um homem novo, o sistema colonial caiu na tendência de excluir os valores tradicionais da africanidade diabolizando os preceitos ritualísticos ancestrais das culturas de Moçambique e de África.

Palavras-chave: Currículo, educação, homem novo; metamorfoses.

ABSTRACT

In this article we research curricular metamorphoses and the construction of a homo mocambicanus – a philosophical vision, from colonial times to 2024. We focus on the critical analysis of primary and secondary education curricula. We use the qualitative method with the type of bibliographical, documentary and observational research, carrying out hermeneutics and a critical analysis of the historical trajectory of curricular development. And, as a result, we showed that during the colonial period, the educational system was based on two types of curriculum, one aimed at the children of civilized and assimilated people and the other aimed at indigenous and non-civilized people; the curricula had political support to impose the task of civilizing and acculturating Africans to facilitate the building of a modern Portuguese nation; the Portuguese State and the Catholic Church were very intertwined with the State having a hostile stance towards the various emerging religious beliefs and more complacent towards the Catholic Church, we discovered that there was always the idea of an African pedagogy before colonization through the skills of informal indigenous education. Within their cultural practices, we also discovered that the type of education that the Portuguese implemented in Mozambique was oriented towards the formation of a servile and

subservient personality, perpetuating the exclusion of uncivilized versus civilized peoples, the school curriculum did not remain static as it was developing through a set of metamorphoses in the search for quality teaching; There was a kind of curricular revolution with the change of the political system from socialist to capitalist, through technological innovation and the introduction of the local curriculum. And even so, the approval number, which has been relatively high, does not always coincide with the quality of teaching, let alone learning, and, in an attempt to form a new man, the colonial system fell into the tendency to exclude the traditional values of Africanity, demonizing the ancestral ritualistic precepts of the cultures of Mozambique and Africa.

Keywords: Curriculum, education, new man; metamorphoses.

RESUMEN

En este artículo investigamos las metamorfosis curriculares y la construcción de un homo mocambicanus: una visión filosófica, desde la época colonial hasta 2024. Nós centramos en el análisis crítico de los currículos de educación primaria y secundaria. Utilizamos el método cualitativo con el tipo de investigación bibliográfica, documental y de observación, realizando una hermenéutica y un análisis crítico de la trayectoria histórica del desarrollo curricular. Y, como resultado, hemos demostrado que durante el período colonial, el sistema educativo se basaba en dos tipos de currículos, uno dirigido a los hijos de los pueblos civilizados y asimilados y el otro dirigido a los pueblos indígenas e incivilizados; Los planes de estudio tenían un apoyo político para imponer la tarea de civilizar y aculturar a los africanos para facilitar la construcción de una nación portuguesa moderna; El Estado portugués y la Iglesia católica estaban muy entrelazados, siendo el Estado hostil hacia las diversas sectas religiosas emergentes y más complaciente con la

Iglesia católica. Descubrimos que siempre había existido la idea de una pedagogía africana antes de la colonización a través de las habilidades de la educación informal de los pueblos indígenas dentro de sus prácticas culturales. También descubrimos que el tipo de educación que los portugueses implementaron en Mozambique estaba orientada a la formación de una personalidad servil y sumisa, perpetuando la exclusión de los pueblos incivilizados frente a los civilizados. El currículo escolar no permaneció estático sino que se desarrolló a través de un conjunto de metamorfosis en busca de la calidad de la educación. Se produjo una especie de revolución curricular con el cambio del sistema político del socialista al capitalista, a través de la innovación tecnológica y la introducción del currículo local. Y aun así, la cifra de aprobación, que ha sido relativamente alta, no siempre coincide con la calidad de la enseñanza, mucho menos del aprendizaje, y en el intento de formar un hombre nuevo, el sistema colonial cayó en la tendencia a excluir los valores tradicionales de la africanidad, demonizando los preceptos ritualistas ancestrales de las culturas de Mozambique y África.

Palabras clave: Currículo, educación, hombre nuevo; metamorfosis

INTRODUÇÃO

A educação constitui o epicentro para o desenvolvimento e construção de um homem capaz de resolver problemas concretos do presente e do futuro. Na senda de Mazula (2006) destaca que a educação propicia a criatividade, a inovação, que por sua vez, “são dinâmicas importantes para o desenvolvimento” de uma sociedade e/ou Estado. É nesta perspectiva esta pesquisa pretende analisar as metamorfoses curriculares e a construção de um *homo mocambicanus*.

Depreende-se que nem sempre os currículos desenhados espelham o homem moçambicano que pretende construir, o que de certa forma, a educação depara-se com falta de objetivos concretos de tipo do homem e de sociedade que se pretende construir.

Problematização: A educação é condição fundamental para o despertar intelectual, assim como a prática da cidadania e desenvolvimento do Estado, mas que é condicionada pela política educativa. Entendemos que o currículo é como um instrumento que espelha a política de educação, determina o tipo de homem que deve ser formado, assim como o homem capaz de contribuir de forma crítica na sociedade moçambicana e construir um futuro melhor. Contudo, existem fragilidades demonstradas, ao longo da história, no desenho dos currículos, isto porque, nem sempre espelham formar e/ou construir o homem capaz de resolver problemas concretos.

Este estudo, portanto, visa analisar as metamorfoses curriculares e a construção de um *homo mocambicanus*. Para sua operacionalização pretende-se descrever a Trajetória das mudanças curriculares em Moçambique e reflectir em torno da consistência dos conteúdos ministrados no ensino básico em Moçambique.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este estudo é de cunho qualitativo, onde na base da revisão da literatura faz-se uma análise crítica da trajetória histórica das mudanças curriculares e, por sua vez, o impacto que essas mudanças trouxeram na formação do homem moçambicano do presente e do futuro. Neste caso, o material usado para a recolha de informação foi na base livros e artigos de autores como Mondlane (1979); Mazula (1995), Muchisse e Mbanguine (2022), Muchisse, Mbanguine e Tomás (2023), Muchisse, 2023a, Muchisse, 2023b, Castiano e

Ngoenha (2013); Machel (1970) Muhache (2015).

Referencial teórico

Currículo -O currículo é um elemento central na educação, representando um conjunto estruturado de conteúdos e experiências de aprendizagem organizadas de forma sistemática. Segundo Sacristán (2013, p. 15), "o currículo escolar é o resultado de uma seleção cultural, político-pedagógica e técnica, que define o que se ensina e o que se aprende na escola". Portanto, ele reflete as intenções educativas e os valores de uma sociedade, configurando-se como um campo de disputa política e ideológica.

Além disso, o currículo deve ser visto como um processo dinâmico e flexível, capaz de se adaptar às mudanças sociais e tecnológicas. Como destaca Pacheco (2005, p. 35), "a organização curricular deve ser um processo contínuo de construção e reconstrução de conhecimento, com base nas necessidades dos alunos e da sociedade". Assim, o currículo precisa ser constantemente revisado e atualizado para garantir que a educação fornecida seja relevante e eficaz.

Educação - A educação é um processo fundamental para o desenvolvimento individual e social, proporcionando não apenas o conhecimento, mas também a formação de valores, habilidades e competências essenciais para a vida em sociedade. Freire (1996, p. 47) argumenta que "a educação deve ser um ato de amor, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade, a investigação crítica e a contestação das injustiças". Dessa forma, a educação crítica é essencial para a formação de cidadãos conscientes e atuantes.

Por outro lado, a educação não deve se limitar à transmissão de conhecimentos técnicos e científicos, mas também deve promover o desenvolvimento integral do indivíduo. Segundo Gadotti (2000, p. 22), "a educação é um processo de humanização

que visa ao desenvolvimento pleno do ser humano, em suas dimensões física, emocional, intelectual e social". Assim, uma abordagem holística da educação é necessária para preparar os indivíduos para os desafios do mundo contemporâneo.

Homem Novo

O conceito de "Homem Novo" surge no contexto das revoluções e movimentos de libertação, representando uma nova mentalidade e capacidade de resolver problemas concretos da sociedade. De acordo com Mazula (1995), "o Homem Novo é aquele imerso na luta revolucionária, dotado de uma consciência crítica e comprometido com a transformação social". Esse ideal foi particularmente promovido pela FRELIMO (1974), que visava formar cidadãos capazes de reconstruir a nação após a independência.

Muhache (2015) complementa essa visão, destacando que "o Homem Novo deve ser um agente ativo de mudança, capaz de pensar criticamente e agir em prol do bem comum". Ngoenha e Castiano (2006) também enfatizam a importância desse conceito na formação de uma sociedade mais justa e equitativa. Portanto, a ideia de "Homem Novo" está intrinsecamente ligada à educação e à formação de uma nova geração comprometida com os valores revolucionários e o desenvolvimento sustentável.

Metamorfoses - As metamorfoses na educação refletem as mudanças profundas e contínuas que ocorrem na sociedade e, conseqüentemente, nas práticas educacionais. Segundo Morin (2000), "a educação deve acompanhar as transformações do mundo, adaptando-se às novas demandas e desafios que surgem". Isso significa que o sistema educacional precisa ser flexível e capaz de incorporar inovações tecnológicas e pedagógicas.

Além disso, as metamorfoses educativas também envolvem a reconfiguração dos papéis dos professores e alunos. Como

aponta Nóvoa (1992, p. 34), "os professores devem assumir novos papéis de mediadores e facilitadores, enquanto os alunos devem ser vistos como protagonistas ativos do seu próprio processo de aprendizagem". Essa mudança de paradigma é essencial para promover uma educação mais participativa e centrada no aluno, capaz de responder às necessidades da sociedade contemporânea.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Trajectória das mudanças curriculares em Moçambique

A trajectória das mudanças curriculares no contexto moçambicano coincide, por lado, com a orientação política e o tipo de cidadão que recorrentemente se pretendeu construir. Segundo Mazula (1995), a educação no tempo colonial era juridicamente regida pelo Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas de África e Timor. O objectivo deste Estatuto era impor sobre as referidas missões a tarefa de “civilizar” e aculturar os africanos a fim de que estes pudessem contribuir eficazmente para a edificação de uma nação moderna que Portugal pretendia ser.

Na estrutura administrativa e governativa deste período, encontravam-se as relações de dupla valência entre o Estado e Igreja Católica, tendo o Estado português uma postura hostil tanto para com as diversas ceitas religiosas emergentes, como para o histórico protestantismo, e sendo mais complacente com Igreja Católica.

Embora a Igreja Católica tivesse alguma participação na gestão da educação e das escolas, este processo não se limitava à Igreja, como alguma percepção pretende dar a entender. Em Castiano e Ngoenha (2013) podem ser percebidas diversas passagens que apontam para uma clara evolução do pensamento pedagógico, principalmente desde a chegada dos portugueses. Os autores referem ter havido tentativas, mesmo dentro da Igreja Católica colonial, de africanizar a pedagogia, por

diversas formas ou perspectivas. Apesar de ser pouco discutida, é preciso notar que a ideia de uma pedagogia africanizada não é neutra nem nula na evolução do pensamento pedagógico, pelo menos, o período que vai de 1498 a até 1834.

Através da koinonia efectivava-se a educação do indígena, na definida e conhecida habilidade da educação. Porém, a ideologia dominante no período colonial favoreceu a formação do ser humano africano para o auxílio da jornada colonial (Muchisse & Mbanguine, 2022). Em termos históricos, o tipo de educação que os portugueses implantaram em Moçambique orientava-se para a formação de uma personalidade servil e subserviente, dentro de um “arranjo nacional” composto por várias instituições para o efeito.

A 7 de Maio de 1940 foi publicado o Acordo Missionário que visava criar corporações missionárias católicas que servissem, por um lado, para moralizar o indígena e, por outro, criar um espírito de colaboração do indígena. No ano seguinte, foi estabelecido para efeitos de desenvolvimento e gestão da nação portuguesa, o curso de Administração colonial na Escola Superior Colonial, que pretendia ensinar alguns dos métodos de educação capazes de serem animadores a ponto de, a longo prazo, formarem o seu modelo.

A antropologia darwiniana foi fundamental para a construção social do arcaboço que distinguisse o colonizador do colonizado, que, por sua vez, foi apoiada pelos diversos recrudescimentos que esta teoria teve, tais como o darwinismo social que, além de ajudar na suposta “construção da intelectualidade do indígena”, serviu de meio para o estrangulamento e para a exclusão dos povos ditos não civilizados. Esta atitude de educação de cariz colonial preconizava eliminar o outro da categoria de cidadão, assim como criar mecanismos para que a sua liberdade fosse sempre condicionada, tanto ao nível da consciência individual, assim como colectiva.

Conforme se pode ler em autores como Mazula (1995), Mondlane (1976) e Muhache (2015), durante o período colonial, o sistema educativo estava assente em dois tipos de curricula, ou seja, dois subsistemas de ensino, sendo o oficial que era destinado aos filhos dos civilizados e assimilados e o subsistema destinado aos indígenas, os quais eram os filhos dos proclamados “não civilizados”. Portanto, era um sistema de ensino que advinha de uma filosofia ancorada na legitimação da dominação por meio de uma estratificação social demasiadamente excludente e impeditiva do progresso social, moral, político, científico, intelectual, etc. dos moçambicanos.

Ademais, no Estatuto Missionário, concretamente, nos Artigos 66.^o e 68.^o encontravam-se os fundamentos que corporificavam os objectivos do referido ensino. Concomitantemente, o Diploma legislativo n.º 238 de 17 de Maio de 1930 clarificava os objectivos de cada ensino, em que o “ensino indígena” fora atribuído a missão de transformar a vida do selvagem moçambicano, de modo que este pudesse escolher para si hábitos que condissessem uma vida civilizada. Em contrapartida, o “ensino primário oficial” ou, não indígena servia para dar as bases do saber, assim como nacionalizar os indígenas das colónias, isto é, ensinar a língua, cultura e costumes portugueses. Com efeito, foi à luz disso que Portugal criou a figura jurídica do “assimilado”, à qual foi incumbida a missão de catapultar a economia da metrópole.

Apesar do carácter atrasado da economia e indústria portuguesas, o currículo escolar não se manteve estático. Antes pelo contrário, o mesmo foi sofrendo um conjunto de mutações, passando a comportar três níveis distintos, nomeadamente: “Ensino Primário Rudimentar”, que tinha três classes compreendendo a sequência de três idades (sete, oito e nove anos) para ingresso em cada uma delas; o “Ensino Profissional Indígena” ora subdividido em duas

perspectivas: Escola de Artes e Ofícios (composta por 4 classes e, destinada a indivíduos do sexo masculino) e a Escola Profissional Feminina (que era completada mediante a frequência e com sucesso de duas classes).

Para além da segregação dos alunos por sexo, cabe frisar que, em decorrência do ensino das Artes e Ofícios, os alunos indígenas eram obrigados a permanecer de dois a três anos nas 1^a, 2^a e 3^a classes. Em adição a isso, refira-se que a permanência na 4^a classe era indeterminada. Ora, em decorrência de mudanças legislativas e críticas internacionais que consideraram demasiado pejorativo o “indígena”, em 1961, verificou-se que o ensino para os indígenas passou para a designação de “Ensino de Adaptação”.

No entanto, Mazula (1995) e Muhache (2015) são unânimes em apontar a criação em 1930 da Escola de Preparação de Professores Primários Indígenas, para as escolas primárias rudimentares. E, concomitantemente, estes autores advogam que em 1933 o governo da altura promulgou o regulamento para a formação de professores que devia ser implementado na recém-criada escola, cujos critérios de entrada incluíam ser da nacionalidade moçambicana, ter a idade compreendida entre 16 a 27 anos, ser “bem-comportado”; ter concluído a 4^a classe e estar em condições de boa saúde.

Ainda segundo apontam Mazula (1995) e Muhache (2015), através da portaria 4469, de 13 de Agosto de 1941 o ensino rudimentar confiado à Igreja Católica seria, sobremaneira, ministrado nos desígnios da fé católica, isto numa tentativa ideológica de civilizar e nacionalizar o indígena à moda portuguesa, desiderato este que seria sustentado pelas Normas Reguladoras e Programas de Ensino Indígena de 16 de novembro de 1946. É assim que o ensino católico legitimou o poder colonial.

Por outro lado, o Ensino Oficial Colonial, regido pelo Regulamento do Ensino



Primário Oficial, conforme a Portaria 8.395 de Maio de 1950, continuou a favorecer os filhos dos colonizadores e dos assimilados, e preparava-os para o ensino superior. A sua estrutura comportava o Ensino Primário, Ensino Liceal e Ensino Profissional. O ensino Liceal estava dividido em três ciclos, conforme o decreto-lei n. 35.507, de 17 de setembro de 1947, em que o primeiro tinha a duração de dois anos, o segundo três anos e o terceiro dois. Nos primeiros dois ciclos, o objectivo era preparar o aluno a seguir com os estudos, conhecer a cultura, aperfeiçoar as faculdades intelectuais, formar o carácter e valor profissional, ao passo que o terceiro ciclo estava mais orientado para a preparação dos alunos para ingressarem ao ensino superior.

Por sua vez, no respeitante ao ensino indígena, Mondlane (1976) assevera que em 1959 havia 392.796 crianças no ensino de adaptação, em que somente 6982 teve oportunidade de passar para o ensino primário. Desde logo, compreende-se que mesmo que a intenção fosse educar o indígena, como se pretendia fazer entender, havia um plano oculto no currículo do dia, o qual não apenas preconizava educar, mas sobretudo criar condições de perpetuação da colonização, não das terras, mas também das mentes. Portanto, isto explica o facto de o acesso à educação melhorada ter sido uma prerrogativa exclusiva dos filhos dos colonizadores e dos assimilados, numa altura em que os negros eram impelidos a repetir a mesma classe, transformando-os em condenados da terra (Frantz Fanon, 1925-1961), e excluindo-os do acesso ao direito à educação efectiva, aquela que constitui a arma fundamental para libertar ou condenar.

Em termos comparativos, ainda que o contexto da educação actual seja marcado por vicissitudes de vária ordem, esta parece oferecer a quase todos a possibilidade de acesso e de aprovação de classe sobretudo no ensino básico, onde os alunos são submetidos a exames ao fim de cada ciclo de aprendizagem, que coincide com a 3^a, 6^a

e 9^a classes. De qualquer forma, o número de aprovação que tem sido relativamente alto nem sempre coincide com a qualidade de ensino e muito menos de aprendizagem.

Desde logo, parece existir na actual realidade moçambicana uma tendência para a educação do homem que não condiz com os anseios dos próprios moçambicanos, pois as pressões exercidas pela UNESCO e por outros organismos internacionais para a rápida erradicação do analfabetismo e da iliteracia têm estado em dissonância com as necessidades internas de uma cultura pedagógica eficaz. Ademais, as sucessivas mudanças curriculares em tempos históricos relativamente curtos demonstram, efectivamente, não haver estudos consistentes sobre os objectivos que a educação deve perseguir.

Na antiga Grécia, a educação era concebida como uma condição indispensável à liberdade. Ali a educação não favorecia uma democracia inclusiva, mas apenas aos que podiam desfrutar da democracia na qualidade de cidadãos livres. Dando um salto para hoje, embora já não haja em África um sistema de escravatura formal, a educação continua a não estar ao serviço das massas. De facto, ela tem servido como meio de estupidificação dos cidadãos, em que homens e mulheres livres são reificados e alienados por meio de um sistema de conhecimentos que não tem nada a ver com o seu meio, ou que não contribui para uma melhor e esclarecedora visão do seu mundo, tudo o qual legitima um sistema ideológico que coloca os seres humanos na condição de objectos.

Analisando retrospectivamente os rumos educativos assumidos durante a luta armada de libertação de Moçambique, verifica-se a adopção de um paradigma educacional que requeria uma educação que permitisse a continuidade da luta de libertação, no sentido de a própria educação servir como a arma para o sucesso. Desde logo, foram criadas condições técnicas e básicas, que fossem eficientes para a geração de uma consciência política inerente aos desafios

da altura, que eram formar estratégias militares (soldados) para defender e criar a nação, bem como uma educação formal e técnica que permitisse formar funcionários para o Estado, que posteriormente emergiria. Na sequência disso, fundado em 1963, o Instituto de Moçambique, em Tanzânia, na província de Dar-es-Salam de modo a proporcionar o direito à educação às crianças moçambicanas que se haviam refugiado naquele país, assim como os guerrilheiros da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Mais tarde, o Instituto foi fechado e em seu lugar criada a Escola Secundária de Bagamoyo em 1970, transferida para Ribaué em 1976.

Já nas zonas libertadas, a educação decorreu dentro dos centros da FRELIMO, e um dos pontos centrais consistia na educação popular, que trazia uma forte componente sobre as práticas de liberdade, que promovesse uma pedagogia da libertação, de modo a fortificar o espírito de emancipação que se ia formando, cujo objectivo era romper com as amarras culturais da tradição colonial que alienavam a sociedade da sua cultura. Convém referir que apesar desses esforços, continuou e ainda continua notoriamente visível uma pedagogia assente em princípios da pedagogia colonial, já que os guerrilheiros da luta armada “não tinham ainda as bases criadas para conduzir estudos de alto impacto [...] que pudessem explicar os desafios que a independência acarretava” (Muchisse, 2023b, p. 593).

Com efeito, este cenário permitiu que entre 1969 e 1970 a luta se transformasse em Revolução Democrática Popular (Mec, 1980; Mazula, 1995), o que, por sua vez, justificaria uma mudança curricular que se alicerçaria num “Homem Novo”, dotado de uma nova mentalidade, e capaz de resolver os problemas concretos que à sociedade enfermavam. No fundo, tratava-se de um homem imerso na luta revolucionária (Mazula, 1995).

Esta educação, enquanto formadora e educadora de um Homem Novo, residia na

realidade sociocultural, na assimilação crítica e auto-crítica das ideias, na consciência da responsabilidade, no serviço ao povo, criando e desenvolvendo a atitude científica, a unidade do povo a fim de que este último pudesse tomar o poder (Machel, 1970). Em suma, no ponto mais alto deste desiderato estava a necessidade de criar uma “Nova Sociedade”, na qual a educação, concebida sob forte ligação com a instituição escolar serviria de base para a transformação social, política, na medida em que a mesma deveria solucionar os problemas quotidianos das comunidades.

Entretanto, algumas das críticas deste modelo provieram de Litsure (2021) e Muchisse (2023a), os quais referem que o modelo tão-somente teve a tendência de excluir os valores tradicionais da africanidade, num claro esforço de diabolização dos preceitos ritualísticos ancestrais das culturas de Moçambique e de África, o que em última análise acabou por condicionar a sua efectivação prática.

Em 1983 seria criado o Sistema Nacional de Educação (SNE), o qual na sequência dos objectivos políticos e económicos pretendidos, era um pilar para o alcance dos pontos contemplados no Plano Prospectivo Indicativo (PPI) implementado a partir de 1981. No entanto, para operacionalizar o SNE, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) criou linhas orientadoras, as quais ficaram conhecidas como “Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação”, que foram aprovadas pela Resolução n.º 11/81, de 17 de Dezembro. Vale a pena ressaltar que isto foi feito com o objectivo de, fundamentalmente, criar o arcaboço de soluções para dinamizar o crescimento económico do país através da educação do Homem Novo. Ainda em 1983, em decorrência do IV Congresso da FRELIMO (de 26 a 30 de abril), fez-se a revisão de objectivos do projecto socialista em crise e, num contexto em que a Guerra dos 16 anos se intensificava.

O SNE ancorado na Lei n.º 4/83, de 23 de Março estabelecia cinco subsistemas,

denominadamente o Subsistema de Educação Geral; de Educação de Adultos; de Formação de Professores (SSFP); de Educação Técnico-Profissional; e o de Educação Superior. Quanto à Formação de Professores implementaram-se até 1987 os seguintes modelos de formação: 6+3, 6+1 e 9+2. Em 1989, introduziu-se a 7^a classe no 2^o grau do Ensino Primário e, a partir de 1990, os cursos de professores passaram a orientar-se pelo modelo 7+3, situação que veio a mudar com a mudança curricular de 2002, que instituiu o modelo de formação baseado em 10+1; 10+3, 12+1 e 12+3. Já presentemente (2024) estão em curso os modelos de formação baseados em 10+3, 12+1 e 12+3.

Ao dar um olhar diacrónico sobre a educação, Muhache (2015) salienta as bases criadas pela Lei n.º 4/83, de 8 de Março ora revogada à luz da Lei n.º 6/92, de 6 de Maio. O autor argumenta ser com base nesta última lei que o SNE rompe com os ideais socialistas e adopta uma linha neoliberal sob a coordenação das Instituições de Bretton Woods, que passaram a financiá-lo.

De antemão, foi a partir de então que educação moçambicana abraçou o âmbito regional e internacional, mas com pouca relevância ao contexto nacional, uma vez que o apoio financeiro implicou também imposições. Desde logo, foram operadas reformas, tais como a reforma curricular de 2002, que é o resultado do processo de revisão curricular iniciado em 1995. Essa reforma foi guiada pela Resolução, 8/95 de 27 de Agosto, na qual se defendia a necessidade do acesso a educação para todos, ou seja, massificação da escolaridade básica que compreenderia as classes que iam da 1^a até à 7^a.

Neste cômputo, a inovação patente no Plano Curricular do Ensino Básico – PCEB (INDE/MINED, 2003, p. 24) centrou-se na introdução dos “Ciclos de Aprendizagem; o Ensino Básico integrado; o Currículo Local; Distribuição de Professores; a Promoção Semi-Automática e a Introdução

de Línguas Moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica”. Tratou-se de práticas de inovações que tinham sido negligenciadas no âmbito do Homem Novo.

Olhado para inovação técnica operada, há aquilo que aqui e agora pode ser denominado de ‘revolução da estrutura curricular’. Essa revolução, pelo menos, sob ponto de vista teórico, pode estar acompanhada de uma progressão nos objectivos, isto é, existe uma tendência de acompanhar o espírito do tempo (zeitgeist). Em contrapartida, o que se torna problemático nesta revolução é a sua implementação. Existem alguns factores que suscitam tal problemática, como as passagens semi-automáticas no ensino básico que foram implementadas em 2004 obedecendo ao princípio de passagem por classe, mas que na nova lei do SNE (a Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro) obedecem ao princípio de passagem por ciclo, em que estando o ensino organizado em ciclos de três classes cada, os três primeiros, isto é, da 1^a à 9^a classe correspondem ao ensino básico e, nestes ciclos, o aluno pode transitar de classe, porém, podendo ser retido no fim do ciclo por não apresentar requisitos para avançar ao ciclo subsequente. Isto significa que o aluno pode passar mesmo que não tenha adquirido as habilidades necessárias, pelo menos ao nível das classes que correspondem ao mesmo ciclo. Esse factor pode estar directamente ligado às reprovações em massa que se tem verificado nas classes terminais de cada ciclo.

Outro elemento problemático destas transformações jurídico-curriculares é a questão do currículo local que não apresenta uma grelha de conteúdos sólidos, nem manuais que ajudem os alunos e professores a se orientarem, sendo que em muitos casos o professor é impelido a fazer arranjos. É na sequência disto que Basílio (2021) diz que nem mesmo a Lei 18/2018, de 28 de dezembro do SNE conseguiu ultrapassar esse impasse.

Ora, seguindo a lógica historiográfica de Muchisse, Mbanguine e Tomás (2023), estes são alguns dos avanços e dificuldades da implementação de modelos curriculares em Moçambique ao longo do tempo. Ademais, esta breve resenha visa introduzir a discussão sobre os conteúdos que são programados, ou seja, quão relevantes esses mesmos conteúdos são para a formação de um ser humano habilitado a intervir em diferentes campos da sociedade.

Decerto, este foi um recorte daquilo que constitui a história da orientação curricular em Moçambique. Mas, quiçá, até aqui não tenham ficado bem claros os porquês de se retornar à longínqua distância temporal. Tal pode ser devido a três factores preponderantes, o primeiro é a necessidade de compreender a dimensão histórica, entre avanços e recuos que permearam a chegada ao estágio actual, o segundo é a existência de um sentido crítico por parte de todo aquele que retoma o passado para fazer uma reflexão sobre a situação do presente (Ngoenha, 2009) e o último, a necessidade de fazer uma crítica cínica, a qual será desvendada nas páginas que se seguem. De qualquer forma, o que se poderá dizer da educação em Moçambique se o período actual não for comparado com o anterior vivido no mesmo sector?

Consistência dos conteúdos ministrados no ensino básico em Moçambique

A reforma curricular de 2002 previa a introdução do currículo local no ensino numa margem percentual de 20% da grelha dos conteúdos de ensino. No entanto, tanto Muchisse, Mbanguine & Tomás (2023) como Muhache (2015) apontam o facto de não haver clareza nos conteúdos, nem existirem programas curriculares a esse propósito. No respeitante às línguas de ensino, os autores entendem que Moçambique possui um amplo mosaico de línguas que acaba por levantar a questão daquela que seria utilizável como veículo de ensino. Em suma, a ideia de um currículo local permanece num nível raso, carecendo de profundidade na sua abordagem, pois

entende-se que a componente da língua deve ser incluída nesta temática.

Assim, partindo de uma abordagem da educação com objectivos endógenos e baseada no projecto de construção de uma moçambicanidade alicerçada na cultura local, pode afirmar-se uma ausência de clareza nos planos educativos. Com efeito, este posicionamento pode ser sustentado olhando para a quantidade lectiva que é dedicada aos conteúdos locais (20%), os quais ainda não têm sistematização.

Por outro lado, a maioria dos conteúdos programáticos das disciplinas leccionadas não espelha a realidade concreta e diária do aluno, e dada a diversidade etno-linguística existente, um dos elementos desafiadores é a língua usada, o que acaba por favorecer a uns em detrimento de outros. Relativamente ao currículo local, isto significa que apesar da sua institucionalização formal, na prática, as escolas não o implementam, para além de que em alguns casos não existe sequer uma brochura que oriente esse currículo.

Assim, para além dos erros nos manuais, entendemos que a qualidade de ensino tem sido perrigada pelo excesso de disciplinas que têm imposto uma maior carga horária, levantando a questão da consistência e contextualização da aprendizagem dos próprios alunos.

Importa frisar que a contextualização de que se fala não se limita apenas à teoria, mas também envolve a prática. Numa entrevista não-directiva em decorrência do nosso trabalho de campo, os entrevistados, entre eles professores e alunos, referem que em muitos casos os conteúdos ministrados não são relevantes ao contexto moçambicano, são altamente abstractos e carecem de uma aplicabilidade para as questões práticas do quotidiano. Mais ainda, não perseguem as tendências da investigação contemporânea, pelo que não estão contextualizados.

No entanto, ao se debruçarem a respeito destas questões, Armando, Alberto e

Mapera (2023) advoga, por exemplo, que no manual de história, os conteúdos estão bastante simplificados e pouco esclarecedores, e que nesta disciplina, os conteúdos que dizem respeito ao contexto moçambicano são apresentados de forma bastante tímida e desviante ao sentido histórico dos factos políticos, principalmente.

CONCLUSÕES

Portanto, podemos afirmar que foram constatadas as evidências de metamorfoses revolucionárias dos curriculares e diferentes épocas históricas, desde o tempo colonial, pós-independência e no período de mudanças de sistemas políticos nas últimas décadas. E isto tinha a sua razão que implicava esse impulsionamento. O fim de todas as razões era o de formar o homem novo muito bem qualificado. Contudo, numa análise crítica filosófica constatamos também os resultados dessas metamorfoses não são muito satisfatórios, pois, exige-se muito mais o esforço de criação de políticas com estratégias eficazes e eficientes e a criação de currículos proactivos e produtores para a construção de um homem moçambicano.

De forma geral, vale ressaltar que a implementação do currículo, de qualquer natureza, deve proporcionar um ensino significativo e construtivo, uma visão crítica e transformadora, na medida em que conciliaria a teoria e prática. É preciso que a implementação desse mesmo currículo se traduza numa pedagogia libertadora, a qual é centrada nas experiências do aluno, em vez de uma pedagogia “bancária e opressora” (cf. Paul Freire 1921-1997), que considera o aluno como “papel em branco” (cf. John Locke 1632-1704). Assim, o currículo deve espelhar a cultura da sociedade a que é destinado, tendo em conta o desenvolvimento do aluno em diversas perspectivas. Conforme aponta Basílio (2006), os conteúdos e os programas de ensino ao terem em conta os saberes e culturas locais, bem como o contexto

sociológico de nível macro, socializam o conhecimento e, na sequência disso, envolvem as diferentes comunidades na produção do conhecimento útil ao desenvolvimento nacional, onde se espera que haja aprendizagens horizontais e verticais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Armando, A.; Alberto, A.; & Mapera, J. C. (2023). Nó Górdio e relações entre Moçambique e Portugal: Futuro inventado nas escolas moçambicanas da Província de Sofala. *Práticas da História. Journal on Theory, Historiography and Uses of the Past*, (16), 2023: 127-150.
- Basílio, G. (2021). Políticas educacionais e a agenda internacional para educação 2030 em Moçambique: continuidades e descontinuidades de paradigmas. in: Mubarak, Rizuan; Chibemo, Julio Taimira & Freixo, Manuel Vaz (Org.). *Uma educação para o século XXI*. Universidade Alberto Chipande.
- Basílio, G. (2006). Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico. *Dissertação de Mestrado*. Universidade Católica de São Paulo.
- Castiano, J. P. & Ngoenha, S. E. (2013). *A Longa Marcha Duma “Educação Para Todos” em Moçambique*. 3^a ed. Maputo: Publifix Editora.
- Departamento de Educação e Cultura (DEC). *II Conferência do D.E.C. Recomendações*. s/1., FRELIMO (1970).
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2000). *Educação e Transformação*. 9. Ed. São Paulo: Cortez.
- INDE/MINED (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico*, Maputo: INDE/MINED.

- Litsure, H. F. (2021). A Independência e o Processo da Definição da Identidade Moçambicana. *África [s]-Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África*, 8(16), p. 75-87.
- Machel, S. M. (1970). Educar o homem novo para vencer a guerra, criar uma Sociedade nova para desenvolver a pátria: Mensagem à II Conferência do Departamento de Educação e Cultura. FRELIMO.
- Mazula, B. (1995). Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985. Porto: Edições Afrontamento.
- Mazula, B. (1995). Moçambique: Identidade, Colonialismo e Libertação. Maputo: Centro de Estudos Africanos.
- Mazula, B. (2006). Na esteira da academia: Razão, Democracia e Educação. Texto editores.
- Ministério da Educação e Cultura (MEC). Sistema de Educação de Moçambique (SEM). Maputo: Gabinete do Sistema de Educação.
- Mondlane, E. (1979). Lutar por Moçambique. 2^aed.Tradução de Maria da Graça Forjaz. Lisboa: Sá da Costa.
- Muchisse, I. J. (2023a). Diversidade Étnica em Moçambique: Discurso de Identidades. *Entheoria: Cadernos de Letras e Humanas*, 10 (1), p. 50-65.
- Muchisse, I. J. (2023b). Banhar-se em águas limpas sem mudar de essência: uma perspectiva antropológica. *ACENO-Revista de Antropologia do Centro-Oeste*, 10 (24), p. 585-596.
- Muchisse, I. J.; & Mbanguine, J. M. S. (2022). Uma Abordagem Sobre o Papel da Universidade na Sociedade Moçambicana. *Revista Minerva Universitária*. Disponível em <https://www.revistaminerva.pt/uma-abordagem-sobre-o-papel-da-universidade-na-sociedade-mocambicana/>
- Muchisse, I. J.; Mbanguine, J. M. S.; & Tomás, A. E. (2023). A educação em Moçambique: tempos e trajectos. *Revista Educação E Políticas Em Debate*, 13(1), p. 1–16. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v13n1a2024-68353>
- Muhache, E. (2015). Educação e Desenvolvimento em Moçambique: Desafios e Perspectivas. Maputo: Ndjira.
- Muhache, C. F. (2015). Influência do Poder Político no Processo Educacional em Moçambique, 1975-2002. Maputo: Editora Educar.
- Ngoenha, S.; & Castiano, J. (2006). A modernidade africana e os desafios da construção de uma nova cidadania. Maputo: Paulinas.
- Ngoenha, S. E. (2009). Machel, ícone da República? Maputo: Ndjira.
- Nóvoa, A. (1992). Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote.
- Pacheco, J. A. (2005). Currículo: Teoria e Práxis. 2. Ed. Porto: Porto Editora.
- Sacristán, J. G. (2013). O currículo: uma reflexão sobre a prática. 4. Ed. Porto Alegre: Artmed.