

## **SENTIDOS DO DISCURSO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: UMA QUESTÃO DE JUSTIÇA CURRICULAR**

**SANTA MÓNICA JULIÃO MUGIME**

Doutora em Educação/Currículo pela Universidade Pedagógica em parceria com a Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em Portugal. Investigadora Assistente na Academia de Ciências Policiais de Moçambique. E-mail: smugime@yahoo.com.br ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0580-6778>

**CARLINDA LEITE**

Professora Catedrática da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto e Membro da direção do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE). CIIE/FPCEUP – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Membro da A3ES (Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior). E-mail: carlinda@fpce.up.pt  
ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9960-2519>

### **RESUMO**

Tendo por foco o Sistema Educativo Moçambicano e o desafio democrático da educação, o estudo que se apresenta analisa o sentido do discurso das políticas educativas sobre a democratização da educação em Moçambique. Assumindo que a democratização da instituição escolar e dos currículos, em Moçambique, depende da forma como as políticas educativas garantem a igualdade de oportunidades e o respeito pela participação de todos os intervenientes dos processos educativos, reconhece-se que estas condições são fundamentais para que seja concretizada a democratização da educação em Moçambique. Para o efeito, recorreu-se a pesquisa bibliográfica e documental. Da análise das políticas que orientam o Sistema de Educação em Moçambique, constatou-se que existe um discurso de democratização quando, de forma recorrente, apontam para as questões do direito à educação, educação para todos, educação inclusiva, entre outros aspetos. Porém, muito há que ser feito ainda, quer em termos de se conseguir que garanta a igualdade de oportunidades e de participação de todos nos processos educativos, quer em termos de, através da educação e dos currículos escolares, se conseguir que a escola seja um veículo promotor da justiça social. Por isso, urgem investigações que permitam analisar o desfasamento entre os discursos políticos enunciados e as suas concretizações, bem como razões que o possam justificar.

**Palavras-chave:** políticas educativas; democratização da educação; justiça curricular.

### **GUIDELINES OF THE EDUCATIONAL POLICY IN MOZAMBIQUE AND THE EDUCATION DEMOCRATIZATION: AN ISSUE OF CURRICULAR JUSTICE**

#### **ABSTRACT**

With a focus on the Mozambican Education System and the democratic challenge of education, the article analyzes the meaning of the discourse of educational policies on the democratization of education in Mozambique. Assuming that the democratization of the school institution and of curricula in Mozambique depend on how educational policies guarantee equal opportunities and respect for the participation of all those involved in educational processes, it is recognized that these conditions are fundamental for the democratization of education in Mozambique. For this purpose, we used bibliographical and documentary research. From the analysis of the policies that guide the Education System in Mozambique, we verified that there is a discourse of democratization when, on a recurring basis, they point to the issues of the right to education, education for all, inclusive education, among other aspects. However, a great deal has to be done either in terms of securing equal opportunities and participation by all in educational processes, or in terms of, through education and school curricula, vehicle of social justice. For this reason, research is needed to analyze the discrepancy between the political speeches enunciated and their achievements, as well as reasons that can justify it.

**Keywords:** educational policies; democratization of education; curricular justice.

## **SENTIDOS DEL DISCURSO DE POLÍTICA EDUCATIVA SOBRE LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN MOZAMBIQUE: UN PROBLEMA DE JUSTICIA CURRICULAR**

### **RESUMEN**

El artículo presenta un estudio que se centra en el Sistema Educativo de Mozambique y el desafío democrático de la educación. Con este fin, analiza el significado del discurso de la política educativa sobre la democratización de la educación en Mozambique. Asumiendo que la democratización de la institución escolar y de los planes de estudio en Mozambique depende de la forma en que las políticas educativas garanticen la igualdad de oportunidades y el respeto a la participación de todos los actores en los procesos educativos, se reconoce que estas condiciones son fundamentales para que se cumplan la democratización de la educación en Mozambique. Para el estudio, se utilizó la investigación bibliográfica y documental. Del análisis de las políticas que guían el Sistema Educativo en Mozambique, se encontró que existe un discurso de democratización cuando, de manera recurrente, señalan las cuestiones del derecho a la educación, educación para todos, educación inclusiva, entre otros aspectos. Sin embargo, queda mucho por hacer, tanto en términos de lograr la igualdad de oportunidades y participación para todos en los procesos educativos, como en términos de hacer de la educación una escuela a través de la educación y los planes de estudio, vehículo de promoción de la justicia social. Por lo tanto, se necesitan investigaciones para analizar el desajuste entre los discursos políticos enunciados y su concreción, así como las razones que pueden justificarlo.

**Palabras clave:** políticas educativas; democratización de la educación; justicia curricular

### **Introdução**

Clama-se hoje nas abordagens sobre Educação/Currículo por uma escola democrática, reflexiva e libertadora, capaz de promover a igualdade de condições de acesso à educação e de sucesso para todos, independentemente do sexo, gênero, classe social, raça, etc. (LEITE & FERNANDES, 2012). Estudos que apontam para uma educação ou escola democrática (BEANE & APPLE, 2000; DUBET, 2004) reconhecem a importância que pode ter para a sua concretização o recurso, nos processos educativos, a estratégias de participação de todos, bem como serem reconhecidas e positivamente trabalhadas as diferenças socioculturais dos alunos que compõem a população escolar. Neste sentido, são veiculadas ideias que perfilham que uma educação para todos, inclusiva e democrática, implica a criação de condições para que os alunos tomem consciência das suas experiências e culturas de origem e das que caracterizam as de outros de si diferentes (LEITE, 2002; CRAHAY, 2000), admitindo que todos devem ter as mesmas oportunidades.

É neste âmbito que, tendo em atenção os sentidos do discurso das políticas educativas, elegeu-se como foco de análise o modo como as políticas educativas perspetivam as questões de uma educação democrática em Moçambique. Encoraja-nos o fato de os atuais debates sobre a educação realçarem a importância de se criarem condições que permitam promover a



“justiça social”<sup>1</sup> e “justiça curricular”<sup>2</sup> (CONNELL, 1999; SANTOMÉ, 2013), num processo que se pretende de uma “educação democrática e libertadora” (FREIRE, 1982; APLE, 2000; BEANE & APPLE, 2000) que garanta a participação de todos, independentemente das especificidades e da diversidade das características dos envolvidos nos espaços escolares (LEITE, 2002; NAGDA, GURIN, & LOPEZ, 2003).

Alimenta-nos a ideia de que, em Moçambique, os planos curriculares, os programas de ensino e as estratégias metodológicas são definidas ao nível central e implementados ao nível da escola pelos professores, e entendemos que uma educação democrática passa pela atenção que é dada às especificidades culturais e sociais e pelas condições que são criadas no sentido da concretização do discurso das políticas educativas a partir da lógica do discurso curricular.

A análise do ponto de vista teórico fundamenta-se na teoria do *discurso pedagógico* de Bernstein (1993) e de *dispositivo pedagógico*, a qual, na lógica de Cortesão e Stoer (2003) e de Stoer, Magalhães e Rodrigues (2004), designam por *dispositivo de diferenciação pedagógica*, segundo a regra de *recontextualização pedagógica*. O conceito de recontextualização pedagógica foi adotado por Bernstein (1993) para explicar a necessidade de uma mudança na prática educativa, ao considerar o discurso pedagógico como meio para ouvir outras vozes. Este autor entendia que as formas de interação entre os diferentes grupos sociais, médios ou superiores, não eram acessíveis face às diferenças de ordem cultural que determinam sistemas de linguagem diferenciados, que designa por *códigos*<sup>3</sup>.

A partir do fundamento de que existem vozes ausentes do discurso pedagógico, Bernstein admite o princípio de recontextualização do discurso pedagógico como fundamental para a recolocação dessas vozes, isto é, o princípio recontextualizador tem como intenção “recolocar, reenfocar e relacionar” seletivamente outros discursos para construir a sua própria

---

<sup>1</sup> O conceito de justiça social que Connell (1999) busca, ao discutir a questão de escolas e justiça social, refere-se à necessidade de distribuição igual de acesso à educação, ou seja, dos beneficiários da educação enquanto um bem público, tendo em conta o nível de desenvolvimento de cada país. Este autor conceptualiza este conceito ao referenciar a questão do insucesso escolar, considerando o número de jovens que abandonam a educação secundária e superior. No entanto, no nosso caso, recorreremos a este conceito para justificar as desigualdades que possam advir do facto de os currículos escolares não respeitarem as diferenças dos diversos grupos que constituem o universo da escola moçambicana.

<sup>2</sup> Justiça curricular, na ótica de Santomé (2013, p. 10), seria um currículo que, ao ser elaborado, toma em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais. Justiça curricular implica, pois, considerar as necessidades do presente para, em seguida, analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino-aprendizagem com os quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida.

<sup>3</sup> Na teoria de Bernstein (1993), código refere-se ao conjunto de princípios ou regras de aquisição tácita que integra significados relevantes num sistema de interações. Este conceito é inseparável do conceito de comunicação legítima e ilegítima e pressupõe uma hierarquia de formas de comunicação. O código é o regulador das relações entre os contextos e dentro de um mesmo contexto.

ordem e os seus próprios ordenamentos (BERNSTEIN, 1993, p. 189). O autor teoriza dois campos pedagógicos, o *Campo Pedagógico* e o *Campo Oficial*, que constituem o que ele designa por o “Quê” e o “Como” do discurso pedagógico, sendo que o “Quê” simboliza o sentido das disciplinas curriculares (como Física, História ou Inglês), daquilo que é expressivo (as artes) e daquilo que é manual (trabalhos manuais), e o “Como” induz-nos para a recontextualização das teorias sociais (BERNSTEIN, 1993, p. 196). Assim, conceptualiza o discurso pedagógico como “comunicação especializada, mediante a qual se realiza a transmissão, aquisição e diferenciação”. Trata-se, pois, de um princípio para se apropriar de outros discursos. Na ótica de Bernstein (1993), o Campo Oficial abrange as instâncias estatais que elaboram e implementam as políticas educativas e o Campo Pedagógico está ligado aos *media* da educação (audiovisuais, jornais) e às casas editoras, incluindo os seus leitores e os consultores, as faculdades e os departamentos de educação das universidades e dos politécnicos, as instituições e fundações ligadas à pesquisa e divulgação educacionais.

É por entendermos que o modelo de discurso pedagógico e dispositivo pedagógico busca explicar as modalidades de produção, reprodução e recontextualização do discurso pedagógico nos processos educativos que o consideramos adequado neste artigo, uma vez que procuramos perceber como é que os discursos sobre a democratização da educação na escola moçambicana veiculados pelas políticas educativas se refletem na prática pedagógica e curricular.

Este modelo de Bernstein (1993) encoraja-nos porque busca a escola como estrutura de organização e da prática interativa, onde o currículo, a prática pedagógica e as formas de avaliação devem ser considerados aspetos cruciais de professores e alunos em contexto de classe. Ou seja, a maior preocupação deve ser com aquilo que se passa no meio escolar, a conversação, os valores e os códigos de conduta. Neste sentido, Bernstein (1993) problematiza as práticas culturais e os valores culturais do grupo dominado, entendendo que eles não estão representadas no discurso pedagógico ou aparecem de uma forma deformada.

Tendo estes aspetos por referência, a reflexão a que este artigo se reporta foi orientada pela seguinte pergunta de pesquisa: como é que as formas e sentidos de democratização da educação na escola moçambicana, veiculadas nos discursos das políticas educativas, se refletem na prática pedagógica e curricular? O nosso argumento é de que, embora as políticas educativas veiculem discursos atinentes à democratização do ensino na escola moçambicana, essas mesmas questões constituem ainda um desafio na prática pedagógica e curricular. Assim, o estudo a que se refere este artigo teve como objetivo geral analisar o modo como



questões de democratização da educação são veiculadas nos discursos das políticas educativas e curricular.

Para além da introdução e dos procedimentos metodológicos, apresentamos uma breve caracterização da história de educação em Moçambique e as conceções de educação democrática e de justiça curricular que orientam a análise dos discursos políticos veiculados pelos documentos orientadores do Sistema Educativo neste país, na perspectiva de dar resposta à nossa pergunta de pesquisa. Por fim, expomos as nossas considerações finais e as referências bibliográficas usadas na construção deste artigo.

### **Procedimentos metodológicos**

A metodologia usada foi qualitativa e de natureza exploratória. Para a recolha de dados recorreu-se a pesquisa bibliográfica que suporta a fundamentação das posições expressas e a análise de documentos que permitiram obter dados relativos aos discursos que enunciam as políticas que orientam o Sistema de Educação em Moçambique. Como referem Quivy & Campenhout (2008), o investigador/a em ciências sociais recolhe dados para estudá-los por si próprio/a ou para examinar a forma como os acontecimentos são expostos, ou ainda para fazer uma análise sociológica, ou porque espera encontrar neles informações úteis, relacionadas com o seu objeto de estudo. Os referidos documentos podem ser manuscritos, impressos ou audiovisuais, oficiais ou privados, pessoais ou provenientes de um organismo. No caso deste estudo, tratou-se de documentos escritos.

A pesquisa bibliográfica permitiu o apoio de autores que, no âmbito dos estudos sobre educação, se situam num enfoque crítico e pós-crítico e cujas reflexões incidem sobre educação democrática, justiça social, ou seja, autores que perspetivam uma educação que positivamente responda às questões da igualdade de oportunidades entre os diferentes grupos representados na instituição escolar.

A pesquisa documental seguiu os seguintes passos: 1) identificação e selecção dos documentos oficiais que orientam o Sistema Educativo Moçambicano: Lei nº 6/92, de 6 de maio; Resolução nº 8/95, de 22 de agosto, que aprova a Política Nacional da Educação; Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE); Plano Curricular do Ensino Básico - 2004 (PCEB); Plano Curricular do Ensino Secundário Geral - PCESG (2008); 2) Leitura atenta e marcação das passagens no texto que veiculam um discurso de democratização da educação, tendo em conta as dimensões e as categorias definidas; 3) Transcrição de excertos do texto do

documento e lançamento na matriz de análise respeitando as dimensões e categorias de análise; 4) Interpretação, tomando em consideração os aspectos teóricos que orientaram o estudo.

Para a análise dos dados, foi seguida a técnica de análise do conteúdo (BARDIN, 2011; KRIPPENDORFF, 2004), uma metodologia que permite interpretar de forma sistemática o conteúdo da mensagem, seja textual, gráfica ou discursiva. No caso deste estudo procurou-se agrupar os excertos seleccionados dos documentos identificados de acordo com o conteúdo dos mesmos.

Foram definidas as seguintes categorias de análise: discursos sobre democratização de educação nas políticas educativas; sentidos ou formas de democratização; modo como o discurso da democratização se reflete no currículo.

### **Breve caracterização da história de educação em Moçambique**

As mudanças políticas e sócio-culturais ocorridas em Moçambique, resultantes do processo da dominação colonial e, mais tarde, do processo de Luta pela Libertação Nacional e a Proclamação da Independência, ocupam um lugar primordial para o entendimento do Sistema Educativo moçambicano e do processo de construção curricular que se seguiu (MUGIME, 2017). Não resta dúvida que a constituição do Estado Colonial e todo o conjunto de objetivos que o norteavam se refletiram na estruturação de uma educação e ensino em Moçambique que respondesse às estratégias da política colonial, resultando daí currículos desfasados da realidade sócio-cultural local moçambicana. Tratava-se, pois, de uma educação e de um ensino baseados nos princípios de discriminação racial que puseram em causa os princípios de uma educação democrática e inclusiva (MUGIME, 2017).

A este propósito, Mondlane (1995) refere a existência de duas categorias de ensino escolar durante o período colonial: por um lado, as escolas das missões Católicas Romanas, cuja função principal era a de educar os africanos dando a instrução primária e, por outro lado, as escolas governamentais, mais sofisticadas e destinadas aos brancos, aos asiáticos e aos assimilados. As escolas para os africanos compreendiam o ensino rudimentar, o ensino primário, enquanto as escolas para os europeus, os assimilados e os asiáticos compreendiam o ensino primário, o ensino liceal, este último com três ciclos, sendo que o terceiro ciclo destinava-se à preparação dos alunos para as Universidades Portuguesas. Outros autores



fazem alusão à educação colonial baseada na discriminação, como Mazula (1995), Gómez (1999), Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005).

Esta situação revela claramente a ausência, no Moçambique colonial, de uma democratização da educação, já que a política colonial em si era incentivadora das desigualdades sociais, sobretudo da desigualdade de oportunidades entre a população local e a população colona. Com a assinatura dos Acordos de Lusaka, em setembro de 1974, e a constituição do Governo de Transição foram introduzidas algumas alterações dignas de realce no Sistema de Educação. Mais tarde, a Proclamação da Independência de Moçambique em 1975, a edificação de um Estado Socialista e a ideia de criação de um “Homem Novo” ditaram, por sua vez, novas transformações no Sistema Educativo moçambicano, com realce para a aprovação do Sistema Nacional de Educação pela Lei nº 4/83, de 23 de março, revogada mais tarde pela Lei nº 6/92, de 6 de maio (MUGIME, 2017).

Neste período, as concepções sobre educação assumem duas vertentes. Por um lado, a concepção socialista da educação que, tomando em consideração os fins que almejava, induz a acreditar na ideia de democratização da educação no sentido de que a educação assumia um papel estratégico para o desenvolvimento de Moçambique. Como foi referido por Machel (1982, p. 6), “a escola deixou de ser um privilégio para ser uma conquista popular”.

Ainda de acordo com Machel (1982, p. 13) “a batalha da educação é da responsabilidade de todos e primeiramente dos pais”. A nosso ver, está subjacente aqui a ideia de participação de todos nos processos educativos, o que nos leva a acreditar em tendências para a democratização da educação neste período. Por outro lado, expressões como “Educação tarefa de todos nós” (MACHEL, 1982, p. 19) revelam claramente a concepção de uma educação social-democrática em Moçambique. Há que acrescentar a essa tendência a ideia de ligação escola/comunidade, que constituía outro desafio para tornar a educação um espaço de envolvimento de todos. Todavia, embora as perspectivas de educação fossem orientadas nesta linha de democratização no contexto socialista da sociedade, consideramos que os currículos escolares se apresentavam homogeneizadores no sentido de que ignoravam a realidade sociocultural dos alunos, de modo que tal democratização da educação não era efetiva, ou seja, não há uma coerência entre os discursos e a prática curricular.

De 1990 em diante, vários acontecimentos ao nível nacional e internacional contribuíram para novas posturas face à educação em Moçambique, com destaque para a promulgação da nova Constituição da República de Moçambique - a Constituição de 1990 - e, ao nível internacional, entre outros acontecimentos, a Declaração sobre a Educação Para

Todos, resultante da Conferência de Jomtien, em 1990. Desde então, o Sistema Educativo Moçambicano é desafiado a seguir os rumos de uma educação que se pretende que seja próxima do que vai acontecendo ao nível mundial, como são os casos da educação inclusiva e de uma educação orientada para a multiculturalidade e para a interculturalidade, entre outros. Estes desafios refletiram-se na última transformação curricular, que procurou seguir, na sua filosofia, os princípios de uma educação democrática, trazendo inovações de que são exemplo o currículo local, o ensino bilingue, entre outros novos conceitos que abrem a possibilidade da participação da comunidade em processos educativos. No entanto, estes elementos não são refletidos na prática curricular, permanecendo uma espécie de *injustiça curricular* (CONNELL, 1999; SANTOMÉ, 2013).

### **As concepções sobre educação democrática**

A educação enquanto fator de democratização das sociedades tem sido questionada, sobretudo, quando os currículos escolares continuam a constituir um meio de perpetuação das desigualdades sociais entre os diferentes grupos sociais a quem a educação serve os seus interesses. A falta de resposta às diferenças socioculturais pela escola ou pela educação, a que Santomé (2001) designa por “disfunções dos sistemas educativos”, encontra as suas origens, ou seja, a sua razão de ser, no facto de os atuais Sistemas Educativos se mostrarem distantes da realidade sócio-cultural dos alunos, em relação ao que eles aprendem, associado ainda à existência de Sistemas Educativos que se revelam autênticos homogeneizadores das várias culturas.

Os alicerces de uma educação democrática encontram-se, explícitos ou implicitamente, na Declaração Universal dos Direitos dos Homens, proclamada pela Assembleia Geral da Nações Unidas (ONU) em 1948, ao determinar que “todas as pessoas têm direito à educação” no Artigo n.º 26; na Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, resultante da Conferência de Jomtien de 1990, realizado na Tailândia de 5 a 9 de março, veio a acrescer atenção sobre a igualdade de oportunidades na educação, em oposição à problemática das desigualdades sociais que caracterizam o ambiente das escolas por meio de currículos orientados para a homogeneização cultural.

Atenção especial é também dada ao Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI (DELORS et al., 2010) ao trazer o conceito de educação ao longo da vida como princípio básico definido pela UNESCO e fundamentado nos quatro pilares sobre o processo de ensino-aprendizagem: “aprender a



conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. Ainda o mesmo relatório defende que todas “as oportunidades oferecidas pela sociedade devem ser aproveitadas pela educação”.

As concepções sobre uma educação democrática aparecem também veiculadas nas teorias críticas e pós-críticas do currículo, onde as ideias de emancipação e de libertação (FREIRE, 1982; APPLE, 2000; BEANE & APPLE, 2000) encontram a sua justificação.

Em Moçambique, e como se depreende da análise da história da educação ora referenciada, a ideia da democratização da educação é posterior ao período colonial por ser nesta altura que a educação aparece como lugar de todos e para todos e como meio para o desenvolvimento social, económico e político do país. Esta ideia conviveu com o período em que a FRELIMO, no seu III congresso, decretou a educação como *arma para o povo tomar o poder*, concebendo que era através da educação que se devia construir um “Homem Novo”, como foi afirmado por Machel (1982, p. 4):

É pela educação que o povo moçambicano se apropria e se apropriará dos instrumentos necessários para conhecer, analisar, apreender e compreender o mundo e o poder de transformar a natureza em seu benefício. É a educação o instrumento principal para formar o Homem Novo, o Homem liberto das ideias velhas, da mentalidade adulterada pela ideologia colonial-capitalista e tribal-feudal. O Homem formado na prática socialista.

No entanto, esta tendência de democratização da educação em Moçambique, no sentido socialista, não se efetivou no seu sentido amplo, já que, do ponto de vista curricular, o desafio da democratização era evidente. Convocando Beane & Apple (2000, p. 22-28), vale a pena relembrar que “a democracia, como princípio fundamental das relações sociais e políticas, é a base através da qual governamo-nos a nós próprios”, ou seja, pressupõe que cada pessoa tenha competência para agir corretamente na sociedade e assumir essa responsabilidade. Ainda na ótica destes autores, este conceito induz-nos à problemática dos direitos do indivíduo em relação aos interesses da sociedade em geral, admitindo que este conceito comporta, em si, vários sentidos, como o de suporte do movimento de defesa dos direitos civis, de maiores privilégios eleitorais e de proteção do direito da liberdade de expressão, entre outros.

Na perspetiva educacional ou escolar, este conceito aborda a escola como um espaço de manutenção das condições essenciais para a democracia, isto é, como espaço para a livre circulação de ideias, apoiado na crença da capacidade individual e coletiva para a resolução dos problemas e no uso da reflexão e da análise crítica para avaliar opiniões, problemas,

planos de ação, que têm como meta o bem-estar dos outros e o bem comum, assim como a dignidade e os direitos dos indivíduos e das minorias étnicas (BEANE & APPLE, 2000).

Como pode depreender-se, o conceito de educação democrática é, em si, complexo. No entanto, apesar dessa complexidade que lhe é atribuída, quando se trata das questões educacionais, há que reconhecer a importância de criar condições para que as instituições educativas vivenciem a democracia, uma vez que, ela se mostra fundamental para se estar atento ao coletivo, eliminando as desigualdades sociais, ao mesmo tempo que abre a possibilidade para o questionamento das diferenças culturais, e da sua valorização pelos Sistemas Educativos.

Acreditamos que uma educação democrática é também aquela que cria oportunidades para que todos os jovens se tornem membros do público e que contribuam para o bem-estar de todos (BEANE & APPLE, 2000, p. 29). Consideramos ainda que o caráter democrático de qualquer sistema educacional é crucial quando pensada numa educação onde a justiça social se impõe como elemento fundamental, no sentido de que todos os grupos sociais se sintam representados na escola.

Deste ponto de vista, pensamos que os sistemas educativos, ao assumirem-se como democráticos, devem desempenhar um papel importante ao nível do acesso, permanência e gestão dos processos educativos. É assim que se consideram as políticas educativas como instrumentos fundamentais para a promoção de uma educação democrática que se funda na justiça social. Como refere Carvalho (2012, p. 7),

o desafio de se constituir uma educação democrática parte da necessidade de a escola promover no aluno a tomada de consciência do seu histórico, a partir das experiências vividas no seu meio social, pois é a partir desta tomada de consciência que os alunos dão conta da sua identidade pessoal e cultural enquanto indivíduos e também enquanto coletividade.

A educação, ao assumir-se como democrática, deve oferecer um ensino baseado no diálogo crítico, o que se opõe ao ensino de caráter homogeneizador e de aceitação passiva do que está instituído (CANDAUI, 2005; MACEDO, 2006). Uma educação democrática é também humanizadora no sentido de que promove uma relação sadia entre os intervenientes nos processos educativos (professores, alunos, comunidade e o currículo), ou seja, trata-se de uma educação envolvente onde todos têm espaço para interagir com vista à resolução de problemas (CARVALHO, 2012).



Tendo em atenção estes aspetos, aderimos à proposta de educação democrática que hoje se defende por considera-la uma possibilidade de concretizar uma escola representativa e integradora que abra espaço para as “vozes” que não se ouvem nos espaços escolares (BERNSTEIN, 1993). Por outro lado, ainda no quadro da procura de meios que permitam concretizar vivências da democracia, é preciso ter em consideração a importância que o currículo assume na sua materialização para a prática de uma educação fundada nos princípios de “justiça social” (CONNELL, 1999).

### **Escola democrática versus justiça curricular**

Os modelos de educação democrática que se caracterizam por uma participação da sociedade na construção curricular implicam a criação de condições que permitam aos currículos serem justos, isto é, implicam uma atenção acrescida quer aos processos de seleção dos conteúdos a serem lecionados, quer aos valores a serem transmitidos e vividos, e que se deseja venham a contribuir para a formação de indivíduos que se identifiquem com o mundo onde estão inseridos, mas também com o mundo dos outros, através de um olhar crítico da realidade. É este processo que torna a “democracia dialogante” (SANTOMÉ, 2001).

A democracia dialogante, na conceção deste autor, seria aquela que “pressupõe apenas que o diálogo num espaço público proporcione uma forma de viver juntamente ao outro numa relação de tolerância mútua, seja esse outro um indivíduo ou uma comunidade mundial” (SANTOMÉ, 2001, p. 79). Por isso, a ideia de uma democracia dialogante orienta-nos no sentido de que a educação se torne em espaço de convivência no qual os aspetos que caracterizam os vários grupos sociais não constituam motivos de exclusão, mas sim fatores de riqueza para os processos de ensino-aprendizagem (LEITE, 2002; MUGIME & LEITE, 2015). É a partir desta apreciação que consideramos pertinente refletir sobre a democratização da educação. Como referem Beane & Apple (2000, p. 31),

as escolas democráticas são o resultado de tentativas explícitas de os educadores colocarem em prática os consensos e as oportunidades que darão vida à democracia e abarcam duas linhas de trabalho, uma que consiste na criação de estruturas e processos democráticos através das quais se guiará a vida escolar, a outra traduz-se na construção de um currículo que faculte as experiências democráticas aos jovens.

Em termos de características, a escola democrática é descrita como aquela que promove a participação de todos os envolvidos na tomada de decisões, tanto no que respeita a questões administrativas, como na conceção de políticas, isto é, aquela que pressupõe a

participação ativa de alunos, professores, pais, familiares e todos os outros intervenientes. Outro aspeto que caracteriza as escolas democráticas é o que contempla a diversidade de comunidades de aprendizagem como elemento fundamental para trazer as *vozes silenciadas* que se encontram aquém da cultura hegemónica. Em síntese, numa escola democrática há espaço para cooperação, colaboração entre os alunos, e é criado e vivido um ambiente educativo que respeita e valoriza a diversidade.

Na análise e posição que aqui estamos a sustentar não pode ser ignorado que a concretização de uma escola democrática depende, em parte, do tipo de currículos escolares que orientam os processos de ensino-aprendizagem e de avaliação, e da forma como estes são (re)contextualizados. No entender dos autores que temos vindo a convocar, esse currículo deve transmitir lições significativas sobre justiça, poder, dignidade e valor próprio, favorecendo quer o acesso a uma gama ampla de informações, quer o direito daqueles que possuem opiniões diferentes a serem ouvidos, pois tem subjacente a ideia de “currículo como uma construção social” (GOODSON, 2001) e como um “projeto” (PACHECO, 2005; SACRISTÁN, 2000) que ganha sentido à medida que vai sendo concretizado na relação direta com as situações reais.

Por outro lado, há que reconhecer, no currículo que é democrático, o facto de ele dar atenção à formação de jovens para que estes desenvolvam uma atitude crítica em relação à sua própria realidade. Ademais, um currículo democrático cria oportunidades para a exploração de questões de imaginação e é organizado em função de problemas de aprendizagem, ou seja, segue uma aprendizagem orientada para a resolução de problemas (BEANE & APPLE, 2000).

Ainda em defesa de uma justiça curricular, Santomé (2013) defende uma educação crítica e libertadora, na qual os objetivos, os conteúdos, os materiais curriculares, as metodologias didáticas e os modelos de organização escolar respeitem as necessidades dos distintos grupos sociais que convivem em cada sociedade. Um currículo justo seria, ao mesmo tempo, aquele que valoriza as interações pessoais na escola e na sala de aula, assim como aquele que recorre a modelos de participação e a estratégias de avaliação que diagnosticam os problemas sobre as dificuldades de cada estudante. Justiça curricular implica, por isso, considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino e aprendizagem com as quais se pretende educar as novas gerações e prepará-las para a vida, acrescenta este autor (SANTOMÉ, 2013).



Refletindo ainda sobre questões de justiça curricular, é preciso ter em consideração os seguintes três princípios a que se refere Connell (1999): (i) os interesses dos menos favorecidos, no sentido de que a educação deve servir os interesses dos grupos menos favorecidos da sociedade; (ii) o princípio sobre a participação e escolarização comum; (iii) e a produção histórica de igualdade. Como é evidente, os aspetos a que temos vindo a fazer referência em relação à escola democrática e de currículo democrático têm, na sua matriz, os princípios a que Connell (1999) se refere e que nos orientam para a materialização da educação e do ensino fundados nos valores de participação e de emancipação, no sentido de que a educação seja reflexiva e libertadora, e capaz de promover uma comunicação intercultural. Reforçamos que é nesta base que consideramos que a diversidade cultural da sociedade moçambicana, quer étnica, quer linguística, quer ainda religiosa, são aspetos a valorizar no processo de democratização da educação e da escola moçambicana e na procura da promoção da justiça social e curricular em Moçambique.

### **Os discursos sobre democratização da educação nas políticas educativas moçambicanas: sentidos ou formas de democratização**

Como atrás referimos, orientadas pelas concepções de educação democrática, de escola democrática e de justiça curricular, e reconhecendo a sua importância para a escola moçambicana, fizemos uma análise dos discursos que são veiculados pelas políticas educativas em relação à democratização da educação em Moçambique. Consideramos que a análise destes documentos constitui um bom indicador para compreendermos as tendências das políticas educativas em Moçambique relativamente à questão da democratização da educação, ou seja, ela permite dar resposta à pergunta de pesquisa que formulámos para a investigação e que implica conhecer os aspetos de democratização da educação presentes nos discursos das políticas educativas que orientam o Sistema Educativo moçambicano.

Para o efeito e como referimos acima, foram selecionados os seguintes documentos oficiais que orientam o Sistema Educativo em Moçambique: Lei nº 6/92, de 6 de maio; Resolução nº 8/95, de 22 de agosto, que aprova a Política Nacional da Educação; Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE); Plano Curricular do Ensino Básico - 2004 (PCEB); Plano Curricular do Ensino Secundário Geral- PCESG (2008);

A análise da Lei nº 6/92, de 6 de maio sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE) revela uma orientação democrática ao estabelecer como princípios gerais a questão da

educação como direito e dever de todos os cidadãos, assim como a necessidade da ligação entre escola e comunidade, isto é, contempla aspetos de uma educação orientada pelos princípios que atrás explicitámos relativos à presença e à participação coletiva. Ainda na mesma lei, nos seus objetivos gerais, na alínea b), é estabelecida a necessidade da garantia de ensino básico para todos os cidadãos e, no acesso à formação profissional, a promoção das línguas nacionais. No entanto, uma análise dos princípios gerais, pedagógicos e dos objetivos do SNE expressos nesta lei leva-nos a deduzir que o discurso de democratização da educação resume-se às questões de acesso à escolaridade para todos e à participação da comunidade na vida da escola, isto é, não são definidas condições para a concretização de uma participação curricular que contemple a presença da diversidade de aspetos que enformam a população escolar.

Uma análise do discurso veiculado pela Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto, que aprova a Política Nacional da Educação, permite concluir que se trata de um discurso favorável à democratização da educação moçambicana, ao realçar a necessidade de assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de utentes, o que revela a importância atribuída à ampliação do acesso da população a uma educação de qualidade e que promova habilidades, atitudes e valores em função dos interesses da sociedade, sem cair em erros do que aconteceu em alguns países com a massificação do ensino.

Por sua vez, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2004), de uma forma geral, contempla também na sua filosofia um discurso que aponta para uma educação e uma escola orientada para os princípios de democratização, tal como revela uma análise aos objetivos deste plano, nomeadamente, quando preconiza “a necessidade de dar à criança, ao jovem e aos adultos, a oportunidade de apreciar a sua cultura, incluindo a língua, as tradições e padrões de comportamento”. De igual modo, reconhece “a necessidade de os/as encorajar a refletir e desenvolver o sentido de autonomia e de auto estima”.

Ainda no contexto de desenvolvimento de uma educação democrática, o PCEB (2004) avança com

a formação de indivíduos que saibam questionar as suas realidades, as da sua comunidade e as dos outros, por meio do reconhecimento da diversidade cultural do país e do espírito de tolerância, aceitação e de solidariedade em relação aos membros de grupos distintos dos seus.

Associado a estes aspetos, é de realçar as inovações que este Plano Curricular apresenta e de que são exemplo o ensino básico integrado, o currículo local, a promoção



semi-automática, a introdução de línguas moçambicanas no ensino, a educação moral e cívica e a educação musical como elementos essenciais para o sentido de democratização da educação.

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG, 2008) não foge a esta característica de um discurso democrático. Esse enunciado está presente nos princípios orientadores que enuncia e de que é exemplo a questão da educação inclusiva consubstanciada na igualdade de oportunidades para todos os alunos e que se prevê vir a ser objetivada através da prática educativa na vida da escola e da comunidade. O mesmo Plano evidencia, nos objetivos do Ensino Secundário Geral e nos valores a desenvolver nos jovens ao nível deste ciclo, “os valores de paz, da tolerância, do reconhecimento pela diversidade cultural, linguística, religiosa, política e social, o desenvolvimento de valores sobre os Direitos Humanos, a igualdade, a liberdade, a justiça, a humildade, a solidariedade, o amor à pátria” que, no nosso entender, refletem princípios de uma educação que se pretende democrática e libertadora. Outros aspetos importantes a ter em atenção neste documento são a ideia de currículo integrado, de currículo local e a transversalidade dos conteúdos, apresentadas como inovações curriculares ao nível do Ensino Secundário Geral.

O Plano Estratégico da Educação (PEE, 2012) veicula, por sua vez, discursos atinentes à democratização da educação e da escola em Moçambique quando elenca, nas suas prioridades, a necessidade de assegurar a inclusão e a equidade no acesso e a intervenção que permita a retenção na escola, evitando o elevado número de desistências em relação à frequência escolar. Expressa ainda o desejo de se conseguir a melhoria da aprendizagem dos alunos e a garantia de uma boa governação do sistema. No que respeita à visão e missão da educação, elas exprimem-se na ideia de que “a formação deve estar voltada para cultivar, desde cedo, nas escolas pré-primárias e primárias, entre outras, a educação cívica, ética, moral, patriótica e a educação para uma cultura de paz e as regras de bom comportamento, amor ao próximo”, para além da prioridade que atribui às agendas internacionais, como a da Educação Para Todos. Por outro lado, ao nível interno, privilegia a participação das famílias e comunidades, bem como o envolvimento da sociedade civil e privada.

Apesar da presença de discursos favoráveis ao desenvolvimento de uma educação democrática em Moçambique, não há uma correspondência entre os discursos veiculados nestes documentos das políticas educativas moçambicanas e os processos que seriam necessários para a sua implementação. Os currículos assumem-se ainda como nacionais,

lineares e “hegemônicos”, isto é, há falta ainda de uma “justiça curricular” no sentido em que é considerada por Santomé (2013, p. 10):

Justiça curricular, deveria ser concretizada através de um currículo que, ao ser elaborado, toma em consideração o grau em que tudo aquilo que é decidido e feito em sala de aula respeita e atende às necessidades e urgências de todos os grupos sociais. Justiça curricular implica considerar as necessidades do presente para em seguida analisar de forma crítica os conteúdos das distintas disciplinas e das propostas de ensino-aprendizagem com os quais se pretende educar as novas gerações e prepará-los para a vida.

Em síntese, a análise dos documentos referidos indica que, ao nível da enunciação das políticas que orientam o Sistema de Educação em Moçambique, existe um discurso de democratização, mas aquilo a que se assiste nos quotidianos mostra que ele urge ser concretizado nos espaços escolares.

### **Considerações finais**

Em conformidade com a pergunta que norteou a pesquisa e que nos levou a analisar os principais documentos que veiculam o discurso político que orienta o Sistema de Educação em Moçambique, podemos considerar que a intenção de democratização da escola moçambicana é posterior ao período colonial vivido em Moçambique.

O discurso sobre uma educação que se oriente pelos princípios de democratização na sua forma e sentido socialista passaram a ser veiculados logo após a proclamação da independência nacional. Como foi expresso, a conceção “Samoriana” da educação orientava a escola moçambicana nesse sentido. Este discurso continua a caracterizar as atuais políticas que orientam o sistema educativo no país, como tivemos oportunidade de referir ao longo deste artigo. Todavia, apesar de os discursos apontarem para uma tendência ou filosofia da democratização da educação em Moçambique, muito há a ser feito ainda, quer em termos de se conseguir que garanta a igualdade de oportunidades e de participação de todos nos processos educativos, quer em termos de, através da educação e dos currículos escolares, se conseguir que a escola seja um veículo promotor da justiça social. Por isso, urgem investigações que permitam analisar o desfasamento entre os discursos políticos enunciados e as suas concretizações, bem como razões que o possam justificar.

### **Referências**



APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000. p. 59-92.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República de Moçambique**. Maputo: Plural Editores, 1990.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BEANE, J. A.; APPLE, M. Em defesa de escolas democráticas. In: APPLE, M. W.; BEANE, J. A. (Orgs.). **Escolas democráticas**. Porto: Porto Editora, 2000.

BERNSTEIN, B. **La estructura del discurso pedagógico**. Madrid: Ediciones Morata, S.L, 1993.

CANDAU, V. **Multiculturalismo e direitos humanos**, 2005. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/multiculturalismo.html>,> Acesso em: 15 mar 2018.

CARVALHO, L. S. O capital cultural na construção de uma educação democrática reflexiva e libertadora. **Revista Thema**, v. 9, n. 2, p. 1-16, dez. 2012.

CASTIANO, J. P.; NGOENHA, S. F.; BERTHOUD, G. **A longa marcha duma educação para todos em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.

CONNELL, R.W. **Escuelas e justicia social**. 2. ed.. Madrid: Morata Editor, 1999

CRAHAY, M. **L'école peut-elle être juste et efficace?: De l'égalité des chances et l'égalité des acquis**. Bruxelles: De Boeck, 2000.

CORTESÃO, L.; STOER, S. R. A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. (Orgs.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo, Cortez Editora, 2003. p. 189-207.

DELORS, J. et al. **Educação um tesouro a descobrir: relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Paris: UNESCO, 2010.

DUBET, F. **L'école des chances: qu'est-ce qu'une école juste?** Paris: Éditions du Seuil, 2004.

GÓMEZ, M. B. **Educação moçambicana: história de um processo 1962-1984**. Maputo: Livraria Universitária, 1999.

GOODSON, I. F. **O currículo em mudanças: estudos na construção social do currículo**. Porto: Porto Editora, 2001.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

KRIPPENDORFF, K. **Content analysis: an introduction to its methodology**. London: SAGE Publications, 2004.

LEITE, C. M. F. **O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português.** Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

\_\_\_\_\_. **Para uma escola curricularmente inteligente.** 1. ed. Porto: Edições ASA, 2003.

LEITE, C.; FERNANDES, P. Curricular studies and their relation with the political agenda for education. **Transnational Curriculum Inquiry**, v. 9, n. 2, p. 35-49, 2012.

MACEDO, E. Por uma política da diferença. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 128, p. 327-356, 2006.

MACHEL, S. M. **Organizar a sociedade para vencer o subdesenvolvimento.** Maputo: Tip Notícias, 1982.

MAZULA, B. **Educação, cultura e ideologia em Moçambique 1975-1985.** Maputo: Edições Afrontamento, 1995.

MOÇAMBIQUE. Assembleia Popular (AP). **Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983.** Boletim da República, Maputo: nº 12, 1983. I Série.

\_\_\_\_\_. Assembleia da República (AR). **Lei nº 6/92, de 6 de maio de 1996.** Boletim da República, Maputo: v.104, nº 19, p. 8. 1992. I Série.

\_\_\_\_\_. Assembleia da República (AR). **Resolução nº 8/95 de 22 de agosto.** Boletim da República. Maputo. nº 41, 1995. I Série.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). **Plano Curricular do Ensino Básico.** Maputo: INDE & MEC, 2004.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Cultura (MEC). Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG).** Maputo: INDE & MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MINED), Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE). **Plano Estratégico de Educação 2012-2016.** Maputo: INDE & MINED, 2012.

MONDLANE, E. **Lutar por Moçambique.** 1. ed. Maputo, Coleção Nosso Chão, 1995.

MUGIME, S. M. **Currículo, cultura e multiculturalidade no Ensino Secundário Geral do Segundo Ciclo em Moçambique:** os discursos de timbila e da poesia no ensino de História. Tese (Doutoramento em Educação/Currículo) - Escola Doutoral da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia da Universidade Pedagógica, UP, 2017.

MUGIME, S. M.; LEITE, C. A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p.76-97, 2015.



NAGDA, B; GURIN, P.; LOPEZ, G. Transformative pedagogy for democracy and social justice. **Race, Ethnicity and Education**, v. 6, n. 2, p. 165-191, 2003.

PACHECO, J. A. **Estudos curriculares**: para uma compreensão crítica da educação. Porto: Porto Editora, 2005.

QUIVY, R.; CAMPENHOUD, L. V. **Manual de investigação em ciências sociais**: trajetcos. Lisboa: Gradiva, 2008.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artimed, 2000.

SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo da Tróia da educação. São Paulo, Penso Editora, 2013.

\_\_\_\_\_. A construção da escola pública como instituição democrática: poder e participação da comunidade. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 51-80, jan./jun. 2001.

STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. M.; RODRIGUES, D. **Os lugares da exclusão social**: um dispositivo de diferenciação pedagógica. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

UNESCO. **Declaración Mundial sobre Educación Para Todos**. Secretaria del Foro Consultivo Internacional sobre educación para todos. Sp. France, 1994. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 20 mai. 2015.

UNESCO. **Declaração Universal dos Direitos Humanos adoptada e proclamada pela Resolução 217 A (III)** Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948. Brasília, 1998. Disponível em: <http://www.unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 22 jul. 2018.

**Recebido em:** 22.11.2019

**Aceito em:** 05.12.2019