



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE E A EDUCAÇÃO PARA A
CIDADANIA, UM ESTUDO REALIZADO NA CIDADE DE NAMPULA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por

Francisco Daniel Franze

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

setembro de 2017



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE E A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA, UM ESTUDO REALIZADO NA CIDADE DE NAMPULA

Tese apresentada à Universidade Católica Portuguesa
para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação

Por Francisco Daniel Franze

Sob orientação da Professora Doutora Maria do Céu Roldão

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA

setembro de 2017

DEDICATÓRIA

À minha mãe Maria Jona Jinguine e a Leonor José Caçacho, *in memoriam*

AGRADECIMENTOS

A Deus todo-poderoso que me concedeu a saúde, a disposição e a determinação para iniciar e terminar esse grande sonho e desafio na minha vida.

À Professora Doutora Maria do Céu Roldão, orientadora deste trabalho, o meu muito obrigado, pela sua responsabilidade, disponibilidade, interesse, empenho constante, apoio e incentivo, científico e metodológico, encorajamento ao longo destes anos, possibilitando o desenvolvimento deste trabalho. Desejo-lhe muita saúde e que continue contribuindo na formação de muitos cidadãos deste planeta.

Agradeço à Academia Militar “Marechal Samora Machel”, que concedeu a bolsa que me permitiu ingressar e concluir este curso.

Ao Professor Doutor José Matias Alves, na qualidade de coordenador do Doutoramento em Moçambique: o meu sincero reconhecimento e gratidão pela qualidade das suas observações, pelo estímulo constante que me deu e pela atenção que dispensou desde a minha entrada à Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia e ao longo de todo o trabalho académico, especialmente no Fórum de debates.

A todos os meus professores da Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia em especial a Professora Doutora Ilídia Cabral, o Professor Doutor José Reis Lagarto e a Professora Doutora Vânia Lima.

Aos gestores, professores e alunos das escolas envolvidas no estudo, agradeço a grande abertura e colaboração que tanto dinamizou o trabalho.

Aos colegas da turma de doutoramento pelos ricos debates, partilha de experiências e encorajamento.

Aos colegas de arma, pela força e observações oportunas ao trabalho.

Aos Professores Doutores José Greia, Assane Ussene pelos debates muito produtivos que tanto contribuíram para a dinâmica do trabalho.

Aos meus filhos; Gilberto, Narciso e Maria; que tanto sentiram a ausência do pai presente, agradeço pela compreensão e encorajamento.

RESUMO

A sociedade do século XXI vive um período de transição. A conflitualidade social, política e económica põe em causa o mundo moderno e esboçam-se já novos caminhos, num esforço de atingir a harmonia, ao mesmo tempo que outros indicadores nos remetem para uma maior desigualdade entre regiões e grupos sociais, uma mais acentuada segregação e isolamento das minorias e o aumento dos excluídos. É claro que em uma sociedade dividida, temos o direito de incitar mais firmemente o sistema educacional a se situar do lado da cidadania. O tema da presente tese é *o Currículo do Ensino Básico em Moçambique e a educação para a Cidadania, um estudo desenvolvido na cidade de Nampula*. A reflexão realizada, a partir deste novo entendimento da escola em torno do seu papel na educação para a cidadania deu origem a uma questão central: de que forma o Currículo do Ensino Básico em Moçambique, na sua dimensão enunciada e na sua implementação, contribui para a educação para a cidadania nos alunos? É propósito do trabalho compreender a contribuição das diferentes disciplinas do currículo do Ensino Básico na vertente conteúdos e práticas de ensino e organizativas da escola na formação da cidadania nos alunos. Perante esta problemática, definimos como objetivos para a presente investigação: compreender a contribuição das diferentes disciplinas do currículo do Ensino Básico e das práticas organizativas na educação para a cidadania, identificar as perceções de cidadania que os professores e alunos manifestam, caracterizar a progressão curricular que contribui para a compreensão da cidadania e analisar a contribuição das metodologias usadas pelos professores na educação para a cidadania. Face aos objetivos definidos, delineámos uma metodologia mista de investigação, fazendo recurso ao inquérito por entrevista e ao questionário, a observação das aulas e do ambiente escolar e à análise documental como técnicas de recolha de dados, a análise estatística (descritiva simples) e à análise de conteúdo como técnicas de análise de dados. Os resultados da investigação indicam que os gestores e os professores não têm domínio do Plano Curricular na sua versão enunciada e muito menos têm noção de transversalidade de ensino de conteúdos da disciplina de Moral e Cívica. De igual modo, os professores e gestores não conhecem as disciplinas do currículo prescrito que possuem conteúdos que contribuem para a educação para a cidadania. De certo modo, pode-se aferir que os professores nas suas aulas não conseguem explorar o lado educativo dos seus conteúdos. Da mesma forma, os resultados indicam que o único momento de realce quanto à contribuição das disciplinas com conteúdos para a educação para a cidadania é na aula desta disciplina de Moral e Cívica. Os professores utilizam, de forma predominante, a exposição e o ditado de apontamentos como único método de ensino e, também, os professores, nas suas aulas, não exploraram o livro da melhor forma para facilitar a aprendizagem dos alunos. Por último, os resultados indicam que as escolas privadas promovem mais ações que contribuem para a educação para a cidadania que as escolas públicas.

Palavras-chave: Currículo, Educação Básica e Cidadania

ABSTRACT

The society of twenty-first century lives in a period of transition. The socio-political and economic challenges put at risk the modern world and open up new ways to achieve harmony at the same time that other indicators lead us to accentuated segregation and isolation of the minority and increased exclusion due to inequality among regions and social groups. It is clear that in a divided society, we can push the education system in favor of citizenship. The topic of this thesis is “The curriculum of basic schools in Mozambique and education for citizenship”; the study was conducted in Nampula city. The reflection of the role of a school on the education for citizenship leads us to a central question of this study: In which way does the curriculum for basic education in Mozambique, in its demission and implementation contribute to education for students’ citizenship? The purpose of this work is to understand the contribution of different subjects in the curriculum used in basic schools with regard to the content and teaching practice as well as school organization in the education for students’ citizenship. Before this problematic, we defined the research objectives as follows: understand the contribution of different subjects in the basic school curriculum as well as the practical organization of a school to the education for citizenship; identify how the perceptions of citizenship manifest in teachers and students; characterize the progress of the curriculum that fosters the understanding of citizenship; and evaluate the contribution of methodology used by teachers in the education for citizenship. To achieve these objectives, we used an eclectic approach and for data collection, we used questionnaire, interview, class observation, and documentary analysis. The data were analyzed statically (simple description) and content analysis was used as a technique to analyze data. The results of the investigation show that the managers and teachers do not have enough knowledge about the curriculum plan, they do not know the subjects in the curriculum, they are not aware of the transversal subjects in the process of teaching moral and civic content. Similarly, managers and teachers are not aware of the subjects that contain contents that can contribute to the education for citizenship. As a result, most teachers teach without exploring the educative side of the contents. Moreover, the data show that the unique moment in which the subject can contribute to the education for citizenship is during the lessons of moral and civic. It was also clear that teachers use most of the time expositive and dictation methods during their lessons and do not explore the books effectively to facilitate the students’ learning. It is worth saying that the private schools promote various activities that contribute to education for citizenship rather than the public schools.

Keywords: curriculum, basic education, and citizenship.

ABREVIATURAS E SIGLAS

BM - Banco Mundial

DINAME – Distribuidora Nacional de Material Escolar

EP 1 – Escola Primária do Primeiro Grau

EP 2 - Escola Primária do Segundo Grau

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

FMI – Fundo Monetário Internacional

INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

MINED – Ministério da Educação

NPCEB – Novo Plano Curricular do Ensino Básico

ONU – Organização das Nações Unidas

OUA – Organização da Unidade Africana

RENAMO – Resistência Nacional Moçambicana

SNE – Sistema Nacional de Educação

UA – União Africana

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UNESCO – United Nations Education Scientific and Cultural Organization

UNIFEC – United Nations Children’s Fund

UNOMOZ – Organização das Nações Unidas para Pacificação de Moçambique

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Ciclos, graus e classes do Ensino Básico	87
Tabela 2 Sujeitos entrevistados	252
Tabela 3 Questionário distribuído aos professores	253
Tabela 4 Questionário distribuído aos alunos.....	254
Tabela 5 Caracterização dos gestores	265
Tabela 6 Caracterização dos professores de Moral e Cívica	279
Tabela 7 Resumo das aulas assistidas.....	293
Tabela 8 Professores inquiridos.....	307
Tabela 9 Subcategorias de conceção de cidadania	308
Tabela 10 Subcategorias de progressão curricular	309
Tabela 11 Subcategorias de conteúdos de Moral e Cívica	310
Tabela 12 Subcategorias de contribuição de disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica.....	311
Tabela 13 Subcategorias de metodologias dominantes	311
Tabela 14 Subcategorias de critérios usados para indicação de professores de Moral e Cívica	312
Tabela 15 Subcategorias de dificuldades no ensino da Moral e Cívica.....	313
Tabela 16 Subcategorias de formas de superação das dificuldades.....	313
Tabela 17 Subcategorias de formas de indicação de responsáveis de turmas	314
Tabela 18 Subcategorias de formas de resolução de problemas da turma.....	315
Tabela 19 Caracterização dos alunos inquiridos	316
Tabela 20 Subcategorias de conceção de cidadania	317
Tabela 21 Subcategorias de classes com conteúdos de Moral e Cívica	317
Tabela 22 Subcategorias de disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica	318
Tabela 23 Subcategorias de metodologias usadas no ensino de Moral e Cívica	319
Tabela 24 Subcategorias de domínio de conteúdos pelos professores	319
Tabela 25 Subcategorias de formas de indicação de responsáveis de turmas	320
Tabela 26 Subcategorias de formas de resolução de problemas da turma	321

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Parte das dificuldades das escolas 1 e 2	290
Figura 2 Aulas na escola 1	294
Figura 3 Aulas na escola 3	295
Figura 4 Aulas na escola 4	297
Figura 5 Alunos na limpeza da sala, escola 1	302
Figura 6 Blocos produzidos pelos alunos na construção de salas, escola3	303
Figura 7 Concentração para o Hino Nacional, escola 4	304
Figura 8 Concentração para o Hino Nacional, escola 1	305
Figura 9 Patio da escola 2 no período de aulas	306

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	i
AGRADECIMENTOS	ii
RESUMO	iii
ABSTRACT	iv
ABREVIATURAS E SIGLAS	v
ÍNDICE DE TABELAS	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	vii
INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO I: O CURRÍCULO	23
1.1 Conceções do currículo	23
1.2 Historial de estudos curriculares	28
1.3 Teorias curriculares	38
1.3.1 Teoria técnica	40
1.3.2. Teoria Prática	43
1.3.3. Teoria Crítica	46
1.3.4 Teorias curriculares pós-críticas	48
4. Desenvolvimento curricular	51
1.4.1 Modelos de desenvolvimento curricular	52
1.4.3 Modelos de organização curricular	57
1.4.4 Fases do desenvolvimento curricular	59
CAPÍTULO II: O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE	67
2.1 Algumas características do currículo do Ensino Básico	67
2.2 O currículo do Ensino Básico em Moçambique	72
2.3 Teorias que marcam o currículo do Ensino Básico em Moçambique	76
2.4 Modelo de desenvolvimento e de organização curricular do currículo do Ensino Básico em Moçambique	79
2.5 Inovações previstas para o plano curricular do Ensino Básico	82
2.5.1 Os ciclos de aprendizagem	85

2.5.2 Ensino Básico integrado	87
2.5.3 O currículo local	89
2.5.4 A distribuição de professores	93
2.5.5 Promoção Semiautomática ou Progressão normal	96
2.5.6 Línguas Moçambicanas	98
2.5.7 Língua Inglesa	100
2.5.8 Ofícios	100
2.5.9 Educação Musical	102
2.5.10 Educação Moral e Cívica	103
2.6. Criação de escolas Primárias Completas	104
2.7. Os Manuais escolares	105
2.7.1 Os Manuais de educação Moral e Cívica em Moçambique	107
CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE	111
3.1 Conceções da Educação Básica	111
3.2. Teorias explicativas da Educação Básica	116
3.3. Duração da Educação Básica	118
3.4. Finalidades da Educação Básica	119
3.5. A Educação Básica e os desafios do século XXI	120
3.6. Perspetivas históricas da Educação Básica em Moçambique	122
3.6.1 Educação Básica no período colonial	122
3.6.2 Educação Básica durante a Luta de Libertação Nacional	129
3.6.3 Educação Básica depois da Independência Nacional	136
3.6.4. Considerações finais da Educação Básica no contexto moçambicano	150
CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA	155
4.1 Conceções sobre a Cidadania	155
4.2 Teorias de Educação para a Cidadania	164
4.2.1 Doutrinação	164
4.2.2 Clarificação de Valores	167
4.2.3 Abordagem cognitivo-desenvolvimentista	171
4.2.4 Comunidade justa	174
4.2.5 Formação de caráter	175

4.3 Educação para a Cidadania	177
4.3 Formas de abordar os conteúdos de Cidadania no currículo e no ensino	186
4.3.1 Existência de disciplina autónoma	187
4.3.2 Incorporação noutras disciplinas ou abordagem transversal	190
4.3.3 Temática transversal	191
4.4 Papel da escola na educação para a Cidadania.....	193
4.5 O papel do professor	195
4.6 Dimensões na educação para a cidadania	199
4.7 Percursos da educação para a cidadania em Moçambique.....	201
4.7.1 Educação para a cidadania no período colonial.....	201
4.7.2 Educação para a cidadania depois da proclamação da independência até 1983	204
4.7.3 Educação para a cidadania depois de 2004 até atualidade	209
4.8 Objetivos da educação para a cidadania.....	210
4.9 Contributos teóricos presentes na educação para a cidadania em Moçambique.....	212
4.10 Formas de abordagem da Educação Moral e Cívica no currículo atual (NPCEB)	212
4.11 Professores de Educação Moral e Cívica	215
CAPÍTULO V: AS COMPETÊNCIAS NO ENSINO	218
5.1 Conceção de competência	218
5.2 Tipos de competências	222
5.2.1 Básicas ou essenciais	223
5.2.2 Específicas	224
5.3 Competências de cidadania a desenvolver nos alunos	228
5.4 O ensino de competências	230
5.5 Avaliação das competências.....	234
5.6 As competências e o Plano Curricular do Ensino Básico em Moçambique	237
CAPÍTULO VI: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	241
6.1 Paradigma investigativo	242
6.2 Metodologia qualitativa.....	242
6.3 Metodologia quantitativa.....	244
6.4 Qualitativo e quantitativo: possibilidade de utilização conjunta.....	245
6.5 Modalidade de estudo.....	246

6.6 As Razões da escolha do local de investigação.....	248
6.7 Sujeitos do estudo.....	250
6.8 Técnicas de recolha de dados.....	254
6.8.1 Entrevista.....	255
6. 8.2 Questionário.....	257
6.8.3 Observação.....	259
6. 8.4 Análise documental.....	260
6.9 Técnicas de análise de dados.....	261
CAPÍTULO VII: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	264
7.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados referentes à entrevista com os gestores	264
7.2 Apresentação, análise e interpretação dos dados da entrevista dos professores de Moral e Cívica	278
7.3 Apresentação e análise dos dados da observação do ambiente escolar.....	292
7.4 Análise dos dados do questionário de professores.....	306
7. 5 Apresentação e análise dos dados dos alunos	316
7. 6 Conclusões do estudo empírico.....	321
7.6.1 Sinopse do conhecimento construído às questões de investigação	321
7.6.2 Sinopse da primeira questão	322
7.6.3 Sinopse da segunda questão	323
7.6.4 Sinopse da terceira questão.....	324
7.6.5 Sinopse da quarta questão.....	325
7.6.6 Sinopse da quinta questão.....	325
7.6.7 Sinopse da sexta questão	326
7.6.8 Sinopse da sétima questão	327
7.6.9 Sinopse da oitava questão.....	328
7.6.10 Sinopse da nona questão.....	329
8. SÍNTESE CONCLUSIVA	329
BIBLIOGRAFIA	337
ANEXOS	358
Anexo 1: Categorização dos dados da entrevista dos gestores das escolas	358
Anexo 2: Categorização dos dados da entrevista dos professores de moral e Cívica.....	362

Anexo 3: Guião de entrevista para os gestores das escolas e professores de Moral e Cívica.	366
Anexo 4 : Questionário para professores do Ensino Básico	368
Anexo 5 : Questionário para alunos do Ensino Básico	375
Anexo 6: Credencial que autoriza a recolha de dados	378
Anexo 7: Guião de observação das aulas e do ambiente escolar	379
Anexo 8 : Dimensões das categorias de observação do ambiente escolar (aulas de disciplinas com conteúdos transversais).....	382
Anexo 9: Categorização das aulas da disciplina de Moral e Cívica.....	383
Anexo 10: Atividades extra-curriculares que contribuem para educação para a cidadania presentes no plano anual das escolas privadas	384
Anexo 11: Conteúdos de infusão curricular no Ensino Básico.....	385
Anexo 12: Competencia de escrita dos alunos do Ensino Basico.....	386

INTRODUÇÃO

Parece ser geral o sentimento de mal-estar presente na sociedade contemporânea, apesar de nunca, como hoje se ter atingido níveis de bem-estar material tão elevados nalgumas zonas do planeta (Carmo, 2014). Com demasiada frequência, acompanhamos com enorme sentimento de impotência notícias de massacres em escolas e atentados terroristas, perpetrados por indivíduos aparentemente normais.

Perante isto, adultos portam-se muitas das vezes como migrantes no tempo, incapazes de desempenhar adequadamente o seu papel de agentes de socialização das gerações mais novas, indecisos perante o sistema de forças que pressiona os seus filhos. Muitas crianças e adolescentes são vítimas de processo de socialização destruturada, fulcros de forças de instituições desorientadas particularmente a televisão para os mais novos e internet para os mais velhos.

Tudo acontece numa família que já não é o que era: à família nuclear da sociedade industrial sucedeu um conjunto heterogéneo de sistemas de convivências, com agregados tendencialmente mais pequenos integrando papéis parentais não padronizados e caracterizados por ligações frágeis às células de familiares que lhes deram origem (idem).

Fukuyama (2000) sugeriu que nas últimas década do séc. XX, os alicerces da sociedade contemporânea foram seriamente danificados por aquilo a que chamou grande rutura, fenómeno com efeitos visíveis no crescimento da delinquência, na desagregação da família nuclear e no declinar da confiança. Assim, urge reconstruir a ordem social do Séc. XXI na base da confiança entre seres humanos.

Consequentemente, à luz de todas essas tendências, há quem sustente que presentemente vivemos solitariamente desorientados, no seio de um mundo “caótico, fragmentado e efémero” (Estrela & Caetano, 2010, p. 10). Nessa sociedade emerge um cidadão comum particular, que pauta a sua vivência quotidiana alicerçada num homem *mechanicus*, o qual somente conjuga determinados verbos na passiva (“ser amado, ser admirado, ser louvado, ser estimado, ser entronizado”) (Antunes, 1972, p. 81).

Todas estas inquietações e desafios aos quais nos referimos colocam-se com especial relevância no período da adolescência dos alunos, o qual, sendo considerado uma “etapa de charneira no

ciclo da vida humana” onde a maturação ética ocorre, aponta para a necessidade de um desenvolvimento integral, (Guimarães, Sobral & Menezes, 2007).

Com base no contexto contemporâneo, que até este momento destacámos, certos autores (e.g. Perrenoud, 2000, Carmo 2014, Menezes 1998, Roldão, 1992) têm ponderado a centralidade da Escola, como porventura o único espaço de ordem geral, com alcance transversal e universal, capaz de promover a adesão a um conjunto de valores essenciais à vida comum dos membros de sociedades acentuadamente heterogêneas.

A escola detém, hoje, um protagonismo porventura ímpar, no decurso da história da sua própria existência como instituição social, pois outrora desempenhava um papel complementar e subsidiário no plano da educação moral e cívica, vê-se agora com responsabilidades acrescidas.

Intencionalmente ou não, a escola tem vindo a estabelecer os parâmetros da relação entre o sujeito e os outros, suscitando a aprendizagem de valores, regras e normas de conduta dos alunos numa cultura democrática. É ideia consensual que a escola deveria, toda ela, constituir uma comunidade capaz de reproduzir as condições da vida social onde o aluno aprende a viver em sociedade, vivendo.

Temendo uma crise civilizacional, os estados democráticos defendem a necessidade urgente de promover uma educação para a vida pública, único meio ao seu alcance para reconstituir a sociedade contemporânea em torno de conjunto de valores que transmita uma alma coletiva às novas gerações, (Fonseca, 2011). Atualmente em que em todo o mundo, pode-se observar uma forte correlação entre o nível global de instrução e a forma mais ou menos democrática do sistema político, simplesmente porque a democracia supõe uma capacidade de compreender os desafios e de exercer um julgamento autónomo, o que não ocorre sem um mínimo de escolarização: 'Mesmo assim, sejamos prudentes: assim como a ética das pessoas, a instrução não garante a democracia política no interior de uma sociedade; nem a liberdade, nem a igualdade, nem a fraternidade decorrem automaticamente de um nível elevado de escolarização, (Perrenoud, 2000).

Na verdade, a formação de cidadãos no contexto de uma sociedade democrática “tem a ver com os direitos das pessoas e dos grupos (...). Tem a ver com o favorecimento e a organização da participação do maior número possível na tomada de decisões com interesse coletivo. Tem a ver

com a redução das desigualdades sociais cuja natureza ou amplitude impediria, precisamente, a satisfação dos direitos e a possibilidade de participação” (Silva, et al, 2001: 209). No contexto atual, a cidadania tem, também, necessariamente, a ver com os deveres de participação e cooperação na sociedade, de respeito pelo outro e pelos seus direitos.

Na verdade, a escola somos nós, pois um sistema educacional não pode ser muito mais virtuoso que a sociedade da qual extrai sua legitimidade e seus recursos. Se a nossa sociedade é individualista, se nela todos vivem fechando os olhos às injustiças do mundo, limitando-se a tirar o corpo fora, é inútil exigir da escola que professe valores de solidariedade que a sociedade ignora ou escarnece no dia-a-dia em suas Mídias, em sua vida política, naquilo que se passa nos estádios, nas empresas, nos bairros, (idem).

Apesar disso, a situação atual impõe à escola diversas responsabilidades que se centram na preparação dos jovens para a vida numa sociedade democrática, numa prática educativa que conduza ao desenvolvimento de capacidades, competências, atitudes e valores que consubstanciam a base da implicação cívica e da cooperação para um interesse comum. Deseja-se que o sistema educativo contribua para uma melhor interação com o diferente, com o outro, para uma sociedade mais harmoniosa marcada pela solidariedade e a entajuda baseado numa participação ativa nos atos cívicos e políticos.

É dentro deste contexto que o Novo Plano Curricular do Ensino Básico (NPCEB), (2003), defende que o principal desafio que se coloca é tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da sua família, da comunidade e do país, dentro do espírito de preservação da unidade nacional, da manutenção da paz, da estabilidade nacional, do aprofundamento da democracia e do respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.

Constitui uma preocupação da educação no Séc. XX e início do Séc. XXI assegurar que a educação básica se fundamente na formação da cidadania, como um autêntico investimento, na medida em que é património estratégico de qualquer nação e, neste sentido, a modernidade de um povo começa pela Educação Básica.

Na verdade, para compreender o papel da escola na educação para a cidadania impõem-se na necessidade de repensar os currículos e as práticas educativas que ela desenvolve, no sentido de

que o currículo corporiza o percurso que os alunos, futuros adultos devem fazer para facilmente se integrarem na sociedade. Neste contexto, o tema do presente trabalho de investigação é *o Currículo Do Ensino Básico em Moçambique e a educação para a Cidadania*, trata-se de estudar a dimensão do currículo implementado na vertente de cidadania. Desta forma, a delimitação do nosso estudo está alinhada no âmbito da cidadania no contexto escolar, entendida na sua faceta axiológica, particularmente na vertente moral, contemplando os valores da responsabilidade, respeito, paz e solidariedade.

Quando um pesquisador escolhe seu tema de pesquisa, normalmente, há uma razão particular que o move, a fim de tentar dirimir suas dúvidas, angústias e/ou curiosidades geradas, na maioria, a partir das experiências vividas em seu meio social.

O interesse na escolha do tema Currículo do Ensino Básico focalizado na educação para a cidadania reside no fato de o pesquisador ter trabalhado como professor em regime contratual numa escola primária completa lecionando as disciplinas de História e Geografia e ter guardado boas recordações, até agora, pelo fato de ter conseguido obter os melhores resultados na aprendizagem dos alunos. Pois, permitiu ter em todos os anos de trabalho naquele nível um aproveitamento pedagógico acima de 90%. Nas turmas onde trabalhava, todos os alunos faziam os deveres de casas e eram quase todos que se voluntariavam para fazer a, respetiva correção, na sala de aulas.

Além disso, em Junho de 2014 fomos sugeridos pelos serviços, por causa da área de formação, para preparar uma comunicação subordinada não tema “ Contribuição do Sistema Nacional de Educação na Promoção da Cidadania e Patriotismo” para ser apresentada num seminário sobre a Educação Cívica Patriótica. Apresentação da comunicação aconteceu na altura em que estávamos a frequentar o doutoramento em Ciências da Educação, sendo obrigatório apresentar um pré-projeto para a investigação, de imediato nos apareceu esse tema.

Na educação para a cidadania, Menezes (1998) indica três dimensões principais: cognitiva inserida na aquisição de ideias, conceitos e sistemas; a dimensão social consubstanciada na capacidade de praticar a democracia de várias formas e em todas as áreas da vida e a dimensão afetiva inserida no reconhecimento e interiorização de valores.

Neste contexto, em que se impõe repensar os currículos e as práticas educativas recentrando-os numa perspetiva de Educação para a Cidadania, a transversalidade numa primeira fase e Educação Moral e Cívica numa segunda fase, já que os programas propõem a abordagem, em espiral dos conteúdos morais, éticos, ambientais e democráticos da sociedade.

Diversos estudos (Castiano et. al, 2005; Golias, 1995; Gómez, 1999; Niquice, 2006; Duarte & Cherinda, 2009) constataram que o Ensino Básico em Moçambique está sendo executado no meio de muitas adversidades relacionadas com carências de infraestruturas, financeiras e de professores. Em todos os níveis há professores não qualificados para as classes e disciplinas que lecionam. Sabe-se que o currículo praticado depende, fundamentalmente, da qualidade e do desempenho dos professores, dos dispositivos pedagógicos e didáticos associados e ao ambiente da escola.

Neste sentido, para orientar a investigação foi formulado o seguinte problema: **de que forma o Currículo do Ensino Básico em Moçambique, na sua dimensão enunciada e na sua implementação, contribui para a educação para a cidadania nos jovens?**

Al-Mufti, et. al, (1998) defendem que é à escola básica que cabe assumir a responsabilidade de educação para a cidadania: o objetivo é a instrução cívica concebida como uma “alfabetização política” elementar, (p.61). Mas, mais do que no caso da tolerância, esta instrução não poderá ser, apenas, uma simples matéria de ensino entre outras. Não se trata, com efeito, de ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando por cair na doutrinação. Trata-se, sim, de fazer da escola um modelo de prática democrática que leve as crianças a compreender, a partir de problemas concretos, quais são os seus direitos e deveres, e como o exercício da sua liberdade é limitado pelo exercício dos direitos e da liberdade dos outros, (idem).

Entrando para esse debate, Perrenoud (2002) ressalta que a educação para a cidadania, assim como toda a educação passa por experiências de vida e de relação com o saber que têm efeitos formativos. Assim como a língua, a cidadania se aprende na prática! Se a escola favorece a aprendizagem da cidadania, a primeira coisa a fazer é tornar possível e provável, entre os alunos e professores e toda a comunidade escolar, o exercício da cidadania, fundamento de uma postura ética e de competências práticas passíveis de serem transpostas ao conjunto da vida social.

Nesse sentido, a educação para a cidadania não se limita à dimensão teórica, pois ela deve integrar outras dimensões como seja a prática da democracia, a resolução dos conflitos, etc. A partir desse olhar, outras questões se fizeram necessárias: Que conceitos de cidadania manifestam os gestores, professores e a alunos do Ensino Básico? Como está organizada a progressão curricular que contribui para a compreensão dos conceitos de cidadania pelos alunos do Ensino Básico? Quais são as disciplinas do currículo enunciado que contribuem, através de conteúdos, para a educação para a cidadania? De que modo as disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica assumem no seu currículo implementado, através de práticas de sala de aulas, a formação para a cidadania? De que forma as metodologias usadas pelos professores, nas suas aulas, operacionalizam e integram dimensões de cidadania nos alunos? Que critérios as escolas utilizam para indicar professores para a disciplina de Moral e Cívica? De que modo a organização e práticas organizacionais contribuem para a educação para a cidadania nos alunos? Que competências os alunos devem desenvolver na Moral e Cívica? Que dificuldades enfrentam os professores no ensino da Moral e Cívica?

À educação para a cidadania é lhe concedida um lugar de destaque pelo menos no que concerne aos documentos orientadores das políticas educativa. Isso na visão de Ribeiro (2010) acontece porque esta organização curricular cria condições para colocar a cidadania no centro do contexto educativo, mas por outro lado, parece que a implementação de uma escola cidadã ainda está longe de ser uma realidade na maioria dos países, particularmente em Moçambique.

O trabalho se justifica porque a educação para a cidadania tem sido um tema bem explorado, a nível do mundo, comprovação que se faz pelas várias pesquisas encontradas. As pesquisas se entrecruzam e o vácuo permanece. Há muito que se estuda a educação para a cidadania e se discute a seu respeito, contudo, o ambiente escolar e a prática pedagógica de muitos professores permanecem intactos e inquebrantáveis, ampliando a lacuna entre a teoria e a prática, entre o desejo e a realidade.

A UNESCO assumiu a educação para a cidadania como sendo prioritária ao evocar que a educação deve reconstruir-se num projeto cidadão de formação cívica e que esta educação deve ocupar um lugar privilegiado no conjunto dos programas.

Apesar da educação para a cidadania ser um tema de interesse público e ser amplamente estudado a nível do mundo, em Moçambique não existem estudos circunscritos sobre a educação para a cidadania no Ensino Básico e nem noutra nível de ensino. Assim, este estudo reveste-se de importância ímpar uma vez que vai ilustrar a contribuição do Ensino Básico na formação da cidadania nos jovens moçambicanos.

Do ponto de vista social, espera-se contribuir para a melhoria da compreensão dos contextos de ensino e das relações entre professor/aluno, setor administrativo/professor, escolas públicas/escolas privadas, escolas públicas rurais/ públicas urbanas do Ensino Básico. O estudo, possibilitará perceber algumas dificuldades que os professores enfrentam para levarem avante a sua nobre tarefa de fazer aprender os alunos, e, sobretudo, indicar ações de formação necessárias para essa classe de profissionais. Neste sentido, a partir das dificuldades apresentadas vai contribuir na perspectiva de permitir o entendimento de que a qualidade de ensino no Ensino Básico, particularmente nas escolas públicas em Moçambique, decorre, em parte, da insuficiência dos recursos materiais e humanos

Diante disso, a pesquisa irá ilustrar a realidade da instituição de ensino para perceber a cultura, a junção teoria e prática, o sistema educativo e os agentes que a compõem, e entenderem a cultura que envolve a escola. Essa inserção na escola é fundamental, já que confronta as políticas educativas com sua aplicação.

Como militar que trabalha numa instituição de ensino que tem a tarefa de preparar jovens oficiais para comandarem subunidades e unidades militares na defesa da soberania e integridade territorial, abordar a questão da cidadania e o currículo ajuda a entender a estrutura dos currículos de formação de oficiais, como ainda perceber tarefas específicas que devem ser, continuamente, desenvolvidas para tornar os jovens cada vez mais cidadãos responsáveis.

Este trabalho conta com contribuições de vários teóricos que debatem o currículo, a importância da educação para a cidadania e a educação básica, nomeadamente: Apple, Goodson, Bobbitt, Pacheco, Gaspar e Roldão, Fernandes, Perrenoud, Menezes, Roldão, Esteves, Carmo, Miranda, Gómez, Mazula, Castiano, et. al que apresentam importante análise nas três áreas que corporizam a nossa investigação. Na verdade, não se fecha aqui o círculo dos principais teóricos,

pois no decorrer dos estudos, outros autores contribuirão para a fundamentação do quadro teórico.

Com este trabalho de investigação, que repousa no aprofundamento do tema enunciado, pretende-se compreender a contribuição das diferentes disciplinas do currículo do Ensino Básico na vertente conteúdos e práticas de ensino, e das práticas organizativas da escola na formação da cidadania nos alunos, é o objetivo geral do estudo, que tem ainda os seguintes objetivos específicos:

- Identificar as perceções de cidadania que os professores e alunos manifestam no Ensino Básico;
- Distinguir os conteúdos de diversas disciplinas curriculares que visam à formação da cidadania nos jovens;
- Caracterizar a progressão curricular que contribui para a compreensão da cidadania;
- Analisar a contribuição do ambiente escolar e da organização da escola na educação para a cidadania;
- Analisar a contribuição das metodologias usadas pelos professores na educação para a cidadania;
- Sugerir ações que contribuam para melhorar a formação da cidadania nos jovens.

Este trabalho, para além da abordagem teórica, inclui um estudo empírico, de natureza qualitativa e quantitativa, com recurso ao inquérito por entrevista, ao inquérito por questionário, a observação de aulas e do ambiente escolar e à análise documental, centrados no problema e nos objetivos acima anunciados.

Quanto à organização, a tese está dividida em seis capítulos. O capítulo I aborda as conceções do currículo. Aqui apresentam-se as conceções do currículo, a história dos estudos curriculares onde se salienta a Inglaterra e os EUA. Apresentam-se, igualmente, as teorias curriculares e termina-se com o debate das principais fases do currículo: conceção, implementação, avaliação e a reforma.

No capítulo II, aborda-se o currículo do Ensino Básico em Moçambique. Neste capítulo começa-se por destacar algumas características dos currículos do Ensino Básico no Mundo, identifica-se

as principais teorias que sustentam esse currículo e o modelo de desenvolvimento curricular. Seguidamente analisa-se as principais inovações prescritas e termina-se com a análise de manuais escolares de Moral e Cívica.

No que concerne ao capítulo III, referente à Educação Básica em Moçambique, inicia-se por apresentar os aspetos gerais da Educação Básica: conceção, teorias e finalidade deste nível de ensino. Na segunda e última parte caracteriza-se a Educação Básica em Moçambique em duas vertentes históricas: colonial e pós independência nacional.

Relativamente ao capítulo IV, consignado a educação para a cidadania, aborda-se no início, as conceções de cidadania, as teorias sobre a educação para a cidadania, destaca-se o papel da escola e do professor na educação para a cidadania. Na segunda parte apresenta-se o percurso histórico da educação para a cidadania em Moçambique, destacando-se o período colonial e pós colonial.

No capítulo V, reservado às competências de cidadania nos professores, aqui inicia-se pela abordagem dos aspetos gerais relacionados com o conceito e os tipos de competências. De seguida, identificam-se as competências a desenvolver no docente, trata-se do ensino de competências e termina-se com a identificação das competências de cidadania no currículo prescrito do Ensino Básico em Moçambique.

Já no capítulo VI, referente aos procedimentos metodológicos, apresentam-se a metodologia, as razões da escolha do local de investigação, os sujeitos e as técnicas de recolha e tratamento de dados empíricos.

No capítulo VII, reservado à apresentação, análise e interpretação dos dados, inicia-se pela apresentação, análise e interpretação dos dados da entrevista dirigida aos gestores e professores de Educação Moral e Cívica. Seguidamente faz-se o mesmo com os dados da observação das aulas e do ambiente escolar. A segunda parte reserva-se à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos por questionário aos professores e alunos e, por fim, faz-se a sinopse das questões de investigação.

Para além dos sete capítulos, o trabalho possui as considerações finais onde apresentamos o percurso sintético do trabalho, as respostas ao problema formulado, as dificuldades e pistas para as próximas investigações. No fecho do trabalho apresentam-se as referências bibliográficas e os anexos.

CAPÍTULO I: O CURRÍCULO

O currículo tem a idade do ser humano percebido como informação relevante passada de uma geração para outra na forma de conhecimentos mais ou menos organizados. Assumida socialmente esta função, institucionalizou-se, tornando-se visível na organização e estruturação que conduziram à explicitação da relação entre ensinar e aprender por patamares que podem configurar-se de modo diverso conforme o modelo educativo.

Este capítulo discute a problemática do currículo. De forma específica o capítulo possui quatro pontos diferentes, mas relacionados:

No primeiro ponto, discute-se a conceitualização do currículo enquanto conjunto de experiências e informações consideradas relevantes para uma determinada sociedade, no sentido de iniciar jovens aos saberes, cultura e práticas da sociedade a que pertencem. É importante, desde já, sublinhar-se que não encontramos consenso em torno do conceito do currículo, por se tratar de uma construção social. O segundo ponto aborda o historial de estudos curriculares, destacando-se a predominância dos estudos americanos e anglo-saxónicos na dinâmica e nos estudos curriculares. O terceiro ponto trata das teorias curriculares, salientando-se pela dominância nos estudos curriculares a teoria técnica que, assimila a educação a processos de produção técnica. O quarto e último ponto apresenta o debate em torno do desenvolvimento curricular, enquanto processo de concepção, implementação, avaliação e reorientação curricular.

1.1 Conceções do currículo

O conceito de currículo tem adquirido, ao longo dos tempos, múltiplos significados, dependendo da época histórica, do contexto social e civilizacional bem como das ideologias que o atravessam. Etimologicamente “currículo” deriva do latim *currere*, que significa correr, referente à pista de corrida, percurso, passagem e encerra, duas ideias principais: uma de sequência ordenada, percurso sequencial de aprendizagens e outra de noção de totalidade de estudos, (Goodson, 1995). Manifesta-se assim, um conceito de currículo definido em termos de projeto¹ incorporado em projetos e planos² de intenções que se justificam por experiências

¹ Representa um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura pré-definida, (Pacheco, 1996).

educativas em geral e por experiências de aprendizagem em particular, (Pacheco, 1996). Neste sentido, está-se perante a aproximação de três ideias: o conteúdo, o modo e o meio da aprendizagem, (Gaspar & Roldão, 2007). Algumas implicações etimológicas são de que o currículo é definido como um curso a ser seguido, representando uma sequência na escolarização.

É assim que Barrow (1984, cit por Goodson 1995) defende que o currículo deve ser entendido como o conteúdo apresentado para ser estudado. O vínculo entre o currículo e a prescrição foi forjado desde muito cedo e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo fixado.

A implicação etimológica aponta para a conceção do currículo construído socialmente e definido como um percurso a seguir (Goodson, 1995). É neste contexto que Young (1980,p.25) defende que o currículo é o mecanismo através do qual o conhecimento é distribuído socialmente³. A natureza do saber distribuído pela escola se situa como um dos problemas centrais a ser colocado e discutido - "As formas através dos quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e os princípios de controlo social", (Sacristán, 2000, p.19).

Goodson (1999) sublinha que o termo currículo tem vindo a ganhar alguma autonomia e relevância enquanto área de estudo das Ciências da Educação, tendo em conta a sua centralidade no sistema educativo, é envolvido por todo um conjunto de processos complexos e, por isso, deve ser estudado e desenvolvido de forma sistemática.

Porque o currículo tem a idade do ser humano – tem sido percebido como informação relevante passada de uma geração para outra na forma de conhecimentos mais ou menos organizados. Assumida socialmente esta função, institucionalizou-se, tornando-se visível na organização e estruturação que conduziram à explicitação da relação entre ensinar e aprender por patamares

² Refere ao currículo como plano de ação Pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico, (idem).

³ Fernandes (2011) considerou o currículo como sendo uma coleção de disciplinas de estudo adequadas às necessidades educacionais de um grupo de alunos bem definido e da escola como agência de controlo social em que eficiência social se impunha como objectivo do plano educacional.

que podem configurar-se de modo diverso, o que constitui o modelo educativo. Passou assim a existir matéria que serve de base à concetualização e se configurou no corpus de um conhecimento, permitindo não só a sua explicação sistemática mas também a sua preservação formal e declarativa, (Gaspar & Roldão, 2007).

Paralelamente ao crescente interesse pelo tema, a existência de pluralidade de significados que o caracterizam e a complexidade que lhe é característica, tem surgido alguma confusão relativamente ao entendimento da palavra currículo e, conseqüentemente, ao pensamento curricular. Muitas vezes, a noção de currículo é usada de forma vaga, imprecisa ou restritiva. Assim, nas palavras de muitos autores é um conceito polissémico e passível de muitas interpretações.

A polissemia do conceito de currículo resulta quer das perspetivas teórico-interpretativas adotadas, quer da natureza socio-histórica do currículo como construção social, marcada pelas soluções e necessidades educativas de cada época e contexto, (Gaspar& Roldão, 2007). Portanto, não haverá um momento em que os conceitos sobre os currículo sejam iguais tratando-se de uma construção social.

Segundo Pedra (1997,p.33), “A multiplicidade de definições chegou a certo ponto que não faltaram aqueles que anunciaram a morte do currículo como campo de estudo” pois:

Schat (1974, cit. por Pedra, 1997,p.33) estabeleceu o estado da crise, dizendo que:

O campo do currículo está moribundo. É incapaz, com os seus métodos e princípios atuais, de continuar a tarefa e contribuir significativamente para o processo da educação. Reconhecemos o seu falecimento, reunamos em seu velório, celebremos alegremente o que nossos antecessores fizeram e então, dispersemos-nos para fazer o nosso trabalho, pois já não seremos mais membros da mesma família. O termo currículo já não mais nos une.

Estava errado Schat, porque não havia moribundo e muito menos morte a ser revelada. Pelo contrário, o movimento reconcetualista que toma forma na década de 1970 e se expande nas décadas seguintes, com aportes teóricos mais variados, tais como fenomenológico, neo-marxismo e existencialismo, dariam vigor, direções, e impulso insuspeitos aos estudos sobre o currículo, (Pedra, 1997).

As divergências⁴ no campo curricular são para Tanner e Tanner (1987), um dos aspectos positivos do campo curricular porque manterá mais interessante a investigação.

Situando-se nessa divergência, e no espectro de variabilidade conceitual do termo, duas definições mais comuns se contrapõem: " uma formal, como um plano previamente planejado a partir de fins e finalidades; outra informal como um processo decorrente da planificação do referido plano", (Pacheco, 1996,p.16).

Das primeiras definições de currículo, propostas por Tyler, Goodson e Taba, constata-se que correspondem a um plano de estudos, ou a um programa muito estruturado e organizado na base de objetivos, conteúdos e atividades e de acordo com a natureza das disciplinas. O que dá sentido curricular a um conjunto de conhecimentos é a sua intencionalidade e organização. Decorre daqui a importância do currículo apresentar algo muito planejado e que será depois implementado na base de cumprimento de intenções. Os objetivos e conteúdos são aspectos fundamentais para a definição do que é um currículo, (Goodson, 1999).

O currículo e o programa aparecem por vezes como sinónimos. O currículo é visto como um conjunto de conteúdos organizados por temas, áreas, estudo, disciplinas e, também como um plano de ação pedagógica. Esta conceção reflete um entendimento estático de currículo e, salienta a natureza de currículo como objetivo, intenção ou meta onde é muito valorizado o aspecto formal.

Falar de currículo e falar de programa representa, nesse contexto, aparentemente uma mesma realidade. " Este é o sentido tradicional do currículo equivalendo a plano de estudos⁵. Com efeito, o que é consensual quando se fala de currículo é o objeto de estudo que é a educação e a metodologia que é de natureza multidisciplinar", (Pacheco, 1996, p.17).

Leite (1999) define o currículo como conjunto de processos de seleção, organização, construção e reconstrução culturais (no seu sentido amplo), ou seja como tudo o que existe enquanto plano e prescrição e tudo o que ocorre num dado contexto e numa situação real de educação escolar. E,

⁴O conflito em torno da definição do currículo proporciona uma prova visível de luta constante que envolve as aspirações e objetivos da escolarização, (Goodson, 1995).

⁵O vínculo entre o currículo e a prescrição foi forjado desde muito cedo e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento deste vínculo deveu-se ao emergir de padrões sequenciais de aprendizagem para definir e operacionalizar o currículo segundo modo fixado, (Goodson, 1995).

por sua vez, Pacheco (1996), sintetiza que o currículo enquanto projeto educativo e projeto didático, encerra três ideias-chave: de um propósito educativo planejado no tempo e espaço em função das finalidades; de um processo de ensino aprendizagem, com referência a conteúdos e atividades; de um contexto específico o da escola ou organização formativa.

Sintetizando noutra perspectiva, Roldão (1999) defende que currículo é um conceito que admite uma multiplicidade de interpretações quanto ao seu processo de construção e mudança. Contudo, refere-se sempre ao conjunto de aprendizagens consideradas necessárias num dado contexto, tempo, organização e sequência adotadas para o concretizar ou desenvolver. Para Bobbitt, por sua vez, a palavra currículo aplicada à educação consistia numa série de dimensões que as crianças e jovens devem fazer e experimentar para desenvolverem capacidades para fazerem as coisas bem-feitas que preencham os afazeres da vida adulta, e para serem em todos os aspetos, o que os adultos devem ser (Bobbitt, 1918).

A maioria das definições situa o currículo em escola, considerada no seu sentido restrito, uma vez que historicamente é ela que tem a responsabilidade de passar às novas gerações as experiências consideradas importantes. A diferença no conteúdo das mesmas manifesta-se, por vezes, no conflito sobre o modo de pensar e organizar a escola. Algumas definições já anunciam o seu vínculo a espaços de aprendizagem, seja qual for o tipo de educação ou o nível, regime ou modalidade de ensino em que se realiza a aprendizagem, (Gaspar& Roldão, 2007).

Precisemos que na maioria das definições, existem cinco elementos caracterizadores do currículo: experiências pré-selecionadas e guiadas, as quais as crianças e os jovens devem ser expostos; planos para aprendizagem; fins e resultados da aprendizagem no educando; modos de aprender e ensinar; sistemas visando o todo educacional, objetivos, conteúdos, processos e meios.

Finalmente, parece bem que, pode-se falar de currículo entendido na perspectiva de plano previamente planejado a partir de fins e finalidades. Nesse sentido, os conceitos apontarão o currículo como conjunto de conteúdos a ensinar, como plano de ação pedagógica, fundamentado e implementado num sistema tecnológico. Na segunda aceção, tem-se o currículo como projeto referindo-se ao conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura rígida que vai ser aplicado tendo em conta o contexto e realidade das escolas e dos alunos.

1.2 Historial de estudos curriculares

O historial de estudos sobre o currículo e associado ao ensino, desenvolveu-se sobretudo, nos países anglo-saxónicos, nomeadamente na Inglaterra⁶ pelas razões históricas ligadas a Revolução Industrial e, em seguida, se expandiu para os Estados Unidos de América⁷, por isso a nossa abordagem vai seguir essa sequência.

A origem do currículo como campo de estudos e investigação não é fruto de um interesse, unicamente, académico, mas de uma preocupação social e económica, por isso é uma conveniência administrativa e não apenas necessidade intelectual, (Pacheco, 1996).

As palavras classe e currículo parecem ter entrado no léxico educacional numa época em que a escolarização estava-se transformando em atividade de massas⁸ para níveis elementares. No entanto, a origem da justaposição classe/currículo pode ser encontrada em época anterior.

A primeira descrição sobre classe está nos estatutos do *College of Montaigne*, ficamos sabendo disso: é no programa de 1509 de Montaigne que se encontra pela primeira vez, em Paris, uma divisão clara e precisa de alunos em classes. Isto é, divisões graduadas por estágios ou níveis de complexidade crescente, de acordo com a idade e o conhecimento exigido dos alunos, (Goodson, 1995). Mas a conexão vital a ser estabelecida refere-se ao modo como a organização em classes foi associada ao currículo prescrito e sequenciado.

O termo currículo foi utilizado pela primeira vez em 1633, no *Oxford English Dictionary*, com o sentido de disciplina. Goodson (op.cit.) associa a emergência do currículo ao movimento calvinista. Ambos têm em comum o controlo: o currículo, o controlo do conhecimento e o calvinismo o controlo religioso.

O aproveitamento do termo latino "pista de corrida" está nitidamente relacionado com o emergir de uma sequência na escolarização. Goodson acredita que o senso de disciplina ou ordem

⁶Good & Teller, (1956) situam os primórdios do currículo nos finais do Séc. XIX e no quadro das mudanças que se fizeram sentir no tecido social e económico induzidas por novo industrialismo, agricultura e o crescimento populacional que colocaram novas exigências às escolas e aos sistemas educativos. Foi assim que a partir de 1876 consolida-se a consciência em torno da necessidade de um movimento de formação a nível nacional.

⁷Vários autores convergem como marco: o aparecimento de obras de Franklin Bobbitt: *The curriculum* (1918) e *How to make a curriculum* (1924), (Fernandes, 2011) e (Pacheco, 1996)

⁸Havia a necessidades de atender crianças delinquentes, crianças de classes pobres, imigrantes e raças minoritárias e que apontaram para uma formação de cariz prático, designada formação manual, (Fernandes, 2011).

estrutural absorvido no currículo procedeu não tanto de fontes clássicas quanto das ideias de John Calvin.

À medida que, no final do Séc. XVI, na Suíça, Escócia e Holanda, os discípulos de Calvino conquistaram uma ascendência política e também teológica, a ideia de disciplina, essência do calvinismo, começa a denotar os princípios internos e o aparato externo do governo civil e da conduta pessoal. Dentro desta perspectiva percebe-se uma relação homóloga entre o currículo e disciplina: o currículo era para a prática educacional calvinista o que era a disciplina para a prática social calvinista. (Hamilton e Gibbons, 1980, cf. Goodson, 1995).

Goodson sublinha que a forma emergente de currículo ligava-se, por natureza, aos padrões de organização e controlos sociais:

O conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, por seu turno, refletiam diversos sentimentos de mobilidade e ascendente de Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas (como a Escócia) essas ideias encontraram sua expressão, teoricamente na doutrina de predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada poderia obter a salvação) e, educacionalmente no emergir de sistemas de educação, nacionais, bipartidos, onde os eleitos (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os de mais eram pelos princípios religiosos e pelas virtudes seculares, (Hamilton, 1980, cit. por Goodson, 1995, p.32).

Esta análise estabelece, para o currículo, o único significado que foi desenvolvido à época, logo que se constatou o seu poder para determinar o que devia se processar em sala de aula, descobriu-se um outro: o poder de diferenciar isto significa que até mesmo as crianças que frequentavam a mesma escola podiam ter acesso ao que representava "mundos" diferentes através do currículo a elas destinado.

Numa fase inicial na Inglaterra o Estado não se interessava por educação nacional. A Igreja interessada em educação ainda não tinha uma política firme, confiava a direção dos seus estudos a iniciativas locais ou pessoais ou as forças do mercado. A demanda de educação e níveis particulares de educação variava radicalmente de um período para o outro e de grupo para o outro. Grande número de pessoas tanto leigas como religiosas abriram escolas e faziam diversas experiências educativas, variando os programas e procurando manter uma clientela. Assim, durante o Séc. XIX, a instrução ministrada no lar continuava um dos importantes meios de educação elementar e secundária, (idem).

Um sistema assim local, podia corresponder a experiência e cultura dos alunos. Em grupos da classe operária, a valorização da experiência constituía um dos traços do currículo. Acima de tudo existe a ideia de currículo como uma conversação de mão dupla, em lugar de uma transmissão de mão única.

Nesses estabelecimentos o horário escolar era nominal e adaptadas as necessidades de cada família. As acomodações eram superlotadas, sujas e anti-higiênicas e os alunos não eram separados em classes e o professor era um simples operário/a, (idem).

Essas escolas constituídas por classes de trabalho, foram eliminadas pela versão da escolarização estatal que veio após o Ato de 1870. Pacheco (1996) afirmava que alinha divisória que exclui tais escolas e certamente os estilos de educação em classes de trabalho, foram os temores gerados pela Revolução Francesa. A partir desta revolução, o Estado desempenhou papel cada vez mais importante na escolarização e currículo.

O modelo de currículo e epistemologia associado à escolarização estatal foi aos poucos ocupando todo o ambiente educacional, de modo que já pelo fim do Séc. XIX havia se estabelecido como padrão dominante.

As pedagogias de classe introduzidas na Universidade de Glasgow tinham influência direta sobre as adotadas nas escolas elementares do séc. XIX. O elo comum entre as pedagogias de "classe"⁹ e um currículo baseado na sequência e prescrição é nítido, porém a passagem para a dualidade moderna, pedagogia e currículo, envolveu a transição do sistema de classe para o de sala de aula.

Na análise da transição do sistema de classe para o de sala de aula, a mudança nos estádios iniciais da Revolução Industrial em finais do Séc. XVIII e início do Séc. XIX foi tão importante para administração da escolarização quanto a concomitante mudança da produção doméstica para a produção e administração industriais. Na realidade, as duas estavam estreitamente ligadas.

⁹O conceito de classe ganhou proeminência com o surgimento de programas sequenciais de estudo que, reflectiam diversos sentimentos de mobilidade e ascendência no contexto de Renascença e da Reforma. Nos países calvinistas essas ideias encontraram sua expressão, na doutrina de predestinação (crença de que apenas uma minoria predestinada poderia obter a salvação) e, educacionalmente no emergir de sistemas de educação, nacionais, sim; mas bipartidos, onde os eleitos (isto é, predominantemente os que podiam pagar) eram agraciados com a perspectiva da escolarização avançada, ao passo que os de mais eram pelos princípios religiosos e pelas virtudes seculares, (Hamilton, 1980 cit por Goodson, 1995).

Na família pré-industrial um artesão, os próprios pais são por ensinar os filhos as habilidades ocupacionais mínimas, bem como para os forma-los no plano emocional nos primeiros anos de vida. Quando uma economia crescente estabelece exigências para maior instrução e melhor habilitação técnica, a pressão exercida sobre tal família multifuncional é no sentido de que ela dê lugar a um novo e mais complexo conjunto de programas sociais. Surgem instituições educacionais estruturalmente distintas, e a família começa a passar para novas instituições algumas das suas tarefas educacionais. Em consequência disso, perdidas as suas funções, a família se torna mais especializada, concentrando se relativamente mais no condicionamento emocional dos primeiros anos de vida dos filhos e relativamente menos em suas funções económicas e educacionais anteriores (Smelser, 1968, Cit. por Goodson, 1995,p.33).

Com o triunfo do sistema industrial, a dispersão da família fez com que esta cedesse os seus papéis à penetração subsequente da escolarização estatal, deixando que fossem substituídos pelo sistema de salas de aulas que representavam uma transformação mais generalizada em escolarização, vitória das pedagogias baseadas em grupo sobre as formas mais individualizadas de ensino e aprendizagem.

Se voltamos para o desenvolvimento escolar da Inglaterra, a interseção da Pedagogia e do currículo começa a aparecer com os padrões modernos, pedagogia, currículo e avaliação considerados em conjunto, constituem os três sistemas de mensagens através dos quais o conhecimento educacional formal pode ser realizado. Na década de 1850, o terceiro sistema foi introduzido com a criação das primeiras juntas examinadoras universitárias. O relatório centenário do conselho de exames locais da Universidade de Cambridge em 1958 informa que: “o estabelecimento desses exames foi a resposta das universidades às solicitações de que elas ajudassem no desenvolvimento de escolas para classes Médias”, (Goodson, 1995,p.69).

O aparecimento dos exames secundários e a institucionalização da diferenciação curricular de vias de ensino foram então, quase contemporâneos. A diferença em relação ao tempo estabelecido faz referência na própria natureza da educação:

A escolarização até os 18ou 19 anos de idade destinava-se aos filhos das famílias de boa renda, independentemente da actividade desenvolvida pelos pais ou aos filhos de profissionais e homens de negócios, cuja renda os situassem no mesmo nível. Tais alunos seguiam um currículo essencialmente clássico. O segundo grau até 16 anos de idade, destinava-se aos filhos de classes mercantis, era um currículo com menos orientação clássica e já um tanto prático. O terceiro grau, para alunos até 14 anos era destinado aos filhos de pequenos proprietários agrícolas. O currículo nesta graduação baseava-se nos três R: ler, escrever e contar. A maior parte da classe operária permanecia na escola elementar onde aprendia os rudimentos dos três r, (idem, p.34).

Nos parece que esse sistema, de diferenciação da qualidade de educação na base de posses económicas, terá sido utilizado em muitos sistemas educativos, sobretudo, pelos países colonizadores em África para a maioria da população negra. Para o caso de Moçambique, como

iremos ver nos capítulos seguintes, aos negros estava reservada uma educação, de baixa qualidade, virada para a atividade produtiva. O mesmo caso verificou-se na África do Sul durante a vigência do regime de apartheid, a partir de 1948 até ao fim desse regime em 1994.

No Séc. XX, a retórica da produção em série do sistema de sala de aulas: aulas, matérias, horários, notas padronizadas, fluxogramas tornou-se tão difundida que alcançou com êxito um *status* normativo, criando os padrões com os quais todas as inovações educativas subsequentes passaram a ser avaliadas. O sistema de salas de aulas introduziu uma série de horários e de aulas compartimentarizadas, a manifestação curricular dessa mudança foi a matéria escolar, (Pacheco, 1996).

As matérias académicas que requeriam forte vinculação com disciplinas universitárias destinavam-se aos alunos aptos, para ser mais preciso, alunos cujos pais fossem de alta renda. Desde o início, supunha-se que tais alunos requeriam um corpo docente mais numeroso e mais bem pago além da quantia maior para equipamentos e livros. O vínculo entre matérias académicas, recursos, *estatus* estava comisso estabelecido.

Torna-se necessário sublinhar que nessa altura, o currículo servia como principal identificador e mecanismo de diferenciação social¹⁰. Este poder de determinar e aplicar a diferenciação conferiu ao currículo uma posição definitiva na escolarização.

A escolarização havia criado grupos distintos de alunos e que cada um desses grupos precisava de ser tratado de modo considerado apropriado. Antes o argumento centrava-se no tempo em que o aluno permanecia na escola, depois centrou-se em mentalidades diferentes, cada qual encaixando-se no currículo diferente. Alunos formados segundo o currículo associado às escolas secundárias ingressavam nas profissões liberais e assumiam cargos de direção e de altos negócios. Os que estudavam as ciências aplicadas nas escolas técnicas lidavam com coisas práticas, ou seja exerciam as atividades práticas.

A este respeito, parece nos que essa situação inicial que caracterizou o currículo não se alterou tanto até atualidade, em alguns países e contextos, nomeadamente os países africanos. Pois, os

¹⁰A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na sociedade. Ou seja ordenar a distribuição do conhecimento através do sistema educativo é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e económica da sociedade, (Sacristán, 2008).

filhos de pais da classe alta, geralmente, estudam em escolas privadas que estão melhor equipadas em termos infraestruturais e onde a supervisão é rigorosa. Igualmente, quando podem os filhos estudam no estrangeiro onde conseguem ter uma melhor preparação técnica que depois, lhes permite ascender a postos de direção nos sectores onde vão trabalhar. E, como geralmente, um dos requisitos exigidos para o ingresso para os empregos bem pagos é o inglês e tendo estes o suficiente domínio, dessa língua, isso acrescenta vantagem. Contrariamente, os filhos da maioria da população estudam nas escolas públicas onde as carências são quase maiores, desde a falta de salas de aulas, professores competentes, muito faltosos, a inexistência da supervisão e da inspeção, etc. Por causa disso, a maioria dos alunos conclui os níveis básico e secundário sem ter desenvolvido as competências mínimas de um aluno do ensino básico.

Efetivamente, a transição do sistema de classes para o sistema de salas de aulas está relacionada com a Revolução Industrial, no final do séc. XVIII, início do séc. XIX, na medida em que a unidade familiar em que decorria a educação se desmantelou para trabalhar na indústria, pelo que, a educação passou a ter lugar fora do contexto familiar. Surgiu, nessa altura, a figura do professor, indivíduo detentor do conhecimento útil e restrito que devia o tornar público. Assim, "A importância do professor como 'distribuidor' de um saber que era restrito e limitado foi relevantíssima, mas num tempo histórico que já passou", (Gaspar & Roldão, 2007,p.108).

Relativamente aos Estados Unidos de América (EUA) o currículo aparece como área de estudos nos anos 20 do século XX. E vários autores convergem em considerar como marco: o aparecimento de obras de Franklin Bobbitt: *The curriculum* (1918) e *How to make a curriculum* (1924). Contrariando essa visão, Good & Teller (1956) situam os primórdios do currículo nos EUA nos finais do Séc. XIX e no quadro das mudanças que se fizeram sentir no tecido social e económico induzidas por novo industrialismo, agricultura e o crescimento populacional que colocaram novas exigências às escolas e aos sistemas educativos. Foi assim que “a partir de 1876 consolida-se a consciência em torno da necessidade de um movimento de formação a nível nacional”, (Paraskoeva, 2002,p.8).

Ligado a este movimento estiveram também necessidades de atender crianças delinquentes, crianças de classes pobres, imigrantes e raças minoritárias e que apontaram para uma formação

de cariz prático, designada formação manual. Este movimento encontrou forte oposição na corrente humanista, como foi o caso de Eliot (1902) que não aceitava que a formação manual tivesse o mesmo estatuto que as chamadas disciplinas tradicionais, ainda que reconhecesse mais tarde a formação manual como componente importante do currículo.

Efetivamente, nos EUA o processo de industrialização e os movimentos migratórios contribuíram para a massificação escolar. Assim, as pessoas ligadas à administração da educação sentiram-se impulsionadas para racionalizar o processo da construção, desenvolvimento e testagem do currículos, (Silva, 2000).

A industrialização fez-se com a expropriação do saber artesanal, produzindo em escala industrial o que era produzida em escala familiar. Depois de ter expropriado as famílias de suas ferramentas de produção, concentrando as na fábrica, os industriais durante o Séc. XX passaram a expropriar também os conhecimentos técnicos do operário, através da direcção científica, parcelaram o processo de produção, atribuíram uma função específica a cada operário na linha de montagem e guardaram para si os próprios conhecimentos do processo produtivo, como um todo, (Pedra, 1997,pp.41 e 42).

Por via disso, o conhecimento foi transformado numa indústria, o operário e a sua família já não mais detinham o saber fazer. Foi nesse clima que os primeiros estudos sistemáticos sobre o que tem sido designado por currículo começaram a estabelecer-se.

Em apoio abordagem de, Silva (2000) sustenta que o currículo,

Aparece pela primeira vez, nos Estados Unidos, nos anos vinte, em conexão com a industrialização e os movimentos imigratórios, que intensificavam a massificação da escolarização, ou seja foram as condições associadas à industrialização da educação de massas que permitiram que o campo de estudo curricular surgisse nos Estados Unidos, como campo profissional especializado. Tais factos impulsionaram a Administração da educação para uma racionalização do processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo e que encontrou a sua máxima expressão em Bobbitt, (p.10).

Com efeito, os modos de produção industrial aperfeiçoavam-se, influenciando o pensar e o fazer currículo, mas ao mesmo tempo surgiram outros movimentos sociais que contraditavam os pressupostos industriais, recusavam tal influência.

A teorização de John Dewey sobre o currículo e a educação representa uma certa síntese de tais movimentos de uma América que abandonava o sistema rural para a fábrica e cidade. O eixo de Dewey se centrava na experiência da cultura e contrariava uma visão tecnicista da educação.

John Dewey, em *“The Child and the Curriculum”* aponta uma vertente progressista da visão de currículo. Este autor refere-se à necessidade de se considerar o interesse das crianças e jovens no

planeamento curricular. Estas premissas vieram, anos mais tarde, a refletirem-se no campo educacional e por isso, o significado do conceito de currículo toma novos rumos (Silva, 2000).

Dewey considerou a educação como o método fundamental da reforma e do progresso sociais, e ela se assume como um processo e uma função sociais, pois o indivíduo a ser educado está individualizado na sociedade e a sociedade é uma união orgânica dos indivíduos, (Gaspar& Roldão, 2007).

A corrente humanista – defensora de um currículo tradicional centrado nas artes liberais - distanciava-se do modelo tecnocrático defendido por Bobbitt e por Tyler e igualmente se opunha à corrente progressista defendida por Dewey. Nesta vertente, o currículo humanista era herdeiro do currículo das chamadas artes liberais, que vindo da Antiguidade Clássica se estabeleceu nas universidades da Idade Média e do Renascimento, na forma dos chamados *trivium* (gramática, retórica, dialética) e *quadrivium* (astronomia, geometria, musica, aritmética), (Fernandes, 2011).

Perante as contínuas exigências sociais, o tipo de formação manual não conseguiu acompanhar as necessidades do mundo industrial e foi progressivamente evoluindo para a educação vocacional. Este modelo projetou um compromisso mais explícito com os benefícios económicos, quer nos indivíduos quer na nação, (idem).

À semelhança do que aconteceu com o modelo manual, a educação vocacional, enquanto projeto político atravessou momentos de polémica e de contestação, mas a partir da primeira década do século XX, a educação vocacional ganhou novo impulso com o apoio económico de poderosos grupos de *lobbies*, (idem).

Snedden (1920) considerou o currículo como sendo uma coleção de disciplinas de estudo adequadas às necessidades educacionais de um grupo de alunos bem definido e da escola como agência de controlo social em que eficiência social se impunha como objetivo do plano educacional.

É nesta linha que Machado e Gonçalves (1991,p.79) sustentam que “o paradigma da eficiência que dominou o mundo industrial americano exerceu forte influência na organização dos programas escolares”.

Finney (1917) considerou que o tipo de educação vocacionalista de Snedden deveria lutar pela diluição da injustiça social e pela consolidação de uma cultura democrática, afastando-se de uma educação segregadora que caracterizava aquele modelo.

Apesar das críticas, com o avanço da industrialização, no início do Séc. XX, o vocacionalismo evoluiu para uma doutrina cada vez mais apoiada na eficiência social e na crença no progresso. Em 1918, a eficiência social como teoria curricular estava quase no seu apogeu, e este ano foi considerado o ano da maturação do currículo. Foi no mesmo ano que Bobbitt publicou o livro *The curriculum*, que veio a ser considerado marco no estabelecimento desta área do saber, (Fernandes, 2011).

Também Schubert (1986,p.75) considerou o ano de 1918 como “o ano que marca uma era de certeza de que o campo curricular se tornaria num campo perene no horizonte educacional nos EUA”, Pelas publicações de Kilpatrick em 1918, do artigo *the Project method*. Este artigo surgiu como uma alternativa à teoria de eficiência social, assumindo como intenções propósitos sociais. Na linha de Dewey, entendia a educação como não preparação para a vida, mas a própria vida, (Fernandes, 2011).

Paralelamente às publicações de livros e artigos científicos sobre o currículo, aparecem nas universidades americanas e inglesas os departamentos ligados a elaboração e implementação de programas, sendo o *Department of Curriculum and Teaching* da Universidade de Columbia um marco a assinalar.

Tyler, dando continuidade a uma conferência realizada em Chicago, em 1947, com intuito de delimitar o campo curricular e de abordar teoricamente o ensino, publica dois anos depois, conjuntamente com Virgil Herrick, *Toward improved curriculum theory*, que sem retirar importância as obras de Bobbitt e Dewey, foi o grande marco na especialização curricular, ao salientar a necessidade de uma teoria sobre o currículo, já que, como sustentavam, o desenvolvimento do currículo sem uma teoria tem fatais resultados e uma teoria do currículo sem o desenvolvimento nega o fim último da teoria, (Pacheco, 1996).

Tais fatos impulsionaram a administração da educação para uma racionalização do processo de construção, desenvolvimento e testagem de currículo e que encontrou a sua máxima expressão em Bobbitt. O modelo de currículo proposto por Bobbitt tinha inspiração científica de Tyler, na

qual o currículo era visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos e assentava no modelo fabril (Fernandes, 2011).

Apple (1999a, p.84) indicou o relatório do Comité dos Dez sobre os estudos do ensino secundário da Associação de Educação Nacional dos EUA, como sendo um dos documentos mais importantes na história curricular”, essa associação era presidida por Charles W. Eliot, presidente da Universidade de Havard.

Para Apple (op.cit), a constituição desta comissão não era inocente, pois a representatividade das elites¹¹ tomava evidente o controlo sobre o currículo escolar no sentido de o fazer aproximar do modelo clássico que vinha a sofrer algum declínio. Portanto, as universidades procuraram o apoio nas escolas secundárias para poderem manter os níveis elevados que os classistas acreditavam estarem a perder-se, (Fernandes, 2011).

Bobbitt não é o fundador da área de estudos curriculares, mas um dos seus vultos. Apple anuncia outros nomes: Charters, Thorndike, Ross, Finey, Peter, acentuando que estes autores são indicados por estarem filiados à tendência da eficiência social e com a psicologia behaviorista, o que lhes confere um destaque no campo curricular, (idem).

Apple (1999b) defende que o interesse dos primeiros teóricos do currículo ia no sentido de preservação do consenso cultural e no sentido de encaminhar os indivíduos para o seu lugar numa sociedade industrial independente. É nessa visão que parecem ancorar as duas vias de formação previstas por Bobbitt: a via que conduziria ao trabalhador especializado e a que formava o trabalhador generalista.

O trabalhador especializado precisaria, apenas, de compreensão de tarefas específicas que desempenha enquanto o generalista seria para exercer funções de gerente ou supervisor, por isso não necessitava de ser especialista em tarefa alguma, mas compreender os objetivos da organização e um compromisso com eles.

¹¹Dos 10 homens que faziam parte da comissão, três eram administradores de escolas secundárias, um Secretário de Estado da Educação e seis eram provenientes das universidades, (Fernandes, 2011).

Depois deste período, muitas são as obras publicadas e os estudos realizados, razão pela qual esta nova área do conhecimento já mais tenha deixado de se afirmar, ocupando um lugar de relevo na comunidade científica educativa.

Em resumo, pode se considerar que o aparecimento do currículo como área virada para a educação nos EUA está ligada a necessidade de atender a industrialização e os movimentos migratórios. Apesar de a Inglaterra ter sido o berço da revolução industrial não foi aqui onde o currículo conheceu o maior desenvolvimento.

Igualmente, desde que o currículo surgiu, como área específica de educação, desempenhou a função social de regular a distribuição social das experiências consideradas relevantes para as sociedades em cada contexto. E, nesse processo, os filhos de pais com posses económicas historicamente se beneficiaram da melhor qualidade de formação que lhes garantia a manutenção do seu *status* social, enquanto os filhos de pais com menos posses económicas historicamente se beneficiaram de uma formação considerada de baixa qualidade para lhes manter ligados a atividades práticas, como o caso da agricultura. Aliás reportamo-nos nessa fase há um tempo em que a educação não se destinava a todos.

1.3 Teorias curriculares

Sublinhamos que o campo curricular, como campo especializado de conhecimento educativo remonta ao Séc. XIX, devido fundamentalmente a pressão que a sociedade industrial foi exercendo sobre a necessidade da escolaridade cumprir finalidades bem explícitas.

Foi entre os americanos que surgiram muitas das primeiras ofertas de teorias curriculares, em consequência da presença de formas racionais e científicas de projeto e implementação curriculares. Nas décadas de 1960/70 testemunhou-se uma transformação da escolarização americana através da ideologia tecnocrática e técnica de análise de sistemas, (Fernandes, 2011).

Neto (1999,p.94) diz que “as teorias curriculares discutem as modificações que as diferentes conceções curriculares sofreram ao longo do tempo”. Para este autor, teorias curriculares são tendências, ou perspectivas para descrever, analisar e intervir sobre aquilo que é tomado como conteúdo e prática de uma cultura e é trazido, explícita ou implicitamente, para ser ensinado na escola e que vem sendo designado nos últimos tempos de currículo.

A teoria curricular¹² e o estudo do currículo estão estreitamente interligados, uma vez que os estudos curriculares se alimentam da teoria, e os paradigmas teóricos orientam as tendências e as aspirações do estudo sobre o currículo, (Goodson, 1995). Na realidade, a teoria curricular corresponde a um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões de fenómenos curriculares. “O papel da teoria curricular é descrever, prever e explicar os fenómenos curriculares e servir de programa para orientação das atividades do currículo”, (Silva, 2003,p.47).

A questão central para qualquer teoria de currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado, a partir de descrições sobre o tipo de pessoa que elas consideram ideal (idem). Por isso, o valor da teoria curricular precisa de ser julgado em confronto com o currículo existente.

Normalmente, quando se fala de uma teoria curricular não devemos esperar encontrar um corpo organizado de proposições, mas uma tendência na forma de teorizar, de representar os problemas, de refletir sobre eles e de fazer propostas normativas relativas a problemática de educação, (Pacheco, 1996). Assim, pode se inferir que todas as teorias se relacionam com o conhecimento da matéria escolar.

Sacristán (1998) defende que as teorizações curriculares devem dedicar-se ao estudo das condições de realização do currículo e da reflexão sobre a ação educativa nas instituições escolares, na medida em que uma teoria só pode contribuir para os processos autocrítica e autorrenovação.

Roldão (1999) considera haver uma crescente centralidade da problemática curricular no campo educacional, realça por isso, a necessidade de interação entre vários campos do saber educacional de modo a produzir uma maior inteligibilidade do seu objeto comum de estudo.

Neto (1999) entende que teorizar o campo curricular implica resgatar as práticas esquecidas, documentos obscuros, discursos já silenciados que nos permitem compreender tanto os sistemas de pensamento quanto as continuidades e descontinuidades históricas até onde estamos hoje.

¹²As teorias desempenham várias funções: são modelos que seleccionam temas e perspectivas, costumam influir nos formatos que o currículo adopta antes de ser consumido e interpretado pelos professores. Elas se convertem em mediadores ou em expressões da mediação entre o pensamento e acção em educação, (San cristán, 2000).

A Existência de várias teorias curriculares é sintomático da diversidade e problemática do respetivo campo de estudos, segundo demonstramos quando nos referimos a questão do conceito do currículo mais acima. Mas, segundo Kemmis (1988) no geral, a literatura situa-se nos campos das seguintes teorias: teoria técnica, prática, crítica e teoria pós-crítica.

1.3.1 Teoria técnica

A teoria técnica foi, inicialmente, apresentada na obra “Princípios básico de currículo e de ensino” de Ralph Tyler, obra que teve como intenção explicar o método racional para analisar o currículo e programa de ensino de uma instituição educativa, (Fernandes, 2011).

Esta obra foi encarada como sendo um guia de grande utilidade para os professores. Por isso, desde essa altura “a procura da eficiência e eficácia, geraram um movimento que substituiu a ênfase nos conteúdos pela ênfase nas habilidades, portanto deu lugar a uma orientação tecnicista¹³ do currículo influenciada pelas correntes psicológicas comportamentalistas”, (Leite, 2002,p.58).

Kemmis (1988,p. 55-59), sublinha que “a obra de Tyler apresenta uma visão técnica pela seleção de conteúdos e sua organização e sequência de acordo como os princípios pedagógicos, pela avaliação dos métodos adequados de transmissão, especificação de objetivos e pela medida dos resultados através de testes”.

A teoria técnica é a que tem mais tradição nos estudos curriculares, ela caracteriza-se por discurso científico, por uma organização burocrática e por uma ação tecnicista. O currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado. Por isso, predomina a mentalidade técnica ligada aos especialistas curriculares.

A eficiência tem subjacente uma racionalidade economicista e está associada ao processo produtivo. Assenta na ideia de que o funcionamento das organizações é regido por princípios racionais, da realização de objectivos bem definidos. Neste processo, os objectivos desempenham um papel particular, pois devem ser entendidos como principal critério de definição do conceito de eficiência. Aplicado no contexto de

¹³Goodson (1995), especifica que se acreditava que os princípios de um modelo mecânico de produção e os princípios económicos de custo/benefício podiam ser transferidos para a educação.

ensino significa a realização de objetivos no tempo previsto, uma certa garantia de que os professores de uma escola aderiram a esses objetivos, (Fernandes, 2011,p.39).

Entrando para o debate, Goodson (1995), refere que se acreditava os princípios de um modelo mecânico de produção e os princípios económicos de custo/benefício podiam ser transferidos para a educação. Nessas circunstâncias, a tarefa dos teóricos será de proporcionar uma série de objetivos que o sistema proporcione, comprove e realize. Assim, se as escolas receberem objetivos claros e mensuráveis, tais objetivos serão atingidos.

Por isso, Leite (2002) defende que se trata de conceção prescritiva dos conteúdos e dos objetivos a atingir, objetivos que constituem ponto de partida determinante dos processos e dos fins a alcançar. Assim, as técnicas de ensino passam a ser consideradas elementos essenciais do currículo com vista à melhoria das aprendizagens dos alunos e ao alcance dos objetivos antecipadamente e centralmente planificados, ao professor esperava-se rigor e eficiência.

Pacheco (1996), refere que se trata de um currículo como produto, um resultado, uma serie de experiências de aprendizagens dos alunos, organizados pela escola em função de um plano previamente determinado, baseando-se no princípio de controlo e de certeza e que tem as ciências naturais como o seu modelo de desenvolvimento teórico.

Trata-se de um currículo pronto-a-vestir de tamanho único, associado ao paradigma tecnológico e a pedagogia por objetivos.

1.3.1.1 Críticas a teoria técnica

No que se refere as críticas, Fernandes (2011) defende que a sequência principal, apresentada pela teoria (objetivos, atividades, métodos, meios e avaliação) permitia que os fins ou objetivos existissem à parte dos meios de implementação e avaliação. (Doll, 1997,p.69), sustenta que “sendo pré-selecionados, os objetivos ficam externos do processo”. Enquanto Kliebard (1980), duvida se na conceção de um currículo o primeiro passo deve ser a definição de objetivos e questiona de que forma constituem um meio eficaz de planificar o currículo.

Kelly (1981), criticou Tyler¹⁴ por apresentar um modelo que considerou bastante simplista pelo fato de especificar previamente os objetivos e insuficiente por não dar margem para inter-relação dos elementos separados (objetivos, experiência e avaliação), o que não permite que os resultados da avaliação possam ser usados para modificar o planejamento ou o processo. Doll (1997,p.192), associa-se a ideia dizendo que “os objetivos, métodos, e atividades, todos estão firmemente no seu lugar antes de correr qualquer interação com os alunos”.

Schat (1969), constitui referência do movimento crítico em torno das teorias tradicionais por ignorarem situações reais e a ação dos sujeitos envolvido. No artigo que publicou em 1969, “*The practical: a language for curriculum*”, o autor chama atenção para três aspetos: fala da necessidade de se introduzir alterações nos princípios curriculares e nos métodos; o segundo aspeto sublinha que as teorias existentes são inadequadas às tarefas onde o campo curricular as aplica e, por último chama atenção para virar atenção do campo teórico para o campo prático¹⁵.

A visão de Schat é de que a educação e o currículo colocam sempre problemas de ordem prática e cuja solução só é possível face a uma ação adequada, trata-se de uma perspectiva que coloca o foco na Ação dos sujeitos¹⁶ e na capacidade destes se comprometerem com as situações tendo em conta a sua transformação.

Sem dúvida que o campo do currículo tem vindo a sofrer evoluções resultantes dos avanços verificados nos estudos curriculares, mas apesar dessa evolução a visão técnica do currículo continua, ainda hoje, a orientar muitos processos de reforma dos sistemas educativos. A perspectiva de Tyler foi decisiva e estabeleceu as bases do que tem sido o discurso dominante nos estudos curriculares e nos gestores de educação, da inspeção, da formação de professores, etc. Por isso, a proposta de Tyler tem sido assumida pelos estudiosos curriculares como uma teoria

¹⁴Sacristán (1998) refere-se à corrente de Tyler como a que perde o valor da experiência escolar na sua globalidade.

¹⁵Stenhouse (1981) chama atenção para a necessidade de se especificar o que o professor deve fazer, ao contrário do que acontece com o modelo de Tyler onde não se especifica, pois as atividades é que conduzem à mudança nos estudantes entendido pelo autor como o fim último da educação.

¹⁶É neste contexto que Pacheco (1996) sustenta o que deve ser aprendido e não como o deve ser, ele desempenha um papel na orientação do ensino, deve ser visto como antecipatório e não como descrição acabada dos fatos, pois sempre, o currículo implica intenção.

que marcou o campo, enquanto área do saber específico. Ainda que tenham depois surgido outras perspectivas que procuram dar maior protagonismo às escolas e aos seus atores.

1.3.2. Teoria Prática

A década de 1960 foi rica em movimentos sociais: independências, sobretudo, dos países africanos, protestos estudantis na França, protestos contra a guerra no Vietname. Foi nessa altura que surgem teorizações que começam a pôr em xeque o pensamento e estrutura da visão técnica tradicional. Nessa fase, as fontes são provenientes da Grã-Bretanha, inseridas na chamada *nova sociologia de educação*, movimento identificado com o sociólogo Michael Young e nos EUA inserido no movimento de reconceptualização do currículo, (Fernandes, 2011).

A nova sociologia integra-se por causa das transformações do campo institucional e intelectual da sociologia da educação que fizeram crescer o interesse pelos processos organizacionais e pelas interações sociais que se desenrolam no contexto dos estabelecimentos escolares e das salas de aulas e gerar reflexão sobre os conteúdos e estrutura do currículo, num contexto de mudanças socioculturais, (Young, 2010).

Sacristán (1998,p.19) acrescenta que essa teoria centrou-se em “analisar como as funções de seleção e de organização social da escola, que assentam no currículo, se realizam através das condições nas quais o seu desenvolvimento ocorre”.

Neste sentido, Bernstein (1980,p.47) defende que “as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público refletem a distribuição do poder e dos princípios de controlo social”.

Kemmis (1988) defende que a educação é uma empresa prática, tais problemas serão sempre práticos, portanto, não ficam resolvidos com a descoberta de um novo saber. Nesta teoria a ação de relevo é colocada nos professores, configurando os como investigadores da sua prática.

Para Stenhouse (1981) tratou-se de uma atitude de inserção nos contextos sociais e de imersão nos problemas que permitiram encontrar soluções para esses mesmos problemas, superando a dicotomia teórico-prática, pois na visão desse autor o objetivo do currículo é melhorar as escolas através da melhoria do ensino e aprendizagem, assim que as ideias devem ajustar-se à disciplina da prática e que a prática deverá fundamentar-se nas ideias. Por sua vez, o autor reconhece ser

bastante difícil na medida em que nunca as nossas realidades estão de acordo com as nossas intenções educacionais.

Na visão de Moreira (2003,p.53) “o olhar dos professores e os saberes de que são portadores são cruciais para a construção de novas visões sobre a educação e o currículo, que rompam com uma concepção positivista de produção do conhecimento que vê a prática como aplicação da teoria”.

Goodson (1995, p.67) considera que a voz dos professores deve ser ouvida em voz alta em colaboração com os investigadores da academia. Nesse processo, é preciso dar incidência inicial e predominante o exercício profissional do professor¹⁷, no sentido de promover a colaboração num trabalho coletivo. Mais do que observar as práticas do professor, será dar-lhe voz, escutar acima de tudo a pessoa. É neste contexto que o autor teve o método autobiográfico que é de extrema relevância nas narrativas dos professores.

De modo geral, a teoria prática caracteriza-se por um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional, ela está ligada as discussões curriculares da década de 1970, quando os empiristas consideram currículo não só uma prática resultante da relação entre especialistas curriculares e professores, mas também das condições reais dessa mesma prática.

Pacheco (1996), parte de 4 elementos que propõe na definição de um currículo: alunos, professores, meios e conteúdos. Mais do que centrar o debate no meio dos teóricos, este autor coloca-o para o lado da prática e justifica se considerando ser necessário um estudo empírico das situações e reações da sala de aulas. Por isso, ele considera que os problemas curriculares não são suscetíveis de solução teórica, mas de soluções práticas.

Na linha da abordagem de Pacheco, Sacristán (1998,p.37) refere que “as teorias curriculares são mediadores entre o pensamento e ação dos professores. Assim, quer os professores, quer os alunos são destinatários do currículo. Portanto, os sujeitos que intervêm no currículo para além de serem transformados, também transformam o projeto cultural que configura o currículo”.

¹⁷O ponto forte de Stenhouse (1981) é a centralidade que coloca no professor e no desenvolvimento dos conceitos de professor como investigador e de profissionalidade como desenvolvimento continuado, indicando o empenhamento e o questionamento sobre a sua ação.

Para a teoria prática¹⁸ o currículo é um processo, enquanto processo, define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores¹⁹ de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes. Assim, os professores e alunos devem ser considerados sujeitos e não objetos.

O pensamento destes autores está associado à perspectiva conceptualista do currículo, contra o movimento tradicionalista e que postula respostas curriculares não uniformes e enquadrada por princípios de emancipação, reflexividade, cidadania participativa, responsabilidade e desenvolvimento global dos estudantes. Esses processos, deixam os professores um papel de grande centralidade na organização e desenvolvimento de processos de ensino-aprendizagem orientados para desenvolver sujeitos críticos.

1.3.2.1 Crítica à teoria prática

Zeichner (1993) chama atenção para o carácter micro e individualizado dos processos de ensinar, considerando que pode reduzir o sentido de reflexividade a uma visão meramente prática, por não ter em conta aspetos sociais, culturais, económicos e políticos que influenciam diretamente o trabalho da sala de aula. Por isso, os professores podem não estar em condições de alterar as condições estruturais do seu trabalho.

Giroux (1990,p.35), associando-se aos críticos defende que “os professores e outros agentes podem desempenhar a tarefa de intelectuais transformativos, promotores de uma pedagogia contra-hegemónica, na qual para além das competências requeridas no ensino também educam os alunos para uma ação transformadora”. Na sua opinião é possível existir ao nível das escolas e do currículo mediações e ações de resistência que podem ser acionados contra os desígnios de controlo e de por instalado.

¹⁸ Fernandes (2011) sustenta que para a teoria curricular prática, o foco da atenção é a ação real, os processos de ensino-aprendizagem e o modo como os saberes são ensinados. Neste sentido, a ação de relevo é colocada nos professores, configurando os como investigadores da sua prática.

¹⁹ Stenhouse (1981) coloca a centralidade no professor e no desenvolvimento dos conceitos de professor como investigador e de profissionalidade prolongada, indicando o empenhamento e o questionamento sobre a sua ação.

1.3.3. Teoria Crítica

Forquin (1993) defende que a nova sociologia da educação contribuiu para importante literatura crítica ao longo dos anos 70, do século passado, nos países de língua inglesa. Os reconceptualistas do currículo não aceitaram que sejam as necessidades sociais o centro do diagnóstico curricular, mas sim as necessidades e interesse da pessoa humana nas suas relações com os grupos sociais e culturais de pertença. Nesta perspetiva, “o currículo não pode ser do domínio exclusivo dos professores, alunos, especialistas, gestores visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível das intenções e desconstrução ao nível das práticas”, (Pacheco, 1996,p.45).

O objetivo principal da pedagogia crítica é potenciar nos alunos a capacidade de intervir autónoma e criticamente na sua formação de modo a compreenderem a educação como um ato cultural, político, ou seja um processo em que o saber se constrói em interação com situações e problemas reais, desenvolvendo nos estudantes a tomada de consciência sobre os mesmos problemas.

Na realidade, esta teoria, apoia-se nas teorias que perspetivam o currículo enquanto projeto global que articula, numa relação dialética, elementos de nível macro, com elementos das situações concretas que preveem espaços de autonomia para os atores que constituem o coletivo da escola (professores, alunos, pais, encarregados de educação) para configurar processos que correspondem a esses contextos e situações.

A teoria crítica²⁰ caracteriza-se por um discurso dialético, por uma orientação participativa, democrática e comunitária e por uma ação participativa de inspiração marxista. Nesse sentido, currículo não é resultado nem dos especialistas e nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica, (Pacheco, 1996).

O que esta teoria oferece são visões críticas do currículo, podendo este ser definido como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quanto participam nas atividades escolares.

²⁰À teoria crítica deve reconhecer os interesses carregados de valores que representa e ser capaz de refletir criticamente tanto sobre o desenvolvimento histórico ou a génese de tais interesses, como sobre as limitações que eles podem representar dentro de certos contextos históricos e sociais, (Giroux, 1986)

1.3.3.1 Crítica à teoria crítica

Silva (2000, p.38) refere que “o movimento que está na origem da teoria crítica se centrou excessivamente em questões subjetivas, pelo que foi visto como um recuo ao pessoal, ao narcisismo e ao subjetivo”. E, como tendo ficado limitada às conceções fenomenológicas e autobiográficas. Para esta perspetiva o currículo é visto como experiência e como local de interrogação e de questionamento de experiência.

A tendência ideológica hegemónica na estruturação da escola e do currículo vai na direção de reforçar os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução das identidades sociais que reafirmam as características mais repressivas da ordem social. De dentro dessa novas dimensões sociais, o autor citado, salienta: movimentos feministas, as relações pós-coloniais, o multiculturalismo. Esses são alguns dos elementos que explicam a crise da teoria crítica, (idem)²¹.

Ladwig (1996,p.12) diz que “a crise dessa teoria resulta tanto do impasse como da carência de pesquisas que alcancem os padrões básicos de ciência convencional”. Gore (1993,p.13) indica que “as razões da crise são fundamentalmente duas: ausência de sugestões para uma prática docente crítica e a utilização de discurso altamente abstrato e complexo, cujo princípios podem ser dificilmente operacionalizados pelos professores”.

Apple (1999 b) sustenta que a investigação crítica em educação é guiada por um conjunto amplo de compromissos éticos e socioculturais entre os quais se pode destacar a ampliação da realidade da democracia a todos os grupos e instituições da sociedade, incluindo a vida económica, política e cultural.

Para este autor a investigação crítica em educação possibilita o questionamento da democracia na economia política e na cultura, eliminação das causas básicas das enormes diferenças na riqueza e no poder, as formas através das quais a educação contribui para a manutenção das diferenças, criar suportes teóricos para ajudar os movimentos sociais a defenderem as conquistas

²¹Moreira (2003,) também refere que no final do Séc. XX há desafios resultantes da globalização, fenómeno que tem repercussões no campo educacional e curricular que é visível na crise da teoria crítica.

conseguidas, para isso, é necessário que os educadores sejam críticos e procurar trazer as margens para o centro. Apple, deixa alguns reptos que constituem um bom ponto de partida para as novas interrogações sobre os sentidos da investigação da educação e do currículo, para novas teorizações que têm sido designadas por teorias pós-críticas.

Na realidade, as teorias críticas na visão de Silva (2000) vivem numa fase de esgotamento caracterizado por uma repetição pouco criativa de questões e perspectivas que foram um dia renovadas. Apesar disso, conclui que este movimento foi responsável pela conceção e análise da educação.

1.3.4 Teorias curriculares pós-críticas

São vários autores que defendem que a teoria crítica, no quadro dos fundamentos que sustenta, racionalidade hermenêutica e pensamento dialético, não dá conta de toda a complexidade da realidade social, tendo em conta a multiplicidade de mudanças políticas, culturais, sociais e económicas que caracterizam a passagem para a pós-modernidade, (Fernandes, 2011). Estamos perante uma posição que não contraria a teoria crítica, mas a amplia incorporando novas significações, fomentadas a partir do diálogo com as múltiplas vozes em presença.

Para Giddens (1996,p.32) o pós-modernismo refere se “a estilos e movimentos no âmbito da literatura, da pintura, das artes plásticas e da arquitetura”. Enquanto Silva para (2000 b) o pós-modernismo é um movimento intelectual que questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político desenvolvido a partir do iluminismo.

Segundo Hall (1997,p.23) “foi nos anos de 1960, com o trabalho de Levi-Strauss e Barthes na França e de Williams e Hoggart no Reino Unido que a viragem cultural começou a ter impacto maior na vida intelectual e académica”. Continuando, o autor em referência acrescenta que concedeu-se a cultura o valor e o peso explicativo que não tinha antes. Passou-se a ver a cultura como uma condição constitutiva da vida social, o que provoca a mudança de paradigma nas ciências sociais e nas humanidades que passou a ser conhecida por viragem cultural.

Lopes (2005,p. 53) defende que “nessa fase verifica-se a maior procura de estudos culturais por parte dos estudantes no Reino Unido e a nível internacional, onde o centro de estudos culturais de Birmingham²² constitui o modelo fundador de estudos culturais”.

Canclini (2000) defende que estava em jogo a necessidade de se desenvolver a hibridação, um trabalho especificamente intercultural, de reconhecimento da diversidade cultural e da afirmação de solidariedade entre países e culturas. A crítica aos estudos e a teoria crítica era feita no sentido desfazer desaparecer a força das contradições e lutas sociais: lutas sociais, reivindicações étnicas, lutas de mulheres pela igualdade.

As teorias pós-críticas são domínios que têm sido influenciados pela filosofia de diferença, pelo pós-estruturalismo, pós-modernismo²³, pela teoria *queer* e pelos estudos feministas e de género. Elas salientam a ideia de que o papel formativo do currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder. O mapa de poder é ampliado para incluir processos de dominação centrados na raça, na etnia, no género e na sexualidade.

Nas abordagens pós-críticas há um desvio do sujeito para práticas discursivas e não discursiva. Neste contexto, Santos (1999, p.328) defende que “não há uma única forma de conhecimento valido, mas tantas formas de conhecimento”, daí a necessidade de conhecer as diferentes formas de conhecimento sob pena de deslegitimar as práticas sociais que as sustentam, neste sentido, promover a exclusão social. Paraíso (2004, p.286) refere que as pesquisas pós-críticas rejeitam explicações universais e visões totalitárias.

Na realidade, a plataforma concetual e epistemológica das teorias pós-críticas têm como foco a diferença cultural, na qual destacam as categorias de sexo, etnia, raça, sexualidade, diferença, cultura. Essas teorias não ignoram a produção das teorias críticas, mas integram e aprofundam no quadro de novos cenários sociais e culturais decorrentes das transformações ocorridas na sociedade contemporânea enquadradas no fenómeno de globalização

²²A universidade Birmingham surgiu depois da II guerra mundial, com o objectivo de democratizar o ensino. Na perspectiva de democratizar estruturas, modificar requisitos, criar mais espaços para trabalhar com mais liberdade. Um dos pontos que esteve na origem dos estudos culturais foi a questão da cultura popular, (Lopes, 2005).

²³O pós-modernismo assinala o fim da pedagogia crítica e o começo da pedagogia pós-crítica. Isso se associa aos programas de militância política dos anos 70, a nova esquerda, o marxismo althusseriano, o neogramsciano, a teoria feminista e o movimento das mulheres, o movimento de direitos civis, (Fernandes, 2011).

Em síntese, a definição do currículo jamais deixará de questionar-se à luz das diferentes perspectivas que se interligam e complementam. As teorias propostas não só se distanciam como também se antagonizam e incompatibilizam.

A construção do currículo a partir da prática é uma segunda formulação, menos formalizada da teorização curricular, já que partilha que os professores devem participar ativamente na tomada de decisões educativas. A diversidade dos argumentos e a excessiva teorização para a resolução de questões que são por natureza práticas e que são parte constitutiva de um projeto de formação explica a complexidade das questões curriculares.

A organização das aprendizagens dos alunos faz-se em função de um projeto cultural; um projeto cultural ocorre no contexto de determinadas condições políticas, administrativas e institucionais e o currículo não tem valor se não em função das condições reais em que se desenvolve.

Kemmis (1998) diz que enquanto a teoria prática se preocupou com a formulação de respostas à questão curricular central: qual é o papel da educação na sociedade? A teoria técnica contentou-se em proporcionar respostas as questões de menor entidade a cerca da construção do currículo nos sistemas educativos estatais. A teoria crítica tratou de conciliar esses dois tipos de temas: as relações entre a educação e a sociedade. Aprofundando sobre a teoria crítica ele diz que não deixa a elaboração teórica do currículo em mãos de *experts* estranhos à escola e nem a restringe ao trabalho dos professores individualmente, mas oferece formas de trabalho cooperativo nas quais professores e outros agentes podem começar a apresentar visões críticas da educação.

Em relação as teorias acima apresentadas pode se dizer que as tradicionais: pretendem ser neutras, científicas, desinteressadas. Ao aceitarem o *status quo*, os conhecimentos e saberes dominantes, acabam por se concentrarem em questões técnicas. Elas procuram responder a questão, o que? Elas preocupam-se com a questão da organização. (Enfatizam: ensino, aprendizagem, avaliação, metodologia, didática, organização, planeamento, eficiência e objetivos). Enquanto as críticas e pós-críticas, em contraste, argumentam que nenhuma teoria é neutra, científica ou desinteressada, mas que está implicada nas relações de poder. Elas se submetem um constante questionamento, sua questão seria: por que? Estão preocupadas com as conexões entre saber, identidade e poder. Elas enfatizam conceitos de ideologia e poder

permitindo ver a educação numa outra perspectiva. (Produção cultural e social do poder, emancipação e libertação, currículo oculto, resistência).

4. Desenvolvimento curricular

Relativamente ao conceito de desenvolvimento curricular, Roldão (1999, p.49) corresponde ao processo de “decidir e gerir o quê e o como da aprendizagem, face ao para quem e para quê, ou por outras palavras, significa decidir o que ensinar e porquê, como e quando, com que prioridades, com que meios, com que organização, com que resultados”. Desenvolvimento curricular²⁴ é um processo contínuo de estudo e aperfeiçoamento do currículo, trata-se de um processo dinâmico e contínuo que engloba diferentes fases: da justificação do currículo à avaliação e passando pelos momentos de conceção e de implementação, (Gaspar & Roldão, 2008).

A noção de desenvolvimento curricular refere-se ao seu processo de construção: conceção, implementação e avaliação (Pacheco, 2001). Essa visão é partilhada por Sacristán (2008) quando diz que o desenvolvimento curricular refere-se ao processo de elaboração, construção e concretização progressiva do currículo. No sentido mais restrito, o desenvolvimento curricular “iria se identificar simplesmente com a construção do plano curricular tendo presente o contexto e justificação que o suportam bem como as condições da sua execução, seguindo depois a implementação dos planos e programas de ensino e o processo de avaliação”, (Ribeiro, 1990,p.6).

Ao relacionar o momento da construção e da implementação, o desenvolvimento curricular é um processo complexo e dinâmico que equivale a uma re (construção) de tomada de decisões de modo a estabelecer-se na base de princípios concretos, uma ponte entre a intenção e a realidade.

Este carácter global e unitário de conceptualizar o currículo não tem sido aceite, pois tem se optado por distinção entre o momento de desenho e implementação. Essa visão deve-se, sobretudo, a conceção americana de currículo que engloba dois momentos diferentes: o da

²⁴ Pacheco (2001) observa que o professor é o principal protagonista do desenvolvimento curricular: não pode haver o desenvolvimento curricular sem o desenvolvimento do professor e quanto mais se der importância ao professor no desenvolvimento do currículo mais importante será dar-lhe toda a espécie de apoio.

intenção ou do currículo e o da ação ou de ensino, (Pacheco, 2001). Contudo, o desenvolvimento curricular é uma prática dinâmica e complexa que se fundamenta, planeia, realiza em momentos diferentes, mas relacionados entre si, já que expressam uma mesma realidade.

Por conseguinte, ainda que os atores sejam diferentes não há lugar para uma oposição entre o desenho do currículo e a implementação do mesmo, já que são momentos interligados que resultam do modelo previsto na política curricular e do controlo e autonomia existente nas decisões curriculares.

1.4.1 Modelos de desenvolvimento curricular

Dos vários desenvolvimentos curriculares surgem pelo menos dois modelos: uma prescritiva e outra flexível nas orientações; uma linear outra interdependente nas fases; uma diferenciada e outra colaborativa na delimitação das competências, (Pacheco, 2001).

1.4.1.1. Modelo centralizado ou prescritivo

O modelo de centralização ou prescritivo, corresponde ao controle centralizado (conteúdos, orientações metodológicas, livros, textos, tipos e critérios de avaliação). Trata-se da tentativa de burocratização não só no pensamento curricular como também de limitar e condicionar a intervenção dos atores mais diretamente responsáveis pela prática pedagógica, (idem). Igualmente, tem referência num elevado nível de participação da administração que é a entidade reguladora, apropriando-se da sua planificação e programação, pelo que não deverá considerar diferentes variáveis que intervêm na construção do currículo, intervindo em todas elas. Manifesta-se com fragilidade na regulação, esta é uma matriz linear do desenvolvimento curricular.

Em termos paradigmáticos este modelo é prescritivo, um currículo concebido segundo uma matriz narrativa com o propósito de atingir o produto previamente configurado. As fases processuais serão uma sequência ordenada, com níveis de intervenção estabelecidos e com preocupação de regulamentar os diferentes momentos em que se realizam as ações de implementação e avaliação. Esta é uma visão tradicionalista do desenvolvimento curricular que focaliza a sua estrutura linear, (Gaspar & Roldão, 2008).

Quanto à teoria, domina a teoria técnica, pois, caracteriza-se por discurso científico, por uma organização burocrática e por uma ação tecnicista. O currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagem dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado. Predomina a mentalidade técnica ligada aos especialistas curriculares. É por isso que o controlo da prática curricular dos professores pela administração central justifica-se quando se opta por um currículo definido em termos de produto, de um plano que inclui conteúdos, objetivos, atividades e avaliação. Igualmente, dentro da estrutura centralizada, a prescrição curricular é considerada como um dos pontos inquestionáveis, (Pacheco, 2001).

Quanto ao princípio orientador caracteriza-se por um processo centralizado, pois, o desenvolvimento curricular fica sob o poder de quem gere as suas diferentes fases, sendo por isso orientado por princípio centralizador.

Esse modelo corresponde ao currículo como plano, pois, quanto a matriz possui todas as fases pré-determinadas e toda a conceção é prévia e desligada da implementação e avaliação. Estas só ocorrem após a conceção e não a colocam em causa apenas procuram melhorar a sua eficácia, (Gaspar & Roldão, 2008). No poder de decidir o currículo avultam as competências e atribuições dos órgãos centrais do ministério que impõem os normativos jurídicos para a configuração curricular e que fazem dos professores meros executores e dos alunos meros recetores passivos, (Pacheco, 2001). Quanto ao planeamento curricular corresponde ao modelo racional dedutivo, na medida em que a política e os meios são determinados centralmente, (San cristán, 2008).

Na visão de Pacheco (2001), o mesmo modelo considera-se centrado nos objetivos - ao professor²⁵ cabe a tarefa de um técnico: transmitir conhecimentos a destinatários recetivos e produtores mecânicos com base na memorização. Neste sentido, a autonomia concedida ao professor tem sido mais ao nível dos processos e práticas letivas do que propriamente ao nível de intervenção direta na estrutura curricular, sendo-lhe apresentado um programa com um conjunto de conteúdos que deve resumir e dar de acordo com o manual, que se torna no principal mediador entre o currículo prescrito e o currículo programado.

²⁵Quando o currículo é planificado fora do âmbito dos professores tira dos docentes a possibilidade de profissionalização e relega estes a função de meros executores de práticas pensadas fora. O professor terá escasso poder de controlar o ensino e que tal controle fica nas mãos de quem realiza esse planeamento exteriormente, (San cristán, 2008)

Daí que os obstáculos principais se situam numa crescente “descurricularização” do professor, ou seja numa tendência invariante de se tornar num executante ou implementador de decisões curriculares, cuja imagem se apresenta algo debilitada por que não se lhe outorga um papel participante ativo no desenvolvimento do currículo.

O protagonismo de professor se existe é mais de ação que de conceção, mais de prática que de projeto, pois se tem olhado para a aula como o local de execução do currículo e não como o espaço apropriado para a sua reconstrução.

Sob outro especto, a autonomia do professor²⁶ centra-se ao nível estrutural, quer dizer das condições de trabalho, dos recursos e materiais curriculares. Mas, na generalidade, as escolas públicas sempre foram organizações subfinanciadas, logicamente ao professor se exigirá uma intervenção que cumpra as tarefas mínimas. Acresce o outro obstáculo que é do controlo curricular do professor quer pelos exames, quer pelo cumprimento dos programas e orientações dos manuais.

Outro aspeto relaciona-se com a subjetividade da mudança, sempre interpretada por qualquer ministro, potencialmente reformador, carregado de ímpetos natos de conceção de mudanças, localizadas mais na interpretação de aspetos individualmente considerados do que na conceção global de uma mudança estrutural, que envolve processos, práticas e mentalidades.

O aluno segue um papel passivo e reproduz, visível pela aprendizagem memorista e de atividades por repetição, papel de um consumidor de um currículo planeado pela administração central e apresentado pelas editoras através dos professores.

Neste tipo de desenvolvimento curricular, distingue-se a fase de elaboração da fase de implementação, originando uma visão restrita do desenvolvimento curricular. Por isso, dá origem a um profissional submisso, intelectualmente dependente e neutro com a tarefa de implementar, pois não produz o conhecimento que leciona e não produz as atividades que realiza.

²⁶O grau de liberdade com que o professor dá conteúdos faz parte de uma autonomia subjectiva que é dos aspectos fundamentais do currículo oculto, mesmo perante a obrigatoriedade de cumprir ou não com o programa e igualmente, o professor goza de uma autonomia, na gestão do tempo de aprendizagem sem que esteja submetido a um referente prescrito (Pacheco, 2001).

A imagem do professor que surge é de um que atua de forma racional técnica e sob a conformidade passiva em relação as recomendações práticas dos técnicos curriculares. Por tanto, o professor é um técnico que realiza o projeto planejado por peritos da maneira mais fidedigna.

Apesar disso, em qualquer prática de desenvolvimento curricular já mais se pode prever e intervir de modo antecipado e tecnológico porque se trata de uma prática indeterminada, onde o realismo das decisões tem de ser ponderado. No essencial, esse modelo pode ser caracterizado como sendo tecnocrático que bem se explica por três palavras: centralismo, objetividade e uniformidade.

1. 4.1.2 Modelo flexível

O modelo flexível corresponde ao modelo descentralizado em que existe partilha de responsabilidades entre os diferentes atores que atuam na elaboração e na implementação do currículo. A responsabilidade é distribuída e o controlo poderá existir mas diversificado. O grau de descentralização poderá indicar a importância que é conferida a região ou a instituição para gerir o currículo, (Gaspar & Roldão, 2008). Nas palavras de Ribeiro (1990), no que se refere ao planeamento curricular corresponde ao modelo interativo, porque as decisões são partilhadas entre os governos locais, professores, alunos, pais e encarregados de educação.

Nesse modelo de desenvolvimento curricular, predomina a ideia de projeto curricular²⁷ na medida em que coloca-se perante a questão de adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto de cada escola e funcionando como elo de ligação intermédio entre o currículo base e o projeto educativo da escola, (Pacheco, 2001). Trata-se de retomar o nível macro do plano curricular nacional em cada situação da aula mediante a construção de planos próprios, já que não é rentável e nem eficaz continuar a gerir o currículo de forma estereotipada e uniforme e com os fracos resultados que estão a vista, (Gaspar & Roldão, 2008).

Aquilo que se busca na gestão autónoma das escolas é simplesmente uma via de maior eficácia e adequação aos públicos. No caso da educação trata-se de equacionar caminhos diferenciados dentro de balizas nacionalmente estabelecidas e controladas que conduzem a um maior sucesso da escola na sua função

²⁷Pacheco (2001) considera que organizar o currículo de forma reflexiva significa que cada escola, poderá dentro de certos limites organizar o PEA como desejar, dentro de certos limites

essencial: conseguir que os alunos adquiram as aprendizagens curriculares com uma eficácia aceitável que lhes permita assegurar a sua sobrevivência social e pessoal e um nível de pertença e desempenho socio-cultural que permita a sociedade manter-se equilibrada e superar os riscos de ruptura, (idem ,p.136).

Neste modelo temos o currículo centrado no processo na medida em que é visto como uma construção múltipla, com decisões partilhadas entre a administração central, a escola, os professores, os encarregados de educação, etc. Assim, o currículo é entendido como uma ferramenta nas mãos dos professores, diminuindo a distância entre o que se propõe e o que acontece. Essa conceção do currículo só acontece por duas vias: revisão constante dos objetivos e a sua adaptação às necessidades de aprendizagem dos alunos, quer dizer, a atribuição de uma ampla autonomia às escolas e aos professores, (Pacheco, 2001).

Nesse tipo de estrutura desaparece a separação rígida entre o contexto da formulação e o contexto da realização. O professor assume um papel de destaque, tornando-se mediador decisivo que adquire a importância da valorização da sala de aulas. Aqui dilui-se o esquema de hierarquização curricular entre o professor e expertos curriculares, passando para um esquema de colaboração e inter-relação, aquém se reserva o direito a experimentar e de negociar, (idem).

No que toca à matriz pode-se considerar interativa, tanto que, ressalta a preocupação pela relação dos conteúdos com a aprendizagem, sublinhando as linhas pedagógicas e didática com o conseqüente reflexo nos efeitos da aprendizagem. Este modelo se conjuga com a educação como relação pedagógica, (Gaspar & Roldão, 2007).

Em termos teóricos predominam as teorias práticas e críticas já que, apoia-se nas teorias que perspetivam o currículo enquanto projeto global que articula, numa relação dialética, elementos de nível macro, com elementos das situações concretas que preveem espaços de autonomia para os atores que constituem o coletivo da escola (professores, alunos, pais, encarregados de educação) para configurar processos que correspondem a esses contextos e situações.

Já vimos que para a teoria prática o currículo é um processo, enquanto processo, define-se como uma proposta que pode ser interpretada pelos professores de diferentes modos e aplicada em contextos diferentes. Assim, os professores e alunos devem ser considerados sujeitos e não objetos. É por isso se considera que este modelo enquadra-se no modelo crítico analítico por centrar-se numa atitude crítica, assume a análise como o seu suporte e acentua participação dos

destinatários do currículo, procura adota-lo aos seus principais atores, seguindo o processo de construção e desconstrução, (Gaspar & Roldão, 2007).

Finalmente, a melhoria da educação e da qualidade das aprendizagens passa pela construção de uma cultura profissional que se estruture num forte envolvimento de todos os agentes educativos locais na definição de limites de atuação coerentes, que tornem possível as escolas firmarem a sua autonomia curricular e pedagógica.

1.4.3 Modelos de organização curricular

Uma tradição pedagógica já antiga tem ressaltado a importância de ordenar os programas escolares em torno de atividades globais de certa extensão, com capacidade de integração de conteúdos diversos que estructurem períodos longos da atividade pedagógica.

A organização do currículo em unidades didáticas, centros de interesses, projetos de aprendizagem, núcleos interdisciplinares, módulos curriculares, são denominações que diversos autores apelam para o seu uso. Poucos currículos seguem o planeamento modular, considerados atrativos para professores e alunos, além de oferecer certas vantagens organizativas, (Sacristán, 2008). No que se refere à organização curricular, Zabalza (1992 cit. por Gaspar & Roldão, 2008) fala dos seguintes modelos: academicista (escola centrada nas disciplinas e aprendizagens formais), humanista expressivo (escola centrada na criança), tecnológico (escola centrada na eficácia) e crítico (escola centrada na mudança social).

A maioria dos currículos dos vários sistemas educativos correspondem ao modelo disciplinar academicista, com incorporação de aspetos dos outros modelos, que procuram integrar nesta matriz outras áreas como seja, áreas interdisciplinares, áreas de projetos, dos temas transversais, que pretendem introduzir alguma ruptura na lógica quadrícula disciplinar colocando a ênfase na adequação dos tópicos aos interesses das crianças a par da orientação para competências transversais, que se filia num modelo cruzado de eficácia e de mudança social, (Gaspar & Roldão, 2008).

O que tem sido mais tradicional na história curricular é o modelo de abordagem das disciplinas em que estas surgem, segundo D'Hainaut (1980, pp 112-113) como “um conjunto de factos, de

conceitos, de relações, de estruturas e de métodos que pertencem a uma mesma categoria de fenómenos e ligados por princípios organizadores deduzíveis uns aos outros”.

A organização do currículo por disciplinas implica que o professor é responsável por uma só disciplina, com uma função educativa especializada que levanta barreiras para professores que pertencem a grupos disciplinares diferentes.

Organização do currículo na lógica disciplinar e, por outro lado, a organização do trabalho escolar com base na unidade turma, correspondente ao grupo etário e ano de progresso, a classe do Séc. XIX, está assente nos pressupostos da homogeneidade dos alunos, numa economia de trabalho assente na ação de um professor dirigida em simultâneo para muitos alunos e na sequência gradual de progressões, (idem). O modelo disciplinar academicista, pode ainda tomar as seguintes formas predominantes:

- Sequência espiral, desenvolvimentos que aprofundam aspetos parciais de outros módulos mais genéricos. O importante é que em cada momento se edifique sobre o anterior, ampliando, oferecendo outros níveis de profundidade, (San cristán, 2008).
- A forma linear que é mais adaptado aos modelos dominantes de profissionalização individualistas, pois a designação de seguimentos é mais fácil e não exige com tanta evidência, como o modelo espiral a coordenação, (idem).
- A organização por áreas disciplinares ou pluridisciplinares é um outro modelo muito seguido na estruturação curricular, através da organização de disciplinas afins, pressupondo um esforço de proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa e globalizada pelo aluno que aprende. Esse modelo equivale a correlação de duas ou mais disciplinas sem que estas percam a sua identidade e a aproximação de disciplinas com conteúdos semelhantes, o regime de docência é de professor por área, (Pacheco, 2001).

O modelo integrado ou globalizado enquadra os currículos que tem por fim a promoção de uma escolaridade básica com uma cultura comum, trata-se de uma abordagem que valoriza a integração psicológica que a estrutura formal e a coerente temática interna, pois baseia-se num conceito da aprendizagem. Por isso, aplica-se aos primeiros níveis de escolaridade e representa a tentativa de superar a autonomização do conhecimento, (Sacristán, 2008).

Assim, permite que o aluno a quando do primeiro contato com o conhecimento formal conheça e compreenda os fatos de modo global, daí o regime de monodocência. Assim, pretende ser o primeiro ciclo do ensino básico, cujo ensino é globalizante, da responsabilidade de um professor.

Outros modelos utilizados na visão de Sacristán (2008) são os piramidais e das redes de tópicos. O primeiro é coerente com uma estrutura curricular na qual uma certa base se considera válida ou necessária para todos os alunos enquanto se pode prever desenvolvimentos posteriores que supõem opções para diversos alunos. A rede de tópicos é uma estrutura que seleciona componentes diversos em torno de um projeto concreto ou centro de interesse.

Finalmente, importa destacar o sistema modular que se desenvolve para o mesmo tipo de alunos em forma simples de gestão administrativa. A Seleção das unidades para organizar em torno delas o conteúdo é aleatória, pois um mesmo conteúdo pode ser dividido em unidades muito diferentes ou em outros muito distintos entre si.

As consequências possíveis de módulos conectados são numerosas. Pode se optar por unidades diferentes, conectadas linearmente ou optar por unidades integradas. A escolha de módulos deve estar condicionada por capacidade de estimular os alunos e por pertinência de integrar conteúdos, (Pacheco, 2001).

Entre as vantagens do sistema modular pode se destacar o estabelecimento de relações entre conteúdos diversos que poderiam se conectar dificilmente, se o mesmo professor os tratasse em momentos diferentes e permitir conectar conhecimentos intelectuais com atividades práticas, originando a prepotência de uma atividade metodológica mais variada, integradora de recursos diversos, (Sacristán, 2008).

1.4.4 Fases do desenvolvimento curricular

Já frisamos que o desenvolvimento curricular é um processo contínuo de concepção, implementação/operacionalização e avaliação de planos e programas de ensino, na medida em que se desenvolve em confronto com a situação concreta do ensino, à medida que vai cumprindo e realizando a intenção do que o norteia, (Gaspar & Roldão, 2008).

De modo geral, as grandes fases do desenvolvimento curricular são: Concepção, Implementação/operacionalização, avaliação e, por vezes, alguns autores acrescentam a reforma.

1.4.4.1 Conceção

Na conceção do currículo integram-se a análise da situação a que o currículo a construir se destina, o estabelecimento articulado de objetivos e conteúdos e a orientação para as competências a desenvolver, (idem).

A análise da situação corresponde a avaliação das necessidades de formação da sociedade ou grupo em causa. No plano meso e micro, a análise da situação pressupõe um conhecimento prévio e analítico sobre a escola e os alunos e o seu enquadramento e ainda, o conhecimento sobre os alunos, o seu meio familiar, social, (Fernandes, 2011).

Sobre o aluno inclui-se o conhecimento sobre o seu percurso escolar anterior, as condições em que vive face às exigências do ambiente escolar. Todos esses aspetos devem ser analisados e não apenas cataloga-los. Na prática, a análise da situação tem sido vista como uma rotina meramente informativa, caracterizada pela acumulação exaustiva de dados, cujo uso é escasso.

Na verdade, não é sobre o meio e a família que a escola e o professor vão agir, mas é dentro destes condicionalismos e tendo os em conta. Essa perspetiva teórica permite desconstruir a representação de alegadas dificuldades de aprendizagens como sendo situadas nos alunos. É nesse campo que a escola e o professor têm de intervir procurando compreender e superar os inúmeros desajustes entre o funcionamento organizacional e curricular existente.

No que se refere aos objetivos e conteúdos visam explicitar a intencionalidade do currículo pretendido, que visa o aprofundamento dos conhecimentos, técnicas e atitudes ou no desenvolvimento de competências.

Os objetivos, sendo curriculares centram-se na aprendizagem do aluno, finalidade legitimadora da escola e do currículo. Cada formulação deve conter apenas um objetivo expresso de forma clara devendo ser formulado em termos concretizáveis, quer dizer, ações observáveis. Os objetivos devem estar separados dos conteúdos, pois são entidades distintas: objetivos enunciam a finalidade pretendida e conseqüentemente o resultado esperado, (Gaspar & Roldão, 2008).

O conteúdo corporiza a substância dessa mesma aprendizagem dando visibilidade ao objetivo-a reflexão em torno dos conteúdos deve significar uma cuidadosa seleção e ordenação de acordo

com o papel que cumprirá na educação do aluno, (Sancristán, 2008). Contudo, a sua relação é de interdependência: não é possível expressar um objetivo²⁸ que não contenha o conteúdo que serve para atingir. O conteúdo, por sua vez, pode anunciar-se sem objetivos, mas fica totalmente desprovido de orientação sobre aprendizagem, visto que esta lhe é dada pelo objetivo, (Gaspar & Roldão, 2008).

As competências assumem relevância nesta conceptualização dos conteúdos na medida em que se assume que todo o saber produzido e consumido se investe numa apropriação e mobilização que permita torná-lo saber em uso. Saber que habilita o aluno na sua capacidade de pensar a ação e na sua competência de agir na vida pessoal e profissional, (Gaspar& Roldão, 2008).

1.4.4.2 Implementação /operacionalização

A terminologia mais técnica do currículo, de raiz anglo-saxónica, estabeleceu o termo implementação para designar esta fase. Esse termo está conotado com uma racionalidade técnica e aplicativa, que separa a conceção da implementação, como fases distintas de um processo rigidamente faseado.

A maior parte da teorização curricular mais recente, Goodson (1995), Kemmis (1988), Silva (2000) vem preferindo a expressão implementação do que a de operacionalização, que pressupõe a consideração de cada situação concreta e a reconceptualização do currículo enunciado em cada ação singular como parte dessa mesma operacionalização, que pretende analítica e reflexiva. Contudo, ambos os termos são legitimamente utilizados e aceites na literatura da área.

Nas palavras de Pacheco (2001), esta fase corresponde à prescrição curricular, quer dizer a apresentação de um currículo oficial que pode ser um core currículo (mínimo e comum), específico as experiências educativas destinadas a todos os alunos. Dentro da estrutura centralizada, a prescrição curricular é considerada como um dos pontos inquestionáveis já que se aceitam regras educativas destinadas a possibilitar a formação do aluno nas suas múltiplas vertentes.

²⁸O objetivo dá a forma e sentido de aprendizagem ao conteúdo, explicitando o que o professor se propõe a fazer com que o aluno aprenda.

Segundo Kirk (1986,p.82) para que o currículo seja de âmbito nacional exige-se, pelo menos, os seguintes critérios: “ser determinado através de um processo de consulta democrática, adotar a forma de uma informação sobre estrutura geral e não uma especificação geral de conteúdos, refletir uma justificada organização dos conhecimentos e das disciplinas, incluir a escolha do aluno e considerar a variação do ritmo de aprendizagem dos alunos”.

Nos países de tradição descentralizada, como já fizemos referência mais acima, o currículo apresentado tem o formato de um projeto educativo. Segundo Pacheco (2001) a ideia de um projeto curricular coloca-se perante a questão de adaptação do currículo pelos professores tendo em atenção a prescrição existente e o contexto escolar em que se desenvolve, representando a articulação das decisões da administração central com as decisões dos professores tomadas no contexto de cada escola e funcionando como elo de ligação intermédio entre o currículo base e o projeto educativo da escola.

Quando a escola participa ativamente na construção curricular, então pode-se dizer que o desenvolvimento curricular é uma prática que faz parte de um amplo movimento de descentralização administrativa e aprofundamento democrático em que a escola se torna na unidade estratégica de qualquer reforma educativo (San cristán, 1998).

A intervenção da escola, no nível meso, na definição do currículo significa a atribuição de competências para a sua implementação, através de métodos pedagógicos, gestão do tempo escolar, etc. Esta fase, representa a organização curricular horizontal enquanto decisão decorrente da organização vertical determinada pela administração central, para os professores, alunos e encarregados de educação.

Ao nível meso, os órgãos administrativos têm uma participação decisiva no desenvolvimento curricular, pois devem dar a oportunidade da participação dos professores na discussão do currículo, não apenas quando surgem problemas, garantir que os professores trabalhem em áreas de seu interesse, assumir uma parte do trabalho na área curricular a que pertence mas sem dirigir o grupo, assistir ocasionalmente as discussões de grupos de trabalho, envolver os professores nas reuniões dos órgãos de decisão, associar o trabalho do pessoal não docente ao trabalho didático, (Figari, 1992).

Efetivamente, toda e qualquer proposta curricular emanada da administração central passa pelo filtro da escola e é analisada à luz da política e práticas aí existentes. Assim, à escola compete organizar horizontalmente o conjunto de diversas atividades letivas e não letivas proporcionando as condições para que se promova a aprendizagem e o sucesso educativo dos alunos na conformidade da diversidade curricular, (Pacheco, 2001).

A fase final da implementação, micro, representa o currículo em ação, operacionalizado através de um plano de ensino, trabalhado pelos professores. O desenvolvimento curricular pelo professor depende da responsabilidade que se tem dentro do currículo. Analisando uma estrutura centralizada e vertebrada, o professor pode ser por um lado, um ator curricular que tem a tarefa da implementação e de execução de decisões prescritas, por um lado, goza de autonomia funcional que lhe advém da existência (ou inexistência) de ineficazes instrumentos de controlo curricular, (Clark & Yiner, 1979).

O professor é árbitro de toda a decisão curricular já que é protagonista das decisões que lhe parecem determinar. Ele não tem autonomia para selecionar e organizar os conteúdos, devido a existência de programas traçados a nível nacional, mas tem no âmbito da programação do grupo de docência na definição da sequência e profundidade de modo que sejam compreendidos pelos alunos, (Gaspar & Roldão, 2008).

O grau de liberdade com que o professor dá conteúdos faz parte de uma autonomia subjetiva que é dos aspetos fundamentais do currículo oculto, mesmo perante a obrigatoriedade de cumprir ou não com o programa, quanto às atividades e recursos didáticos o professor goza de uma autonomia, na gestão do tempo de aprendizagem sem que esteja submetido a um referente prescrito, o livro não impede a produção e utilização de outros materiais curriculares, na avaliação o professor dispõe de autonomia subjetiva na aplicação dos critérios pelos quais avalia, (Pacheco, 2001).

Esta ação corresponde a planificação que se afigura competência específica e imprescindível ao professor²⁹ e lhe permite configurar, através de um plano mental ou escrito, os vários elementos

²⁹Neste sentido, o professor age em conformidade com um conhecimento profissional base e aplica técnicas fundamentadas que pressupõem a investigação e a experiência educativa, por isso precisa de tomar decisões pré-activas que são aquelas que o professor toma na ausência dos alunos, o que implica uma maior racionalidade, Jackson (1968).

didáticos nos quais se baseará para estruturar o processo de ensino-aprendizagem proporcionando uma redução de incerteza e insegurança.

Clark e Yinger (1979) concluíram que os professores planejam para satisfazer em primeiro lugar as suas necessidades pessoais (reduzir a ansiedade), definir uma orientação que lhes dê confiança e segurança e depois para determinar os objetivos a alcançar no final do processo de instrução e para traçar as estratégias de atuação durante o ensino.

Na planificação da aula o professor deve ter em conta os seguintes fatores: informação sobre os alunos, indicação das atividades dos alunos e estratégias materiais.

Dentre vários modelos de planificação o de Tyler (1949), tem grande aceitação nalguns contextos, principalmente nas situações de supervisão do ensino no âmbito da formação que é submetido a um processo de avaliação. Esse modelo segue uma perspectiva tecnicista, determinada pelos objetivos comportamentais que são o ponto de partida do professor. Neste sentido, a planificação corresponde a formulação de objetivos prescritos, a escolha de meios para alcançá-los e à avaliação dos resultados, comparando os com os objetivos previamente planificados.

1.4.4.3 Avaliação curricular

Avaliação curricular é uma das fases importantes do desenvolvimento curricular, centra-se na avaliação do processo e resultados obtidos. O significado mais usual de avaliação é de dar nota, é este sentido dado por Tyler, para o qual avaliar é determinar até que ponto objetivos educacionais são, efetivamente, alcançados pelo programa de currículo e instrução, (Pacheco, 2001). A avaliação é considerada o dispositivo central da regulação de todo o trabalho desenvolvido, essa avaliação situa-se a dois níveis: nível de regulação e verificação das aprendizagens conseguidas pelos alunos, relativamente aos objetivos visados e o nível de regulação do processo do desenvolvimento curricular, da sua pertinência, coerência e adequação, (Gaspar & Roldão, 2008).

Quanto ao desenvolvimento curricular, avalia-se quer a conexão dos contextos de decisão e fases de desenvolvimento, com a distinção das funções e competências dos intervenientes curriculares,

quer o grau de descentralização ou desconcentração do currículo e a abrangência da coordenação curricular através do coletivo de professores, (Pacheco, 2001).

Avaliação das aprendizagens dos alunos é encarada no ensino como uma entidade autónoma, com vida e lógicas próprias. Ela impõe um corte na marcha normal das aulas. Isto ilustra o divórcio entre o ensino e a avaliação, que se traduz na ausência de uma cultura verdadeiramente escolar e exprime uma perspetiva mecanicista de ensino fundada na análise dos processos de ensino aprendizagem escolares enquanto processos de desenvolvimento curriculares, (Gaspar & Roldão, 2008).

Utilizar os resultados de rendimento escolar proporcionados pelas avaliações realizadas pelos professores como única informação disponível para avaliação do sistema supõe meter-se à validade mecânica de realidade de métodos desenvolvido por eles. O modo como esses procedimentos expressam os valores do professor e do sistema escolar, a capacidade crítica que tal informação tem sobre a realidade do currículo e a qualidade do ensino é muito baixa. As notas escolares, como dados expressos pelo sistema educativo, reproduzem todas as práticas e valores dominantes nesse sistema educativo, por isso não servem como informação para discuti-los. É importante não identificar resultados do sistema com qualidade do mesmo, enquanto não se esclarecem os critérios, os conteúdos e os processos que enfatizam e ponderam os procedimentos através dos quais os dados do rendimento escolar são obtidos, (Sacristán, 2008,p.311).

Efetivamente, esta corresponde a autoavaliação, abrangendo os professores, o processo de cada aluno, o funcionamento da turma, o clima institucional, as exigências feitas pelas instituições que prestam uma educação posterior ou pelo mercado de trabalho, (Pacheco, 2001).

Um sistema que não dispõe de mecanismo de informação sobre o que produz fica fechado à comunidade imediata e a sociedade inteira. É difícil que o currículo que não se avalia, ou que faz somente através da avaliação de professores, entre numa dinâmica de aperfeiçoamento constante. Sem informação sobre o funcionamento qualitativo escolar e curricular os programas de inovação ou reforma podem ficar na expressão de um puro voluntarismo, (Apple, 1999b).

Muitos projetos curriculares fracassaram na prática, na longa história da inovação curricular, enquanto as atividades metodológicas das aulas não foram mudadas, mantendo-se as mesmas tarefas académicas que vinham sendo praticadas. Por isso, a inovação curricular implica relacionar propostas novas de conteúdos com esquemas práticos e teóricos nos professores. A tarefa é o elemento intermediário entre as possibilidades teóricas que o currículo prescreve e os seus efeitos reais.

Muito ao contrário da avaliação das aprendizagens, avaliação do desenvolvimento curricular, avalia todo o processo desenvolvido, no sentido de regulação e reorientação, quer mobilizando a função formativa como sumativa. Este processo, diz respeito ao questionamento a partir dos resultados obtidos nas aprendizagens conseguidas e nos processos de aprendizagens desenvolvidos pelos alunos, procurando investigar e reapreciar os aspetos do processo que estarão na origem do sucesso ou insucesso da escola e dos professores face a intenção de aprendizagem de que se partiu, (Gaspar & Roldão, 2008).

A avaliação do desenvolvimento curricular é o dispositivo mais importante para a melhoria da qualidade do ensino e das aprendizagens, pela auto-reflexão e análise crítica que se proporciona aos atores responsáveis pelo processo, permitindo que a escola se transforme numa instituição reflexiva.

A qualidade da escola não se obtêm somente pela eficácia e eficiência, mas essencialmente pela capacidade de inovação e de reflexão. As escolas reflexivas caracterizam-se pela mudança e inovação para as quais surgem muitos obstáculos externos e internos. Nos externos enumera-se a escassez de recursos, já que as escolas estão subfinanciadas e pela pressão dos pais e da sociedade em geral. Nos internos, apontam-se os problemas de ordem moral, o controlo e a ordem institucional, ausência de experimentação crítica, a ameaça a identidade de professores, (Pacheco, 2001).

CAPÍTULO II: O CURRÍCULO DO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Na Educação Básica faz-se uma introdução preparatória para compreender a vida real e cultural em geral, por isso, exige-se uma educação integral.

Para começar, o capítulo aborda, de forma sintética, algumas características gerais que marcam o Ensino Básico e, seguidamente, apresenta a análise do Currículo do Ensino Básico em Moçambique, destacando a teoria curricular predominante, o modelo de desenvolvimento e organização curricular, as inovações curriculares previstas e termina com as estratégias desenhadas para a implementação curricular.

Importa, desde já, sublinhar que para iluminar as análises sobre as inovações e a modalidade de formação de professores no contexto do Novo Plano Curricular do Ensino Básico (NPCEB), entendemos abrir parênteses e fazer algumas descrições e entendimento sobre essas duas temáticas, assim convidamos o leitor para o debate que se segue.

2.1 Algumas características do currículo do Ensino Básico

A realidade cultural de um país, sobretudo, para os mais desfavorecidos, cuja principal oportunidade cultural é a escolarização obrigatória, tem muito a ver com a significação dos conteúdos e dos usos dos currículos escolares. A cultura geral de um povo depende da cultura que escola torna possível enquanto se está nela, (Young, 1980).

Os currículos nos níveis de educação obrigatória pretendem refletir o esquema socializador, formativo e cultural que a instituição escolar tem. A escola educa e socializa por mediação da estrutura de atividades que organiza para desenvolver os currículos que têm encomendados, funções que cumprem pelas práticas que se realizam nelas.

Quando os interesses dos alunos não encontram algum reflexo na cultura escolar, os alunos se mostram refratários à ela sob múltiplas reações possíveis: recusa, confronto, desmotivação, fuga, etc. (Sacristán, 2000). Por isso, na discussão sobre o currículo da educação obrigatória são ressaltados, principalmente, as necessidades do aluno como membro de uma sociedade, dado que se trata de uma formação geral.

A partir da crise de Sputnik, em 1957, volta-se a ênfase aos conteúdos e a renovação das matérias nas reformas curriculares que tinham enfraquecido à custa da educação progressiva de conotações psicológicas e sociais. Uma consequência disso foi a proliferação de projetos curriculares para renovar o seu ensino e a revisão de conteúdos como pontos-chave de referência nos quais as políticas de inovação se basearam, (Pacheco, 2001).

O movimento de volta ao básico – “back to basics” - nos países desenvolvidos, as aprendizagens fundamentais relacionadas com a leitura, escrita e as matemáticas frente ao fracasso escolar e a preocupação economicista pelos gastos em educação, expressam as inquietações de uma sociedade e dos poderes públicos pelos rendimentos educativos, preocupação do momento de recessão económica e da crise de valores e corte nos gastos sociais, (Sacristán, 2000).

Na escolaridade obrigatória, “o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para o seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais”(San cristán, 2000,p.55). Os conteúdos dos currículos em níveis educativos posteriores ao obrigatório, em geral, restringem-se aos clássicos componentes derivados das disciplinas.

O tratamento do currículo, nos primeiros níveis de escolaridade, deve ter um caráter totalizador³⁰. Na escolaridade obrigatória o currículo tende a integrar, de forma explícita, a função socializadora total que tem a educação. O fato de que vá além dos tradicionais conteúdos académicos se considera normal, devido à função educativa global que se atribui à instituição escolar.

Na educação básica faz-se uma introdução preparatória para compreender as dimensões social e natural da realidade a cultura exterior em geral. O conteúdo da cultura geral e da pretensão de preparar o futuro cidadão não tolera a redução às áreas académicas clássicas de conhecimento embora essas continuem tendo um lugar relevante e uma importante função educativa.

³⁰O grau e tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares, sancionado e legitimado por elas, têm consequências no nível do seu desenvolvimento pessoal, em suas relações sociais e no *status* que esse indivíduo possa conseguir dentro da estrutura profissional e seu contexto. A obsolescência das instituições escolares e dos conteúdos que distribuem pode levar a negar essa função. Este debate já foi desenvolvido com mais detalhes no capítulo anterior.

Ninguém duvida que a educação básica de um cidadão deve incluir componentes culturais cada vez mais amplos, como facete de uma educação integral. Um leque de objetivos cada vez mais desenvolvido para as instituições educativas básicas que afeta todo o cidadão implicando por isso, um currículo que compreende um projeto socializador e uma cultural amplo.

Exige-se dos currículos modernos que, além das áreas clássicas do conhecimento, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, de educação sexual, educação para o consumo, determinados hábitos sociais, que previnam contra as drogas, que respondam as necessidades de uma cultura juvenil com problemas de integração no mundo adulto, que atendem os novos saberes científicos e técnicos, que preocupem pela dimensão estética da cultura e conservação do meio ambiente, etc.

Estas questões originam o problema na obtenção de um consenso social e pedagógico sobre o que deve constituir o núcleo básico da cultura para todos, num ambiente em que o academismo ainda tem raízes importantes, mas chegar a um consenso é tarefa difícil pela pluralidade da cultura que compõem os países.

Uma aproximação aos componentes dos novos currículos para o ensino obrigatório se realiza a partir de uma perspectiva antropológica, tratando de sintetizar nos saberes escolares os elementos básicos para entender a cultura na qual se vive e na qual o aluno terá que se localizar.

Skilbeck (1984, pp.193-96 cit. em Sacristán, 2008), sugere 9 áreas para constituir o núcleo básico do currículo, que podem ter valor próprio como áreas curriculares em si mesmas ou serem componentes diluídas em outras, tais áreas são:

1. Artes e ofícios inclui a literatura, a música, as artes visuais, a dramatização, o trabalho com madeira, metal, plástico;
2. Meio ambiente - aspetos físicos e humanizados, melhorar a sensibilidade para com as forças que destroem o meio;
3. Raciocínio matemático: ciência e tecnologia;
4. Estudos, sociais, cívicos e culturais - compreender e participar na vida social, os sistemas políticos, valores da sociedade;

5. Educação para a saúde - aspetos físicos, emocionais e higiénicos;
6. Modos de conhecimentos científicos e tecnológicos com as suas aplicações na vida produtiva;
7. Comunicação - habilidades básicas de língua, comunicação audiovisual;
8. Pensamento moral - atos, valores e sistemas de crenças que devem estar incorporados noutras áreas da vida;
9. Mundo do trabalho, do ócio e estilo da vida - outras áreas devem contribuir.

Estas sistematizações assinalam as áreas onde se selecionam componentes do currículo. Os critérios para selecioná-los são: buscar os elementos básicos para iniciar os estudantes no conhecimento e acesso aos modos e formas de conhecimento e experiência humana, as aprendizagens necessárias para participação numa sociedade democrática, as que facilitem a escolha e a liberdade no trabalho.

O conflito de interesse verifica-se, de forma viva, quando se pretende modificar situações estabelecidas, nas quais determinados conteúdos estão aceites como componentes naturais do currículo e outros não. Os conteúdos³¹ devem apresentar uma conexão entre a experiência escolar e a extra escolar dos alunos provenientes de diferentes meios sociais.

Como os alunos provêm de meios sociais e culturais diversos, não é fácil pensar na possibilidade de um núcleo de conteúdos curriculares obrigatórios para todos, onde os indivíduos têm possibilidades iguais de êxito escolar. A cultura comum do currículo obrigatório é mais um objeto de chegada, por que frente a qualquer proposta a possibilidade dos alunos precedentes de meios sociais diversos para aprender e obter êxitos académicos são diferentes. Por isso, o currículo comum não seja suficiente se não se considerarem as oportunidades desiguais e as adaptações metodológicas que devem ser feitas para favorecer a igualdade sempre sob o prisma da escola.

³¹Há muitas vezes, a falta de neutralidade do currículo em duas direções: 1) a opção curricular que se adopta é um instrumento de possível exclusão para os alunos. 2) O currículo dominante costuma pedir a todos os alunos que uns poucos podem cumprir, (Gaspar & Roldão, 2007).

A primazia tradicional foi dirigida à classe média e alta baseada, fundamentalmente, no saber ler e escrever e nas formalizações abstratas, por isso o fracasso dos alunos das classes culturalmente menos favorecidas têm sido mais frequente, devido ao fato de que é uma cultura que tem pouco a ver com o seu ambiente imediato, (idem).

A evolução dos sistemas produtivos em países desenvolvidos com um setor de serviços muito amplo e de processos de transformação altamente tecnológicos, que requerem um domínio amplo de informação variada, leva a preparação nesses saberes acadêmicos mais abstratos e formais. A ampliação da cultura escolar para os aspetos manuais, por exemplo, que são componentes mais relacionados com essas classes sociais mais pobres nem sempre é facilmente admitida pelos que estão identificados com a cultura académica.

Qualquer seleção que se faça para integrar os componentes básicos do currículo repercute em oportunidades diferentes para os diferentes grupos sociais que por causa da cultura anterior à escola, estão desigualmente familiarizados e capacitados para se confrontarem como currículo.

A importância do debate sobre a composição do currículo de níveis obrigatórios reside no fato de estar-se decidindo à base da formação cultural comum para todos os cidadãos, seja qual for a sua origem social, por isso, deve abranger as diversas facetas cultura.

De acordo com Sacristán (2000) existem diferentes formas de trabalhar com a diversidade dos alunos, como por exemplo:

1. Optar diferentes culturas para diferentes grupos, que é a segregação social que impera os sistemas educativos, podem existir pontos de contato entre eles, mas nem sempre funciona com fluidez;
2. Oferecer dentro do currículo módulos de disciplinas opcionais;
3. Propor opções internas dentro de uma mesma matéria ou comum para todos. Trata-se de moldar conteúdos internos para acomodar interesses de diversos alunos, respondendo as diferenças dentro da aula com as metodologias adequadas.
4. Atenção psicopedagógica, professores que apoiam alunos com dificuldades, horários de reforço para estes alunos, são fórmulas compensatórias que discriminam positivamente.

5. Adoção de uma metodologia mais atrativa para os alunos, aliviando o currículo de elementos absurdos.

A tendência para ampliar os conteúdos de ensino é uma resposta inevitável para o desenvolvimento da educação obrigatória, refletida no currículo como instrumento de socialização.

Um exemplo disso, nos países desenvolvidos são os movimentos de regresso aos saberes básicos (*back to basics*) provocados pelos pressupostos que põem em dúvida os saberes novos no currículo e introdução de materiais para responder aos acontecimentos novos, (Lundgren, 1983).

De forma geral, a organização curricular do Ensino Básico tem sido integrado, no qual os conteúdos aparecem uns relacionados aos outros de forma aberta. A integração do currículo no I grau apoia-se no regime de mono docência³² (um professor para todas as áreas)

Uma outra forma é ordenação do currículo por ciclos. Ele é uma unidade que engloba vários cursos que permite uma organização de conteúdo com um tempo mais dilatado. O ciclo como unidade de organização proporciona ao professor uma maior flexibilidade, mais adaptação ao ritmo dos alunos em grupos heterogéneos, tolera melhor a ideia de diversidade entre os alunos. Torna periódico o calendário de avaliação para o controle de passagens.

2.2 O currículo do Ensino Básico em Moçambique

O currículo do ensino básico em Moçambique foi, primeiramente, introduzido no contexto do Sistema Nacional de Educação, (SNE) em 1983, através da Lei 4/83, de 23 de Março. Essa lei abrangeu toda a estrutura educacional de Moçambique, em todos os níveis de escolaridade, desde a educação primária até a universidade. Foram introduzidos um novo currículo escolar e novos programas de ensino, que traduziam a nova realidade do país. Como destaca o relatório da Conferência sobre o Desenvolvimento Curricular, “a introdução do SNE em 1983 significou o

³²O currículo de um único professor para um grupo de alunos permite flexibilizar e organizar o espaço, distribuir o tempo, variar de tarefas académicas, significando uma gama reduzida de estilos pedagógicos, de esquemas de relações pessoais, de estratégias de controlo, mensagens menos contraditórias entre si e pautas de adaptação mais simples para os alunos.

fim das soluções *ad-hoc* de revisão de programas de ensino e da elaboração de materiais didáticos de forma avulsa e dispersa” (Moçambique, 1992, p.7).

O currículo desenvolvido na década de 1980, a quando da introdução do SNE, e os materiais didáticos para os alunos e professores foram concebidos tendo em conta “as metodologias de trabalho, os princípios políticos e conceitos pedagógicos-didáticos próprios da época” (Ministério da Educação MNED, 1997, p.4). Os livros dos alunos³³ caracterizavam-se por não reconhecer “os seus conhecimentos prévios, trazidos da vivência no meio em que estavam inseridos, e os programas e manuais para os professores não permitiam que esses desenvolvessem a sua criatividade, visto que eram demasiadamente prescritivos, detalhando cada momento da aula”, (MNED, 1996, p.7).

A estrutura do SNE de educação introduzido através da lei 4/83 foi revista pela lei 6/92, de Maio. Esta lei marca uma total reestruturação do sistema e estrutura educacionais do país até então vigentes, na medida em que procurou reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar as disposições contidas na lei n 4/83 às condições sociais, políticas e económicas do país. Mais, precisamente, tratou-se de retirar dos programas e dos manuais escolares a influência ideológica do ensino a concepção marxista e monopartidária e autorizar a participação privada no ensino³⁴.

Nessa altura, Moçambique acabava de se beneficiar de financiamentos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Mundial (BM) a partir de 1987. Nas exigências dessas agências financeiras, internacionais, para o país continuar a beneficiar de apoio era obrigatório introduzir o regime político multipartidário e o liberalismo económico. Foi nesse contexto, que foi aprovada a nova constituição que introduziu o regime multipartidário e a economia de mercado, pela Assembleia Popular, em 1990.

O país vive, desde os meados da década 80, transformações profundas com a introdução do Programa de Reabilitação Económica (PRE) que, mais tarde, com a integração da componente Social, passou a designar-se PRES. O programa foi e é caracterizado, fundamentalmente, pela adopção das leis de economia do mercado. Em 1990, introduz-se o sistema político multipartidário, através da adopção de uma nova

³³Essa situação que marcou os livros dos alunos na década de 1980, mantém-se infelizmente presente no sistema educativo moçambicano.

³⁴A privatização do ensino em Moçambique faz com que os filhos dos com posses tenham melhor educação porque de modo geral, estes estudam nas escolas privadas melhor equipadas e bem supervisionadas. Essa situação é semelhante àquela que ocorreu na Inglaterra e nos EUA quando iniciou a escolarização.

Constituição, que consagra Moçambique como um Estado de Direito e reconhece, constitucionalmente, o sistema político multipartidário, (Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação/Ministério da Educação (INDE/MINED), 2003,p.10).

Foi assim que para adequar o Novo Plano Currículo do Ensino Básica (NPCEB) às exigências do novo contexto que temos referido e ao contexto internacional, do Ensino Básico marcado pela Conferência Mundial de Jomtern e de Dacar, foram introduzidas reformas que culminaram com a introdução NPCEB em 2004.

Torna-se necessário, desde já, ressaltar que o principal desafio, que se colocou ao currículo ora em referência, foi tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.

Embora reconhecendo o fato de o NPCEB ter sido desenhado para se adequar à nova conjuntura política e social, é preciso, contudo, notar que, a economia de mercado marca com demasiados pontos todo o plano curricular. Pois, quando se fala da necessidade de tornar o ensino relevante no sentido de contribuir para a melhoria da vida dos educandos, das suas famílias e do país em geral, anuncia-se a necessidade de cada educando procurar pelos seus meios os recursos de sobrevivência que possa necessitar retirando, neste caso, a responsabilidade que o Estado tinha, antes, de garantir o emprego através de afetações dirigidas. Igualmente, a visão mercantilista do ensino vai, de certa forma, contribuir negativamente para o sucesso das consideradas inovações deste plano curricular como iremos ver quando estivermos a analisar as inovações propostas.

O segundo ponto relevante que foi seriamente equacionado e integrado na construção do novo plano curricular relaciona-se com o fato da sociedade moçambicana estar empenhada na preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como a preservação da cultura moçambicana, fatores indispensáveis para a garantia do desenvolvimento socioeconómico.

Este ponto resulta, como já fizemos referência, de dois fatores relacionados: o primeiro fator insere-se na necessidade da preservação paz na medida em que o país acabava de sair da guerra civil, de dezasseis anos, que devastou seriamente o tecido socioeconómico, daí que para garantir

a reconstrução económica e social é fundamental a paz, a unidade nacional que se traduzem na estabilidade nacional. O segundo fator, referente ao aprofundamento da democracia, relaciona-se, em parte, com a imposição dos credores internacionais quanto a introdução do multipartidarismo e do respeito pelos direitos humanos. O aprofundamento da democracia, entendido no sentido de que antes se praticava uma democracia mono partidária.

Pode-se, de certo modo, admitir que no NPCEB estejam presentes as teorias críticas e pós-críticas, todavia, na prática a teoria técnica é a mais dominante, sendo orientadora de todas as atividades que marcaram a conceção, a implementação e avaliação do currículo em referência.

Em todo o caso, não será perder tempo, antes de passarmos para o ponto seguinte, relacionar um pouco as características gerais do currículo do Ensino Básico no mundo ocidental às características gerais do NPCEB.

Assinalemos para começar que o NPCEB, para além das áreas, consideradas, clássicas congrega outras áreas que contribuem para o saber ser e estar da criança na sociedade, designadamente: noções de higiene pessoal, educação para o trânsito, educação sexual, educação moral e cívica, só para citar.

Relativamente às áreas que constituem o núcleo básico do NPCEB na visão de Skilbeck (1984) não existe grande divergência, pois as únicas áreas que achamos ausentes na constituição das disciplinas que corporizam esse plano são as de modos de conhecimentos científicos e tecnológicos com as suas aplicações na vida produtiva e o mundo do trabalho, do ócio e estilo de vida.

É preciso, desde já, chamar atenção para o fato do NPCEB possuir o excesso de disciplinas tendo como base a idade biológica e psicológica dos alunos que frequentam este nível de ensino. Pois, da 1 a 2^a classes, que corresponde ao primeiro ciclo, o aluno está sujeito a adquirir os conteúdos de cinco disciplinas teóricas diferentes: Língua portuguesa, Matemática, Educação Visual, Educação Musical e Ofícios. Geralmente, nesta fase, os alunos têm entre 6 e 7 anos de idade, por isso achamos ser sobrecarregado.

Em nossa opinião, se em vez de aparecer no horário as disciplinas de Educação Visual, Musical e Ofícios independentes uma da outra, aparecem todas aglutinadas numa disciplina de Arte e

Ofícios. Isso iria permitir que o aluno tivesse apenas três disciplinas teóricas e uma prática. E se essa organização curricular fosse extensiva aos ciclos seguintes faria que os alunos do nível primário manusearem menos disciplinas e, dedicassem parte significativa do seu tempo as disciplinas de cariz académicas.

Depois de termos feito uma caracterização do NPCEB à luz das características gerais dos planos curriculares ocidentais do Ensino Básico passemos, de seguida, à análise pormenorizada da teoria que marca o currículo em apreço.

2.3 Teorias que marcam o currículo do Ensino Básico em Moçambique

As evidências presentes no discurso organizativo do NPCEB de Moçambique indicam que está presente, com mais visibilidade, a teoria técnica, pois segundo descrevemos mais acima ela preconiza "um discurso científico, uma organização burocrática e uma ação tecnicista. O currículo define-se como um produto, um resultado, uma série de experiências de aprendizagens dos alunos, organizadas pela escola em função de um plano previamente determinado. Predomina a mentalidade técnica ligada aos especialistas curriculares", (Pacheco, 2001,p.63).

Essas características da teoria técnica podem ser perfeitamente identificadas em partes do discurso organizador do NPCEB. Uma das constatações em relação ao currículo anterior, em reformulação, era de que " A atual estrutura curricular é demasiada rígida e prescritiva deixando pouca margem para adaptações aos níveis regional e local. A maior parte dos conteúdos, que se lecionam na escola, é de uma relevância ou utilidade prática insignificante", (INDE/MINED, 2003,p. 15).

Lendo-se esta passagem citada, percebe-se que os técnicos organizadores do currículo iriam deixar espaços de manobras para os professores que não existiam no currículo ora em reforma, mas a realidade se manteve, já nas passagens seguintes se pode confirmar o seguinte: "O programa de cada disciplina é um documento que se reveste de caráter de lei, sendo de cumprimento obrigatório. É um meio auxiliar para o professor do ponto de vista de orientação pedagógica", (idem, p. 68).

Apesar de estarmos a debater a questão da teoria que domina o currículo, é interessante, desde de já, ilustrar a grande contradição entre os dois discursos nas duas citações aqui presentes. Pois,

quando se diz que a actual estrutura curricular é bastante regida espera-se de uma outra menos regida. Mas quando se fala de que os programas das disciplinas no novo plano curricular revestem-se de carácter de lei, sendo de cumprimento obrigatório permite aferir que a rigidez dos planos não mudou no fundamental, na medida em que os professores, ao nível micro, devem trabalhar segundo as indicações dos técnico do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE).

No Ep1 foram elaborados livros para o aluno e manual do professor. O manual do professor apresenta actividades que o professor deve realizar em cada aula bem como as propostas de avaliação. Esta organização dos manuais tinha por objectivo facilitar o trabalho do professor, visto que se tinha a consciência da sua fraca preparação pedagógica e didáctica", (idem, p.16).

Efetivamente, aqui está patente um discurso tecnicista que procura dar receitas acabadas para o ensino, como se vê, os técnicos que elaboram o currículo são os únicos que dominam o processo, os professores não dominam suficientemente, assim deve se predizer receitas acabadas para que o currículo possa produzir tudo o que foi projetado pelos técnicos curriculares nos seus gabinetes de trabalho. Em vez do novo currículo trazer o desejado espaço de manobra para os implementadores do currículo manteve se fechado.

Em testemunho deste debate, Kemmis (1988) falando da teoria técnica, defende que os técnicos produtores do currículo imaginam-se os únicos que dominam o processo de ensino-aprendizagem. Algumas vezes, contudo, os técnicos que produzem os currículos são indivíduos que nunca tiveram alguma experiência de lecionação. Os professores embora tenham muitas lacunas, têm alguma formação para ensinar. Nessas circunstâncias, quem deveria dizer o quê? Aquém?

Mais adiante, o currículo em análise apresenta mais elementos que nos ajudam a sustentar a ideia de que predomina a teoria técnica, por exemplo:

Outro instrumento de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem serão os testes diagnósticos aplicados pelo INDE. Estes permitirão colocar à disposição do sistema educativo a informação sobre a qualidade de ensino de modo a ser utilizada para a melhoria do mesmo". "Preparação de formadores nacionais é a auto capacitação dos elaboradores dos diversos programas no sentido de capacitarem os formadores de outros níveis. Os principais candidatos para formadores nacionais são os técnicos do INDE e os seus colaboradores. A tarefa dos formadores nacionais é capacitar os formadores provinciais e de elaboração de materiais orientadores que servirão de base para a capacitação dos professores". (INDE/MINED, 2003, pp. 49, 53, 54 e 66).

As passagens citadas servem nos de base de sustentação de que o nosso currículo está assente na teoria técnica, pois estão patentes nesta citação duas ideias nesse sentido:

A primeira insiste na questão de que o currículo é gerido pelo INDE, sendo por isso um plano, instituição responsável pela edição dos currículos e gestão técnica dos problemas relacionados com o ensino em Moçambique. É no INDE onde se encontram os técnicos especialistas de diversas áreas de ensino, razão pela qual na citação se sublinha que os técnicos do INDE serão responsáveis pela capacitação de formadores nacionais que formarão os restantes capacitadores para a implementação curricular.

A segunda ideia, relaciona-se com a primeira, quando diz que o INDE é a instituição responsável pela avaliação curricular. Portanto, todos os aspetos sobre o ensino estão centralizados numa instituição especializada nos problemas de educação, o INDE. É por isso que Pacheco (1996) considera tratar-se de um currículo como produto, uma série de experiências de aprendizagens dos alunos, organizados pela escola em função de um plano previamente determinado.

Para além da teoria técnica também nota-se, apenas, através do discurso teórico, alguma influência verbalista das teorias críticas e pós-críticas, na medida em que a teoria crítica segundo Giroux (1990) advoga o currículo enquanto projeto global que articula elementos de nível macro com os elementos de nível micro prevendo, neste caso, elementos de autonomia para o nível meso e micro de ensino. Já que se diz que na produção do NPCEB “foram também tomadas em conta as reflexões e recomendações dos professores, dos supervisores e dos inspetores educacionais, dos pais e encarregados de educação, em geral, das diferentes sensibilidades da sociedade moçambicana” (INDE/MINED, 2003, p.8)

Igualmente, no NPCEB se advoga o desenvolvimento de competências viradas para o mercado de trabalho e da valorização da diversidade cultural, implicando focalizar o currículo no aluno, no construtivismo, na diversidade cultural. “ Os programas de ensino devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local. Isto é, a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julgar relevante para uma inserção adequada do educando na respetiva comunidade”, (idem, p.27).

Como se pode ver nas duas citações acima indicadas, as teorias pós-críticas não se contradizem com a teoria crítica, na visão de que enquanto a teoria crítica caracteriza-se por um discurso

dialético, por uma orientação participativa, democrática e comunitária, (Pacheco, 1996) as pós-críticas pautam-se por um discurso intercultural, de reconhecimento da diversidade cultural e da afirmação da solidariedade entre culturas, (Canclini, 2000). Embora de forma indireta, estas duas formas aparecem no discurso.

Pode se, perfeitamente, admitir que seja possível notar, através do discurso, a presença de teorias críticas, todavia, a materialização parece ter sido aparente, na medida em que os professores não participaram, através das suas experiências na construção do NPCEB. E, para o ensino de conteúdos de cultura local faltaram detalhes essenciais o que, até hoje, dificulta a sua materialização. A cultura local faz parte das inovações que o NPCEB diz trazer, assim o debate mais aprofundado sobre essa temática está nas páginas seguintes.

2.4 Modelo de desenvolvimento e de organização curricular do currículo do Ensino Básico em Moçambique

Tendo em conta os dois modelos mais dominantes, na literatura consultada, consta-se que se trata de modelo prescritivo e linear. No que respeita a este modelo, (Pacheco, 2001) refere que é característico dos sistemas centralizados na elaboração de programas, livros, textos e critérios de avaliação. Se tomarmos o caso de se considerar “O Programa de cada disciplina [ser] um documento que se reveste de caráter de lei, sendo, por isso, de cumprimento obrigatório. É, no entanto, em simultâneo, um meio auxiliar para o professor, do ponto de vista de orientação metodológica”(INDE/MINED, 2003,p.68), vemos que estamos perante um modelo centralizado e prescritivo.

O modelo em referência considera-se centrado nos objetivos tanto que ao professor cabe a tarefa de um técnico: “transmitir conhecimentos a destinatários recetivos e produtores mecânicos com base na memorização” (Sancristán, 2008,p.32). Neste sentido, a autonomia concedida ao professor tem sido mais ao nível dos processos e práticas letivas do que propriamente ao nível de intervenção direta na estrutura curricular, sendo lhe apresentado um programa com um conjunto de conteúdos que deve sumariar e dar de acordo com o manual, que se torna no principal mediador entre o currículo prescrito e o currículo programado. O exemplo mais significativo é de “O manual do professor apresentar, de uma forma detalhada, as atividades que o professor deve realizar em cada aula bem como as propostas de avaliação. Esta organização dos manuais tinha

por objetivo facilitar o trabalho do professor, visto que se tinha a consciência da sua fraca preparação pedagógica e didática”, (INDE/MINED, 2003,p.17).

Por causa disso, como assinalamos mais acima, os obstáculos principais se situam numa crescente descurricularização do professor, ou seja numa tendência invariante de se tornar num executante ou implementador de decisões curriculares, cuja imagem se apresenta algo debilitada por que não se lhe outorga um papel participante ativo no desenvolvimento do currículo.

Apesar de estarmos a debater o modelo de desenvolvimento curricular do NPCEB, importa ressaltar que os modelos centralizados, estão ligados à teoria técnica enquanto os modelos descentralizados estão ligados a teoria crítica e as teorias pós-críticas. Neste sentido, fica reforçada a nossa posição de considerar que este plano curricular está marcado, profundamente, pela teoria técnica.

Quanto ao modelo de organização curricular, e na base da descrição feita no capítulo anterior, podemos seguramente afirmar que predominam dois modelos: integrado e disciplinar.

O modelo integrado de acordo com Sacristán, (2008) enquadra os currículos que têm por fim a promoção de uma escolaridade básica com uma cultura comum, trata-se de uma abordagem que valoriza a integração psicológica que a estrutura formal e a coerente temática interna, pois baseia-se num conceito novo da aprendizagem. Por isso, está na origem da organização curricular dos primeiros níveis de escolaridade e representa a tentativa de superar a autonomização do conhecimento na perspectiva do ensino globalizante e da responsabilidade de um professor.

Apesar de se falar do ensino básico integrado na organização curricular do Ensino Básico, o entendimento que os técnicos do INDE possuem parece se contradizer com esse modelo. Pois para eles,

Entende-se por Ensino Básico Integrado, em Moçambique, o Ensino Primário Completo de sete classes articulado do ponto de vista de estrutura, objectivos, conteúdos, material didáctico e da própria prática pedagógica. O Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as actividades extra-curriculares e apoiado por um sistema de avaliação, que integra as componentes sumativa e formativa, sem perder de vista a influência do currículo oculto, (INDE/MINED, 2003,p.26).

O Ensino Básico integrado, enquanto modelo, não depende do tipo de país e muito menos do número de classes envolvidas, mas antes da abordagem holística que os professores devem fazer durante o processo de ensino-aprendizagem. Estamos claros quanto a necessidade desse modelo desenvolver a aprendizagem de forma integral, articulada e harmoniosa, daí a razão de modelo integrado. E é por ser assim que privilegia-se no primeiro ciclo do Ensino Básico onde a monodocência é a característica fundamental.

No caso específico de Moçambique, esse modelo existe somente no primeiro e segundo ciclos do Ensino Básico que, igualmente, correspondem ao regime de monodocência e, chama-se atenção para o fato da real integração acontecer na escola, através do trabalho do professor, da direção e dos demais intervenientes, bem como na organização e realização de atividades extracurriculares, que complementam a aprendizagem promovida ao nível da sala de aulas.

O 1º ciclo vai desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio; O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais sem, contudo, querer dizer que estas matérias não sejam abordadas no 1º ciclo. Neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes, (idem, 2003,p.29).

Como dissemos, na realidade, o ensino integrado está presente no 1º e 2º ciclos e não em todo o Ensino Básico. Por outras palavras, e em termos mais genéricos, o modelo integrado é aquele em que não se verifica a separação de conteúdos programáticos em disciplinas estanques. No caso em apreço, referente ao primeiro ciclo o desenvolvimento de habilidades de observar e estimar as distâncias, noções de higiene pessoal e da relação com outros não estão em disciplinas separadas como acontece no 2º e 3º ciclos, mas integrados na disciplina de Português, Matemática e Ofícios.

O segundo modelo da organização curricular visível no NPCEB é o modelo de organização disciplinar por área, muito seguido na estruturação curricular, através da organização de disciplinas afins, pressupondo um esforço de proporcionar uma experiência de aprendizagem mais significativa. Na visão de Pacheco (2001) esse modelo equivale a correlação de duas ou mais disciplinas sem que estas percam a sua identidade e a aproximação de disciplinas com conteúdos semelhantes, o regime de docência é de professor por área.

No caso em apreço a manutenção do currículo do EP2, com sete professores para cada turma, organizado na ótica das disciplinas e obedecendo a uma avaliação seletiva, está aquém das possibilidades do Ministério da Educação, por isso, para o NPCEB, cada professor do 2º grau leciona três a quatro disciplinas curriculares, podendo ser ou não da mesma área, conforme a sua especialização ou inclinação, (INDE/MINED, 2003).

A propósito do modelo de disciplina para o Ensino Básico é de assinalar que as disciplinas de Ciências Sociais e Ciências Naturais são as únicas que apresentam a correlação de duas disciplinas, neste caso, a História e Geografia, com a predominância de conteúdos de história na proporção percentual e Biologia e Física com a predominância de conteúdos de biologia na proporção percentual.

Ambos os modelos aqui descritos parece-nos apresentarem a forma espiral, porquanto os graus e os ciclos representam momentos diferentes de aprendizagem, que se complementam mutuamente. Recorde-se que o 1º grau do Ensino Básico compreende uma série de conteúdos, que visam o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a iniciação escolar do aluno. O 2º grau tem a perspectiva de aprofundar os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo do 1º grau, de modo a preparar os alunos para o ingresso nos níveis subsequentes do Sistema Nacional de Educação e/ou para a sua integração na vida, (idem).

Na prática, somos, finalmente, levados a dizer que pela análise realizada ao currículo do Ensino Básico e na observação desenvolvida no estudo empírico, constata-se que, no concreto, o modelo integrado apenas o é na teoria, pois na realidade o modelo misto onde as disciplinas começam a ter um peso muito significativo, a partir do segundo ciclo é que marca este nível de ensino.

2.5 Inovações previstas para o plano curricular do Ensino Básico

Antes de começar a identificação e debate das inovações propostas no NPCEB, torna-se necessário estabelecer algumas referências, em termos de debate, ligadas ao conceito de inovação educativa que nos vão servir de apoio para análise das inovações indicadas.

Normalmente, a termo inovação em educação está associado à mudança, uma transformação de um aspeto da realidade, ligada à melhoria de um sistema ou de uma escola. Neste sentido, há dois níveis diferentes de mudança, um na perspetiva da reforma e outra de inovação.

A mudança dentro de um sistema determina o tipo de inovação, que pode ser curricular, organizativo, instrutiva, etc. Nessa perspetiva, Marcelo (1994) salienta que o currículo possui uma intenção de intervenção, seja a nível individual (aluno, professor e materiais) ou coletivo (escola, comunidade). Nesse sentido, é através do desenvolvimento e inovação curricular que se estruturam e se veiculam as propostas de transformação e mudança do sistema educativo.

A reforma pressupõe uma mudança emanada na administração central, afetando o sistema educativo em sua estrutura, fins ou funcionamento, (Maxell, 2012). Trata-se, portanto, de uma mudança imposta inserida numa lógica *top-down*, que se aplica a todos os estabelecimentos escolares. É nesse sentido que Estebarez (1994) denomina reforma por uma mudança política que pretende dar resposta às necessidades sociais decorrentes da alteração no campo social. Importa referir que, neste caso, investe-se numa mudança ampla que engloba as dimensões do sistema educativo, reforçando o seu aspeto quantitativo. O termo reforma pode denotar também, uma transformação da política educativa de um país ao nível de estratégias, objetivos e prioridades, em termos estruturais e organizacionais, ao nível político administrativo. A reforma caracteriza-se pelo sentido normativo. Por outro lado, a reforma pode traduzir-se numa inovação quando existe uma mudança ao nível mais concreto da ação dos professores e dos diversos agentes educativos. Só há mudança se existir produção de inovação nas escolas.

De modo geral, utiliza-se o conceito de reforma para mudanças estruturais, organizacionais e inovação para mudança mais qualitativa, de aspetos funcionais, sendo certo que nem toda a mudança termina em inovação, (Pacheco, 2001).

O discurso sobre inovação no campo educativo faz-se ouvir a partir dos finais da década de oitenta e inícios da década de noventa do século passado, acompanhando as reformas educativas que foram surgindo. Esse discurso baseou-se, em larga medida, em obras que teorizavam o fenómeno da inovação educativa a nível internacional.

Neste sentido, realçam-se os textos de Flores & Flores (1998) que chama a atenção para o fato da inovação se concretizar num ciclo temporal lento e exigente. Defende por isso que mesmo o processo de inovação menos complexo, necessita de três a cinco anos para ser apropriado e sistematizado. Prossegue com a ideia da necessidade de existirem três dimensões indissociáveis para que exista inovação: i) utilização de novos materiais curriculares ou tecnológicos; ii) novas metodologias de ensino; e iii) assimilação de novas teorias e concepções pedagógicas. Salienta-se, contudo, que cada uma das dimensões, de forma isolada, não constitui inovação, mas antes um vazio.

Igualmente González e Boliver (1987,p. 31) constituem autores de referência ao entenderem a inovação enquanto “conjunto de práticas socioeducativas, supostamente articuladas em torno de um propósito que lhes confere uma certa unidade e sentido: a melhoria escolar”. Na mesma linha de ideias, Escudero e González (1985,p. 122) entendem a inovação “não só como aplicação de conhecimentos externos pelos professores, mas também como um fenómeno que pode nascer da reflexão (...) partilhada pelos professores sobre a sua própria prática e sobre os esforços para a compreender, partilhar e melhorar”

Na realidade, o termo inovação pode ser entendido como uma mudança em estruturas já existentes ou no funcionamento de algo que já existe, (Estebanz, 1994). Este é igualmente o sentido que atribui Pacheco (1996) quando associa a inovação ao nível mais concreto da ação dos professores e dos diversos agentes educativos. Neste sentido, deve-se perceber que o conceito de inovação está ligado ao contexto prático, não podendo desligar-se dele.

Ao analisar diversas definições de inovação propostas por diversos autores, Estebanz (1994) remata que a sua característica peculiar consiste no seu carácter qualitativo, ligado de forma direta à prática concreta e, conseqüentemente, à melhoria de aspetos ou daquelas pessoas que estão diretamente implicadas no sistema educativo. Daqui se vê que, trata-se de uma mudança inerente à própria escola afetando as ideias, as práticas e as estratégias que aí se utilizam.

Enquanto processo de mudança, a inovação exige, como salienta Estebaranz (1994), uma aprendizagem sem a qual não se realizará, pois o fato de alguém idealizar uma inovação não significa que ela se realize, ou seja, uma inovação pode atingir parte de atores, mas não os atores finais, professores e alunos.

A inovação integra mudanças específicas, diretamente ligadas à prática educativa e à ação dos professores, relacionando os a uma renovação e, ou recontextualização curricular, passando pelas etapas de adaptação, desenvolvimento e transformação, (Flores & Flores, 1998). A reforma compreende mudanças estruturais e globais da responsabilidade da administração central e do poder político. Por isso, a inovação implica uma mudança real, porque afeta, de forma direta, os processos, as práticas e as pessoas implicadas numa dada organização. Contudo, reforma e inovação não são mudanças independentes já que, determinadas inovações podem exigir uma reforma, igualmente, determinadas reformas podem exigir processos de inovação.

É preciso chamar atenção para o fato da inovação escolar estar ligada a três dimensões indissociáveis, precisamente: a utilização de novos materiais curriculares, novas metodologias de ensino e a assimilação de novas teorias e concepções pedagógicas. Lendo atentamente o NPCEB não é possível identificar essas três dimensões presentes no processo de implementação o que presume que a inovação existe apenas em teoria.

Por agora deixemos de lado o problema de teorização da inovação e, passemos de seguida a identificação e ao debate das inovações indicadas no novo Plano Curricular do Ensino Básico.

Constituem inovações propostas para o NPCEB, os Ciclos de Aprendizagens; o Ensino Básico Integrado; o Currículo Local; a Distribuição de Professores; a Progressão por Ciclos de Aprendizagem e a Introdução de Línguas Moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica.

2. 5.1 Os ciclos de aprendizagem

Os ciclos são unidades de aprendizagem com o objetivo de desenvolver habilidades e competências específicas. Assim, de acordo com o NPCEB, as competências a serem desenvolvidas por ciclo são seguintes:

O 1º ciclo vai desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio. O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais sem, contudo, querer dizer que estas matérias não sejam abordadas no 1º ciclo. Neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes. O 3º ciclo, correspondente ao 2º grau, para além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, vai preparar o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida, (INDE/MINED, 2003,p.24).

Analisadas as competências por ciclos de aprendizagem, nota-se uma contradição entre o conceito que, no geral, visa desenvolver habilidades e competências específicas e as competências e habilidades apresentadas por cada ciclo. Pois, a única diferença entre o primeiro, segundo e terceiro ciclos são as novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais no segundo ciclo. No segundo e terceiro ciclos o aluno aprofunda as competências do primeiro ciclo. Considerar a preparação do aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida uma competência específica do terceiro ciclo achamos ser discutível, na medida em que o primeiro ciclo deve preparar o aluno para continuar com os estudos no segundo ciclo e igualmente no terceiro ciclo. E, pensar que a preparação para a vida acontece apenas no terceiro ciclo remete nos à percepção de que as noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio não desempenham nenhuma função no primeiro ciclo.

É preciso chamar atenção para o fato das competências e habilidades dependerem, fundamentalmente, não só dos conhecimentos teóricos, mas sobretudo, do treino que os alunos estarão sujeitos durante as aulas. E, para o professor desenvolver competências nos alunos não depende apenas dos conhecimentos científicos e técnicos, mas igualmente de possuir competências e habilidades para treinar os outros nesse sentido.

Para ser mais preciso, a concretização dos propósitos descritos nesta inovação, depende da ação didática específica dos professores. Sendo do conhecimento geral, o desfasamento entre o subsistema de formação de professores do Ensino Básico e os conteúdos programáticos deste nível, sugere nos que não foram criadas as condições necessárias para que o ensino no nível básico se desenvolva na base de competências.

De fato, os graus e os ciclos representam momentos diferentes de aprendizagem, que se complementam mutuamente na medida em que o que o aluno aprende no ciclo e grau inferior é

retomado e desenvolvido no ciclo e grau seguinte, no modelo curricular em espiral. Pois, o 1º grau do Ensino Básico compreende uma série de conteúdos, que visam o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a iniciação escolar do aluno. O 2º grau tem a perspectiva de aprofundar os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo do 1º grau, de modo a preparar os alunos para o ingresso nos níveis subsequentes do Sistema Nacional de Educação e/ou para a sua integração na vida, (idem). Na nossa visão, o que realmente diferencia o primeiro do segundo grau do ensino básico em Moçambique é, precisamente, a monodocência no primeiro grau e a sua inexistência no segundo grau. A preparação para a vida, quanto nos parece, devia ser a preocupação de todos os ciclos na medida em que a maioria dos alunos abandona a escola antes de concluir o Ensino Básico. A tabela abaixo ilustra melhor as classes, ciclos e graus no currículo em debate.

Tabela nº1: Classes, ciclos e graus do Ensino Básico

Idade	6	7	8	9	10	11	12
Classe	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
Ciclo	1º		2º			3º	
Graus	1º					2º	

Fonte: Adaptado pelo autor a partir do currículo do Ensino Básico

2.5.2 Ensino Básico integrado

O ensino integrado é um sistema que possibilita ao jovem e ao adulto ter uma formação integral num único currículo, que vai além daquilo que é necessário para o mercado de trabalho ou para o seu processo de escolarização e formação continuada. Na verdade, o ensino integrado é a possibilidade do aluno fazer uma escolarização profissional com uma formação mais sólida, (Davini, 2009). É, na realidade, uma forma de organização do conhecimento escolar que permite a compreensão das relações complexas que compõem a realidade e possibilita a emancipação dos educandos.

A integração curricular não se realiza apenas pela oferta de disciplinas da Educação Profissional e da educação básica. Integrar requer uma leitura da realidade concreta, com a participação dos

sujeitos envolvidos na aprendizagem, para desvelar suas relações e suas especificidades. “A integração exige que a relação entre conhecimentos gerais e específicos seja construída continuamente ao longo da formação, sob os eixos do trabalho, da ciência e da cultura” (Ramos, 2005, p. 122).

O currículo do ensino integrado parte de uma concepção de sociedade, de formação do homem constituída coletivamente, oferecendo todas as formas de conhecimento produzidas pela sociedade humana

O Currículo Integrado faz parte de uma concepção de organização da aprendizagem que tem como finalidade oferecer uma educação que contemple todas as formas de conhecimento produzidas pela atividade humana. Trata-se de uma visão progressista de educação à medida que não separa o conhecimento acumulado pela humanidade na forma de conhecimento científico daquele adquirido pelos educandos no cotidiano das suas relações culturais e materiais. Por essa razão, possibilita uma abordagem da realidade como totalidade, permitindo um cenário favorável a que todos possam ampliar a sua leitura sobre o mundo e refletir sobre ele para transformá-lo no que julgarem necessário, (Ciavatta, 2005,p.85).

Apesar disso, a organização da escola, assim como a postura do profissional que atua mais diretamente com a criança, infelizmente ainda, predomina uma tradição positivista de educação. Pois, na atividade educativa privilegiam-se as normas, a disciplina, as rotinas, em que se dividem tempos, espaços e saberes escolares. Portanto, uma formação e organização educacional que não se preocupa com a complexidade e riqueza das experiências do aluno. Essa, na prática, é a tradição moderna de formação recebida tanto pelos professores em ambiente de formação, quanto pelos alunos nos espaços escolares. É, então, essa “raiz” educacional que prevalece, mesmo já tendo sido criticada por autores, marcantes do próprio movimento moderno de educação nova, como foi o caso de John Dewey.

Contrariando a caracterização do currículo integrado que estamos fazendo, o entendimento que se apresenta no currículo em análise é seguinte:

Entende-se por Ensino Básico Integrado, em Moçambique, o Ensino Primário Completo de sete classes articulado do ponto de vista de estrutura, objectivos, conteúdos, material didáctico e da própria prática pedagógica. O Ensino Básico Integrado caracteriza-se por desenvolver, no aluno, habilidades, conhecimentos e valores de forma articulada e integrada de todas as áreas de aprendizagem, que compõem o currículo, conjugados com as actividades extra-curriculares e apoiado por um sistema de avaliação, que integra as componentes sumativa e formativa, sem perder de vista a influência do currículo oculto, (INDE/MINED, 2003).

Ocorre observar a este propósito que o entendimento do ensino integrado não varia de país para outro, como está dito nesta citação que para Moçambique, o ensino integrado é o ensino primário de 7 classes articulado. Com base na análise do estudo empírico e no nosso conhecimento direto da realidade Moçambicana, a articulação de objetivos, conteúdos, material didático e práticas pedagógicas parece ser mais teórico que prático. Porquanto, o elo mais fraco de todas as reformas curriculares em Moçambique tem sido a formação de professores. Nestes termos como é que um professor mal formado pode conseguir fazer uma articulação da prática pedagógica? Muitos professores quando formados são submetidos, maioritariamente, a avaliação sumativa, e como seriam capazes de aplicar uma avaliação formativa? E, para terminar como fazer uma avaliação formativa em turmas numerosas ou em turmas com escassos recursos que estudam ao relento?

Tudo isto está, aliás, em perfeita consonância com o plano curricular em análise quando refere que a real integração acontece na escola, através do trabalho do professor, da direção e dos demais intervenientes, bem como na organização e realização de atividades extracurriculares, que complementam a aprendizagem promovida ao nível da sala de aulas. A escola e o professor deverão, pois, fazer um aproveitamento de todas as possibilidades que os meios escolar e circunvizinho oferecem para uma formação integral do aluno, (idem).

Como temos dito, os técnicos do INDE estão cientes da importância do trabalho do professor para se garantir o ensino integrado. Mas, neste momento, nos parece não existir tempo para a realização de atividades extracurriculares na escola, na medida em que o aluno do Ensino Básico público fica na escola, em média, apenas 4 horas de tempo. Neste contexto, como e onde arranjar tempo e espaço para realizar as atividades extracurriculares?

Por causa da fraca formação de professores, da pouca consideração da experiência do aluno no currículo, da predominância da avaliação sumativa e discriminatória que se realiza, normalmente, durante o trimestre, da ausência do tempo para a realização das atividades extracurriculares, consideramos que ainda não temos recursos suficientes que possam garantir a eficácia e eficiência de um plano integrado ao nível do Ensino Básico.

2. 5.3 O currículo local

Segundo o Relatório das Pesquisas Antropológicas sobre a Interação entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, “há um desfasamento da ação educativa relativamente à cultura e tradições

culturais que influi no valor atribuído pelas comunidades à escola e na consequente retenção/abandono escolar”, (Golias, 1999,p. 14).

Foi nesse contexto que em 1993, organizou-se uma grande conferência sobre a cultura, na sequência da revisão constitucional de 1990, que abriu Moçambique ao multipartidarismo após a aderência aos fundos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). Essa conferência realiza-se também no momento em que os moçambicanos acabavam de assinar o acordo de paz, assim alguns analistas defenderam que um dos objetivos da grande reunião tinha muito a ver com a retirada do espaço de manobra à Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) no esperado discurso de valorização da cultura tradicional e das zonas rurais onde se implantou durante a guerra civil, (Graça, 2005).

Os relatórios dos conferencistas trouxeram para o encontro aspetos muito significativos da vida da população alguns dos quais comuns, das quais a mais significativa é, sem duvida, a de que o calendário escolar deve ser alterado de modo a corresponder à época dos ritos de iniciação, a reivindicação de descentralização das instituições culturais e também dos programas televisivos e radiofónicos, a introdução de línguas locais no sistema educativo e a definição do papel dos anciãos nesta **adaptação local dos currículos** (o sublinhado é nosso), a valorização das autoridades tradicionais, dos curandeiros, etc. (idem). Foi neste contexto que apareceu a necessidade da abordagem dos conteúdos locais no currículo do Ensino Básico.

Os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre as instituições educativas e as respectivas comunidades. As matérias propostas para o currículo local, devem ser integradas nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições. A carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina, (INDE/MINED, 2003,p.27).

O Currículo local deve ser entendido como um conjunto de conteúdos locais a serem incluídos no Ensino Básico, desde que os mesmos sejam relevantes para aprendizagem dos alunos. Um dos grandes objetivos da presente proposta curricular é formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa, (idem).

Certamente que o objetivo do currículo local é garantir a formação que responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, dotando as crianças, jovens e adultos de habilidades

valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural da sua comunidade e do país, criando condições para a redução da pobreza absoluta, contudo muitos detalhes não foram tomados em conta para permitir que, realmente, os jovens em cada zona tivessem a oportunidade de aprender os aspetos considerados significativos pelas respetivas comunidades no sentido de se integrarem facilmente nelas.

Antes de tudo importa sublinhar que muitos professores, na perspetiva de permitir que os alunos dominem alguns ofícios que se encontram no sistema de ocupação local, acharam por bem organizar pequenas visitas para os empreendimentos locais no sentido dos alunos verem, no concreto, o que se faz na sua zona. Cedo os donos dos empreendimentos começaram a proibir a frequência dos alunos nas suas propriedades, pois os alunos poderiam criar danos que as escolas não se responsabilizariam em restituir.

Igualmente, as pessoas que dominam os saberes locais não aceitam ir à escola para transmitirem os seus conhecimentos aos alunos, gratuitamente, porque as escolas não possuem verbas para financiarem essa atividade. De igual modo, os professores que se disponibilizarem para ir à comunidade recolherem, através de entrevistas, os conteúdos locais não têm nenhum abono salarial por realizar essa atividade. Assim, facilmente, constata-se que estamos perante uma atividade economicamente não relevante.

Numa das passagens o NPCEB diz que a carga horária do currículo local é de 20% do total do tempo previsto para a lecionação em cada disciplina. O efeito perverso desta regra é dos professores pensarem que podem dividir o tempo de 45 minutos que dura uma aula para calcularem os 20% para o currículo local. Outros até pensam criar um tempo a parte para tratar das questões do currículo local. A semelhança do que fizemos mais acima, também se pode questionar nos seguintes termos: os 20% de lecionação previstos para cada disciplina são diários, semanais, mensais, trimestrais ou anuais? Será que esses conteúdos têm algum peso nos exames nacionais?

Podemos identificar o caso das afetações de muitos professores do Ensino Básico, em Moçambique, não terem em conta o domínio dos aspetos culturais das zonas onde devem trabalhar. A terem que ir trabalhar nas comunidades, que se comunicam fluentemente somente

em línguas locais, de que forma o professor poderia fazer para contornar esse obstáculo? Procuraria um intérprete? Se for o caso, como pagaria o trabalho do intérprete? E havendo casos em que não existe nenhum intérprete disponível, como seria possível operacionalizar os conteúdos do currículo local?

Se a inovação referente ao currículo local se mantiver como está planejada não irá contribuir em nada para trazer os saberes locais para o ensino oficial. Com os desafios da economia de mercado ninguém se dispõe para trabalhar sem receber nada em troca. Os sabedores líderes locais dizem que não podem colaborar numa atividade não remunerável e os professores acham que é desperdício de tempo ir à comunidade procurar conteúdos porque esta atividade não está contemplada nos pagamentos e os próprios conteúdos não são relevantes para a passagem ou reprovação dos alunos.

Apesar de estarmos a debater a questão sobre o currículo local, importa referir que se tivessem sido tomados todos os cuidados para garantir a implementação desta ‘inovação’ estaríamos a falar de um currículo, verdadeiramente, integrado na visão de Ramos, (2005), quando refere que integrar requer uma leitura da realidade concreta, com a participação dos sujeitos envolvidos na aprendizagem.

Essa visão foi, primeiramente, defendida por Dewey (1938) ao considerar que a educação é compreendida como a forma pela qual o homem estuda o mundo e adquire, cumulativamente, conhecimentos de significados e valores. Por consequência, negar as experiências do aluno, os conhecimentos que ele detém e que fazem parte das mais diversas esferas de interação, é restringir o conceito de aprender à escola, à interação com a cultura académica, erudita, ou seja, ao que a escola se propõe a “transmitir”. Este equívoco acaba por gerar uma falsa ideia de aprendizagem, pois estruturas já construídas pelo aluno são negadas.

Quanto a estratégia de implementação do currículo local reconhece-se que o êxito depende do empenho dos professores, apesar disso, não estão claras as ações de capacitação e formação de professores que possam garantir a implementação do currículo local. Por isso, o currículo local nas condições apresentadas no NPCEB caracterizada pela ausência das dimensões de utilização de novos materiais curriculares e novas metodologias de ensino para os professores não constitui inovação.

2. 5.4 A distribuição de professores

Com relação a inovação relacionada com a distribuição de professores, defende-se que:

As turmas do 1º grau (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico serão leccionadas por um professor cada e as do 2º grau (3º ciclo), por 3 ou 4 professores. Cada professor do 2º grau leccionará três a quatro disciplinas curriculares, podendo ser ou não da mesma área, conforme a sua especialização ou inclinação. Aos professores bivalentes, em exercício, ser-lhes-ão ministrados cursos de capacitação para poderem leccionar mais uma ou duas disciplinas, de acordo com a sua preferência e em função das necessidades da escola. A redução do número de docentes por turma no EP2, de sete⁷, para três, tem, como pano de fundo, a organização do currículo em áreas disciplinares. A presente opção tem em vista uma rápida expansão da rede do EP2, a nível nacional, visto que o sistema de três professores para o EP2 se afigura menos dispendioso. Por um lado, a escolha de três/quatro docentes (e não um) para o EP2 deve-se, ainda, ao facto de o 3º Ciclo ser um nível que prepara os alunos para o ensino secundário e para a vida, exigindo-se professores com uma certa especialização, (INDE/MINED, 2003, pp 27 e 28).

No que toca as turmas do 1º grau (1º e 2º ciclos) do Ensino Básico serem leccionadas por um professor cada não constitui nenhuma inovação porque já era assim desde sempre. Nos parece que a ‘inovação’ começa quando se diz que cada professor do 2º grau ou 3º ciclo poderá leccionar três ou quatro disciplinas conforme a sua especialização ou inclinação.

Temos assim adquiridos dois pontos, particularmente, interessantes: o primeiro relacionado com o fato do professor poder leccionar disciplinas conforme a sua especialização, que nos parece ser, o que é tecnicamente aceitável, pois, o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, que apresenta e expõe, mas, pela especificidade de saber fazer com que esse saber conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino.

Nesta vertente, esta ação requer um outro vasto conjunto de saberes científicos, no campo da educação, e particularmente da teoria e do desenvolvimento curricular, e está longe de ser espontânea ou resultar automaticamente do domínio do conteúdo a ensinar e a sua exposição/explicação de uma qualquer matéria, (Gaspar & Roldão, 2007). Apesar disso, duvidamos que um professor seja especialista de mais de duas disciplinas no Ensino Básico, porque os modelos de formação de professores, até aqui, vigentes, dão pouca atenção a especialização dos professores.

O segundo ponto interessante assenta na questão do professor poder ensinar duas ou mais disciplinas conforme a sua inclinação. A questão que emerge é seguinte, como surge a inclinação para o professor? De que forma a direção das escolas identificam a inclinação para atribuir as

disciplinas para os professores lecionarem? A resposta para estas questões não nos parece linear, mas encaixa-se no pensamento de ensinar como professar um saber, considera-se que o professor ensina porque enquanto professa expõe, apresenta, disponibiliza, um saber de conteúdo que domina, sendo a apreensão pelo outro exclusivamente responsabilidade dele. Nesta toada, a ação é meramente transitiva no que se refere ao aluno. Neste caso, o professor é profissional de um saber mais do que da função de ensinar, (Gaspar & Roldão, 2007).

Refere-se ainda que aos professores bivalentes, para poderem ensinar mais uma disciplina, serão lhes ministrado cursos de capacitação de acordo com a sua preferência ou em função das necessidades das escolas. Importa recordar, contudo, mais uma vez, que se as referidas capacitações fossem feitas na base de um plano deliberado, por pessoas competentes nas respectivas áreas poderiam esperar um resultado diferente no que se refere ao desempenho dos professores nas salas de aulas. Em vez disso, o que se fez foi a dita formação em ‘cascata’, que parece não ter conseguido produzir resultados esperados se avaliarmos pela quantidade das reclamações da sociedade em torno da baixa qualidade de ensino.

Com relação a distribuição de professores, há, porém, uma pergunta que, nesta altura, se pode fazer: qual seria a razão de fundo para decidir que um professor deve, sozinho, lecionar três a quatro disciplinas? Para responder a esta pergunta, convém evocar alguns pontos visíveis na citação que está mais acima.

O primeiro ponto refere que essa opção aparece, em parte, por causa da organização do currículo em áreas disciplinares. Quanto a nós essa justificação não convence porque a organização do currículo em áreas disciplinares no Ensino Básico inicia no segundo ciclo, concretamente, na 3^a classe e vai até a 7^a classe.

O segundo ponto refere que como o terceiro ciclo prepara os alunos para a vida e para o ensino secundário, há necessidade de existirem professores especializados que possam garantir o alcance desses objetivos. Com referência a este ponto, achamos ser, humanamente, difícil encontrar uma pessoa que se especialize em três ou quatro áreas simultaneamente, mostrando a mesma competência.

O terceiro e último ponto, que achamos trazer uma resposta que se ajusta ao momento atual refere que essa opção tem em vista responder a uma rápida expansão da rede do EP2, a nível nacional, visto que o sistema de três professores para o EP2 se afigura menos dispendioso do que o sistema de um professor para cada disciplina.

É preciso insistir no fato de no terceiro ciclo, pelo menos nas escolas onde recolhemos os dados empíricos, a distribuição das disciplinas seguir um rigor superiormente definido, cuja observância de critério é superiormente controlada pela inspeção provincial em que os directores pedagógicos e os chefes de secretaria deslocam-se à Inspeção Provincial de modo que este órgão aprove a distribuição feita na escola. Normalmente, o professor que leciona a disciplina de português no terceiro ciclo deve lecionar também Educação Musical, o que leciona Matemática deve lecionar Educação Física e Ciências Naturais, o que leciona inglês deve lecionar Ofícios, Ciências Sociais e Educação visual e a disciplina de Educação Moral e Cívica tem em muitas vezes atribuída ao diretor da escola, conseqüentemente sujeito a estar alinhado em qualquer um dos blocos. O ser atribuído ou ter calhado numa disciplina não quer dizer que o professor foi formado naquela área, a disciplina é entregue da mesma forma como se entrega uma plantação de canavial a uma pessoa não especializada apenas para cortar.

É preciso chamar atenção para o fato de os condicionalismos financeiros estarem, pelo menos, no fracasso de quase todas as 'inovações' projetadas para o NPCEB. Recorde-se que a inovação sobre o currículo local, que já tivemos a ocasião de debater, está condicionada por este fator.

Na verdade, o condicionalismo financeiro aparece como a grande barreira de todas as inovações projetadas para o currículo em análise. Pois, a fim de receber fundos do FMI, Moçambique, através do Ministério das Finanças, comprometeu-se a atingir um conjunto de metas macroeconómicas, limitando as despesas com salários a 6,5 % do PIB, num esforço de reduzir a despesa com os salários. Se a despesa for maior que a esperada, indica o FMI, o governo terá mais dificuldades em atingir outras metas macroeconómicas, tais como a inflação de um dígito e baixos níveis de défice fiscal.

Se o governo não atingir metas o FMI/BM podiam adiar futuros desembolsos do empréstimo mais importante. Também, os doadores e credores privados deixaram para o FMI a avaliação da

capacidade de Moçambique manter a estabilidade económica. Uma avaliação negativa do FMI pode reduzir a ajuda ou o fluxo de créditos para o país³⁵. Moçambique, onde 54% do orçamento é financiado pelos doadores, através de apoio direto ao orçamento, uma redução de apoio externo, como resultado de uma avaliação negativa do FMI pode paralisar o país, (Castiano, Ngoenha & Berthoud, 2005).

De todos os pontos de vista ressalta-nos o facto de que muitas inovações limitam-se ao nível simbólico porque Moçambique trabalha no sentido de agradar a comunidade doadora internacional. Assim se percebe porquê não foram criadas as condições materiais para a materialização do currículo local, porquê se reduziu o tempo de formação dos professores, porquê a redução do número de professores ao nível do ensino primário.

2.5.5 Promoção Semiautomática ou Progressão normal

A promoção semiautomática está ligada aos ciclos de aprendizagem, trata-se de promoção do aluno por ciclos de aprendizagem, quer dizer, dentro do mesmo ciclo o aluno progride, sem reprovar, e teoricamente está dito que o aluno é acompanhado de modo que resolva os problemas de aprendizagem através da avaliação formativa.

[A promoção por ciclos de aprendizagem assenta], fundamentalmente, numa avaliação predominantemente formativa, onde o processo de ensino-aprendizagem está centrado no aluno, e permite, por um lado, que se obtenha uma imagem o mais fiável possível do desempenho do aluno em termos de competências básicas descritas no currículo e, por outro, o de servir como mecanismo de retro alimentação do processo de ensino aprendizagem. Uma vez assegurada a avaliação formativa, o que significa que se providenciou a recuperação dos alunos com problemas na aprendizagem [assim], existem condições de base para os promover para os estágios seguintes, mesmo que ainda existam algumas dificuldades de percurso.

Excepcionalmente, poderá haver casos de repetência no final de cada ciclo de aprendizagem. No entanto, isso somente acontece, nos casos em que o professor, o Director da Escola e os Pais/Encarregados de Educação cheguem a um consenso de que a criança não atingiu as competências mínimas e, por isso, não beneficiará da progressão para o estágio seguinte. Uma das razões que sustenta a progressão dos alunos é o facto de os resultados mostrarem que os alunos repetentes têm tendência a ter um rendimento baixo relativamente aos não repetentes. Isto pode significar que, em alguns casos, a repetência não melhora significativamente a qualidade de ensino-aprendizagem; pelo contrário, pode provocar bloqueios nos alunos, quer porque a sua faixa etária não condiz com a dos colegas da turma, criando complexos de inferioridade, inibições e até bloqueios cognitivos, quer porque, eventualmente, lhe foi impedida uma progressão. Note-se que é necessário ter em conta que os ritmos de aprendizagem e desenvolvimento são variáveis de pessoa para pessoa, e isto também se deve poder aplicar ao nível da escola, principalmente nos primeiros anos de escolaridade, (INDE/MINED, 2003,pp.28/29).

³⁵Em forma de testemunho deste preceituado, neste momento, Moçambique não está a receber o financiamento do FMI para o orçamento desde princípios de 2016 o que na verdade está a pôr em causa o cumprimento do plano quinquenal. A interrupção do apoio do orçamento surgiu em consequência das dívidas ocultas contraídas por algumas empresas com o aval do Estado e seguido de uma avaliação negativa do FMI.

No que se refere a progressão por ciclos de aprendizagem é, efetivamente, possível pelo menos em teoria encarar que em todas as escolas moçambicanas existam condições que garantam a avaliação formativa. Porque na realidade, muitos alunos estudam ao ar livre, nas sombras de árvores, onde não existe carteira e muito menos cadeiras. Quando chover durante uma semana, garantidamente, também será uma semana sem aulas. Nessas circunstâncias, o professor estará preocupado em realizar a avaliação formativa ou tentar cumprir com o programa? Na perspectiva de ser uma classe de exame que é elaborado centralmente e, quando no mesmo saírem conteúdos que os alunos não viram o professor deve prestar contas, mesmo, sabendo-se em que condições os alunos estudam.

Já dissemos também que os alunos do Ensino Básico estudam em turnos com a duração máxima de quatro horas cada. As horas de contato entre o aluno e o professor não são suficientes, o que de certa forma, dificulta o alcance dos objetivos. Na realidade, o professor não dispõe de tempo suficiente para acompanhar a evolução das crianças, não tem como conhecer as particularidades individuais de cada aluno uma vez que as turmas são, geralmente, superlotadas o que, em parte, dificulta a avaliação formativa.

Igualmente, nessas circunstâncias pode-se dar o caso de o professor que, durante as aulas, detete um aluno que precise de um trabalho adicional e, tendo vontade de fazê-lo em que local pode trabalhar separadamente com este aluno? Igualmente dissemos que os professores durante a formação são geralmente, submetidos a avaliação sumativa, neste sentido, como os professores seriam capazes de aplicar um modelo de avaliação diferente daquele que conhecem? Por outras palavras e em termos mais genéricos, em Moçambique, neste momento não estão reunidas as condições para se assegurar, mesmo querendo os professores, a avaliação formativa.

Postas as coisas nestes termos, transitemos para a questão de negociação entre o professor, o diretor da escola e os pais ou encarregados de educação. Quanto a este ponto começaremos por observar que, atualmente, em Moçambique o que se valoriza é o certificado, ninguém está muito preocupado em demonstrar as competências para conseguir ser competitivo quer para conseguir um emprego como para mudar de categoria salarial no emprego. Assim, nenhum pai ou

encarregado de educação vai negociar para o seu filho não progredir, mesmo sem reunir requisitos mínimos.

O outro aspeto que merece um comentário do nosso lado relaciona-se com a visão que defende que, geralmente, os alunos repetentes não melhoram os seus resultados daí a razão de passagens semiautomáticas. Se um aluno não melhora a sua aprendizagem numa determinada classe ao progredir significará que irá melhorar a aprendizagem? Pelo que nos diz respeito, essa foi a pior inovação já vista numa reforma curricular, pois transformou o PEA numa atividade sem valor, já que sabendo como o aluno não progride. É exatamente por este motivo que muitos alunos concluem o Ensino Básico e até o secundário com lacunas de base que perduram por toda a escolarização.

O que é preciso reter de tudo isso é que a progressão por ciclos de aprendizagem, é bastante contestada, na sociedade moçambicana, apesar disso, é politicamente viável porque, em parte, permitiu que muitas crianças moçambicanas tivessem acesso à escola, sem qualidade desejada, pois a transição automática gera a disponibilidade de mais vagas, sabendo se que o país dispõem de poucos recursos financeiros para construir e apetrechar mais escolas. Essa estratégia permite ao governo apresentar relatórios sobre o cumprimento das metas desenhadas para o ensino primário no que toca ao acesso a educação básica universal.

2.5.6 Línguas Moçambicanas

Em contextos como de Moçambique que apresenta uma diversidade linguística, o uso de mais de uma língua no ensino seria quase que obrigatório, mormente quando a língua oficial, Portuguesa, é falada por uma minoria da população. Face a essa realidade, pensou-se em autorizar o uso das línguas moçambicanas no ensino, dentre vários objetivos salienta-se melhorar a qualidade de ensino, reduzir o desperdício escolar e tornar a educação mais inclusiva, uma vez que muitos alunos, principalmente, das zonas rurais não falam a língua Portuguesa.

É neste sentido que Gonçalves (1998), defende que para a situação em que uma criança desconhece a língua utilizada na escola, sejam adotados programas de educação bilingue, a fim

de possibilitar uma comunicação plena, desde o início, entre professor e aluno, na primeira língua da criança, assegurando o acesso aos conteúdos escolares.

Organizações como a UNESCO incentivam e apoiam sistemas de educação Bilingue em todas as realidades em que ela é necessária como forma de garantir que as crianças, dentro do seu direito, aprendam na sua própria língua materna e de valorização das diversidades linguística, apoiando em projetos como de escolarização inclusivas em Moçambique. Foi assim que para concretização desse objetivo foi adotado o modelo que se segue:

Dos vários modelos existentes, Moçambique optou por um modelo transicional com algumas características de manutenção (ver tabela 6), por forma a garantir o desenvolvimento de um bilinguismo aditivo nos alunos. No programa bilingue, as primeiras classes são leccionadas na língua moçambicana das crianças. A língua portuguesa é introduzida, desde a 1ª classe, como disciplina e não como meio de ensino. Entretanto, a partir do 2º ciclo regista-se um fenómeno inverso. A língua de ensino passa progressivamente a ser o Português e a língua moçambicana uma disciplina. Outra modalidade de utilização de línguas moçambicanas é como auxiliares do processo de ensino-aprendizagem no programa monolíngue Português (L2). Duas razões justificam esta modalidade: – O próprio modelo de educação bilingue adoptado prevê a utilização da L1 como auxiliar do processo de ensino aprendizagem principalmente a partir da 4ª classe em que o meio de ensino principal é a língua portuguesa (INDE/MINED, 2003,p.31).

Na realidade, o discurso oficial, no caso em apreço, reconhece a importância das línguas moçambicanas, incentiva e valoriza o desenvolvimento da educação bilingue. No Plano Curricular em análise as políticas sobre a educação bilingue, assim como as estratégias para a sua expansão estão muito claras, contudo a prática tem mostrado que entre a intenção e o fazer existe uma distância considerável, como por exemplos:

A formação de professores para o Ensino Básico não contempla a área de ensino bilingue, assim sendo a implementação desse plano fica somente na intenção. Igualmente, a afetação de professores para o Ensino Básico não observa se o mesmo domina a língua falada numa determinada zona no sentido de, pelo menos, não tendo a formação bilingue consiga usar a língua local como auxiliar de ensino, como uma das formas encontradas, neste nível, para valorizar a cultura dos educandos e fortalecer a relação escola-comunidade, para além de tornar a aprendizagem do aluno mais significativa.

Mesmo para o caso das escolas que serviram de ensaio para a introdução do ensino bilingue, duas em Tete usando as línguas *Cinyanja*/Português e Gaza as línguas *Xichangana*/Português, havia falta de livros de apoio ao professor e ao aluno, deficiências em termos de qualidade dos materiais de apoio disponibilizados ao professor e ao aluno, dificuldades técnicas manifestadas pelos professores por falta de capacitação efetiva e sistemática em matéria de ensino bilingue, dificuldades em encontrar terminologia funcional em línguas bantu, deficiente acompanhamento das turmas bilingues por parte das direções das escolas e dos técnicos pedagógicos distritais e provinciais, por falta de conhecimentos sobre o ensino bilingue. “Assim, não era de estranhar as várias incongruências que se observaram nas aulas assistidas, apesar de todos os esforços de uma mão cheia de profissionais dedicados para as atenuar” (Patel, 2007, p. 250).

2. 5.7 Língua Inglesa

Em relação à língua inglesa, apesar de enfrentar a carência de professores, pode-se dizer que está em melhores condições que as outras ‘inovações’ porque os centros de formação de professores primários possuem, no seu currículo, cursos especializados para professores dessa área. Igualmente, em relação ao contexto e as razões apresentadas para a introdução do inglês a partir do 3^o ciclo achamos adequarem-se a atualidade de Moçambique e do mundo, como se pode conferir na citação abaixo:

No contexto moçambicano, a introdução da língua inglesa no Ensino Básico é justificada pelas seguintes razões: contexto geográfico do país – a maioria dos países da África Austral tem o inglês como Língua Oficial; – Moçambique é membro da SADC e da Commonwealth onde o Inglês é a principal língua de trabalho; fenómeno mundial da globalização – a maioria das interacções sociais e económicas a nível mundial desenvolvem-se na língua inglesa. Assim, propõe-se a introdução da língua inglesa a partir do 3^o ciclo, com o objectivo de proporcionar ao aluno o vocabulário básico para a comunicação, (INDE/MINED, 2003,p.33).

2.5.8 Ofícios

De acordo com a Declaração Mundial de Educação para Todos, o currículo relevante abrange tanto as ferramentas essenciais para a aprendizagem como os conteúdos da aprendizagem básica. Este princípio só pode ser materializado, através da criação de espaço para a aprendizagem de atividades práticas e tecnológicas. Para que as atividades propostas sejam relevantes, para a formação de habilidades e competências, que facilitem a integração do aluno na sua comunidade,

devem ser organizadas, tomando em conta as particularidades e as perspectivas de desenvolvimento social, económico e cultural de cada região, (idem).

Em torno da disciplina de ofícios, começamos por observar que se enquadra nas respostas que o governo procurou trazer às reclamações da sociedade a respeito da ausência de aprendizagens relevantes, ou seja, a ausência de um currículo que responda às necessidades básicas de aprendizagem dos alunos como também o desenvolvimento de habilidades básicas para as práticas ocupacionais do mercado de emprego.

Apesar disso, essa disciplina enfrenta o mesmo problema de falta de professores especialista a semelhança das outras que já fizemos referência mais acima. Para colmatar a falta de professores especialistas, tal como fizemos referência em relação ao currículo local, prevê-se que algumas aulas sejam lecionadas por peritos ou conhecedores da matéria a nível das comunidades. É preciso insistir no facto de que a mesma dificuldade que assinalamos quando estávamos a abordar a temática do currículo local é válida para essa disciplina.

Como pai e encarregado de educação de filhos que frequentam esse nível de ensino, tenho assistido com desagrado a forma como essa disciplina é lecionada, pois os alunos são obrigados a levarem, de casa para a escola, comida já preparada para serem avaliadas as habilidades de cozinha. E, como não podia deixar de ser, a comida é preparada pela pessoa que, normalmente, prepara as refeições em casa e, o professor avalia. Nesse sentido, a nota deveria ser para a pessoa que preparou a refeição e não para o aluno que apenas carregou a comida para entregar ao professor. E, Quando for para serem avaliados as habilidades de produzir diversos utensílios, de uso doméstico, como o caso de vassouras, os alunos pedem dinheiro aos pais ou encarregados de educação para irem ao mercado comprar e levam à escola para avaliação.

Como se pode ver as escolas, não estão preparadas para lecionar essa disciplina, quer porque faltam os professores especializados quer porque também faltam os recursos humanos e materiais para se implementar as inovações previstas no NPCEB.

2.5.9 Educação Musical

Evidentemente que a música entendida como a arte de combinar sons vocais ou instrumentais de modo a produzir uma beleza de forma e expressão de emoção é parte integrante da vida de qualquer comunidade. Ela ajuda, não somente, a compreender e apreciar a riqueza e diversidade do património cultural de um povo como também a consolidar os laços de solidariedade e unidade nacional.

Foi nessa visão que se pensou em introduzir a disciplina de Educação Musical, em que o ponto de partida seria:

A realidade e o universo da própria criança: partindo de jogos e canções da criança, avançar-se-á para a prática vocal e instrumental, a escuta e apreciação de músicas e estilos diferentes do país e de outros povos e, finalmente, a experimentação, improvisação e composição. Assim, no 1º e 2º Ciclos, o enfoque da disciplina será o canto coral e, no 3º Ciclo, serão dadas noções elementares da escrita musical, (idem, p.34).

Pode se perfeitamente admitir que a ideia de trazer para o ensino a educação musical, não constitui inovação para o ensino, já que nos primeiros planos curriculares esta disciplina era ensinada na 5 e 6ª classes do antigo sistema, destacando-se o mesmo tipo de dificuldades, como seja professores especializados e material didático.

Na nossa perspetiva, a lógica seguida pelo ministério da educação na transformação curricular que longe de ver qual era o impacto e o peso das disciplinas de Ofícios, Educação Musical no Currículo do Ensino Básico, apenas foram movidos pela vontade de ver as coisas bem-feitas sem saberem como isso deve ser feito. O que propicia cópia de outros currículos ou saudades do currículo do tempo colonial em que estas disciplinas eram lecionadas, nas escolas de artes e ofícios, e que a maior parte dos grandes mestres de renome em termo de arte no nosso país, estudaram nas escolas de artes e ofícios.

A proposito das escolas de artes e ofícios no tempo colonial e em quase todo o mundo, importa sublinhar que eram escolas altamente equipadas e que tinham como objetivo formar, sobretudo, os negros para servirem com perfeição ao seu patrão, o colonizador, embora estes cursos não tivessem prosseguimento no ensino médio e superior, mais tinham uma vertente profissional muito forte e os negros que graduavam nessas escolas sabiam fazer, sabiam dizer como deve ser feito e sabiam avaliar coisas feitas.

2.5. 10 Educação Moral e Cívica

Já sublinhamos que o relatório das pesquisas antropológicas sobre a interação entre a cultura tradicional e a escola oficial concluiu que se verifica um desfasamento da ação educativa no que concerne à cultura e às tradições culturais na escola. De certo modo, as investigações efetuadas sobre o sistema educativo moçambicano e sobre a sociedade, em geral, têm demonstrado, cada vez mais, a necessidade de se introduzir uma componente de Educação Moral e Cívica na formação do cidadão, é assim que se definiu que:

No 1º e 2º ciclos do Ensino Básico, esta disciplina não tem uma carga horária. No 2º ciclo está integrada nas ciências sociais. Entretanto, em ambos os ciclos é tratada de uma forma transversal, em todas as outras disciplinas curriculares e em todos os momentos do contacto professor/aluno, pais e encarregados de educação/aluno. No 3º ciclo do Ensino Básico, embora se mantenha o carácter transversal da disciplina, vai funcionar como uma disciplina específica, com carga horária própria, (idem, p.34)

É interessante notar que, apesar de estar evidente que esta disciplina no primeiro e segundo ciclos não possui carga horária, estando integrada nas ciências sociais e tratada em todas as aulas de forma transversal, os professores não possuem o mesmo entendimento e nem fazem abordagem transversal nas suas aulas. Este fato foi observado no decurso do trabalho empírico sobre essa disciplina em algumas escolas do Ensino Básico na cidade de Nampula.

Da leitura comparativa feita da percentagem de conteúdos de educação Moral Cívica nas diversas disciplinas do ensino básico, no segundo e terceiro ciclos constatamos que diferentemente do que se diz, a maior percentagem de conteúdos desta disciplina aparece nas disciplinas de Ciências Naturais e Português do que na disciplina de Ciências Sociais. Capece e Fenhane³⁶, (2001,p.6) partilham e sustentam o nosso posicionamento quando afirmam que “Apesar de [Moral e Cívica] aparecer pela primeira vez nesta classe [6ª], os conteúdos desta disciplina são abordados nos ciclos anteriores, pois estão presentes nos conteúdos de disciplinas como português e ciências naturais”.

A expectativa dos pais e encarregados de educação com a introdução do NPCEB e a concretização das inovações anunciadas era que as crianças após o Ensino Básico pudessem conseguir fazer qualquer coisa para ganhar a vida através da formação de competências para o

³⁶ Esses são os autores dos manuais do aluno e professor da disciplina de Moral e Cívica na 6ª classe.

auto sustento. Notar-se-á que os alunos que concluíssem este nível, com as competências indicadas deveriam, no mínimo, estar preparados para se integrarem na comunidade, onde uma determinada escola se encontra localizada.

Para as autoridades educativas a introdução de inovações no NPCEB pode estar ligada a duas razões possíveis: em primeiro lugar, está a esperança de reduzir, através da educação, o problema social de desemprego e de falta de encaminhamento de crianças que anualmente se veem obrigadas a abandonar a escola por falta de vagas para prosseguirem no ensino secundário, e em segundo lugar a justificação de a escola ter que responder às queixas da sociedade moçambicana, principalmente da comunidade doadora internacional que considera a educação em Moçambique de carácter teórico que não oferece a oportunidade de desenvolver competências profissionais práticas que os alunos pudessem usar para o seu auto sustento e autoemprego a nível da localidade (Castiano, 2005,p.8).

Embora reconhecendo o fato de ter havido grande expectativa por parte dos pais e encarregado de educação e das autoridades educativas, é preciso, contudo, notar que muitas fases que, caso aplicadas, poderiam garantir um bom êxito do NPCEB não foram tomadas em conta, sobretudo, a formação de professores.

Nota-se, por isso que, as inovações do NPCEB enquadram-se nas políticas simbólicas³⁷ pois, elas podem ocorrer em duas formas: aquelas que não se destinam genuinamente à implementação (e assim identificáveis pelos detalhes em falta com respeito a recurso, calendários de implementação, unidade governamental responsável, etc.), e aquelas que são implementadas numa escala e âmbito muito reduzidos, de tal forma que são úteis primeiramente como peças de relações públicas para mostrar a preocupação do governo” (Stromquist, 1998,p.6).

2.6. Criação de escolas Primárias Completas

Uma das estratégias criadas para a implementação do consistiu na criação das escolas primárias completas, em locais onde havia apenas escolas do primeiro grau, com o propósito de garantir o

³⁷No que toca ao assunto em debate (Nóvoa, 2007), refere que o excesso dos discursos esconde uma grande pobreza das práticas. Dito de outro modo, temos um discurso coerente, em muitos aspetos consensual, estamos de acordo quanto ao que é preciso fazer, mas raramente temos conseguido fazer aquilo que dizemos que é preciso fazer.

acesso ao Ensino Básico completo em cumprimento dos objetivos da Educação Básica do Milénio e, depois onde não fosse possível transformar as escolas do primeiro grau em completas, seriam criadas as condições para a concretização deste princípio.

Analisando essa estratégia verifica-se que, efetivamente, para o cumprimento dos objetivos do milénio caberia ao governo expandir o segundo grau do Ensino Básico para as escolas onde se lecionava apenas o primeiro grau no sentido de aproximar as escolas as populações. Dessa forma, reduziria o esforço das crianças de se deslocarem a procura de locais onde fosse possível concluir o segundo grau do Ensino Básico permitindo que maior parte dos alunos conseguissem continuar com os seus estudos, cumprindo desse modo os objetivos do milénio. Quanto nos parece essa estratégia, foi implementada cabalmente, de formas que atualmente são poucas as escolas primárias que não são completas.

2.7. Os Manuais escolares

O manual escolar pode se considerar uma declaração do currículo, por isso o estudo dos manuais escolares passou a converter-se num tópico central da teoria do currículo enquanto portador de grande potencialidade cultural, pedagógica e didática, (Cabral, 2005).

Se há quem vislumbre a sua primeira projeção a partir da criação das universidades e das corporações educativas da Idade Média, parece ser consensual atribuir a sua paternidade a Peter Ramus (1516-1572). No entanto é Coménio (1592-1670) o primeiro pedagogo a preocupar-se em registar, na sua didática Magna (1657) algumas das características que tornariam os livros mais apropriados para a transmissão de conhecimentos, (Oliveira, 1984). Nesta época, o manual adquire um papel inquestionável.

O passo decisivo na vulgarização do uso do manual nas escolas deu-se a quando da institucionalização das nações-estado da Europa, em meados do Séc. XIX, altura em que se organizaram os sistemas educativos por níveis e por disciplinas, (Marquez & Beas, 1995). Apresenta-se então, como “uma comodidade especializada para educação de massas”.

O manual³⁸ escolar é um livro impresso, publicado, reconhecido, autorizado dentro do âmbito de uma disciplina, área de conhecimento ou programa, com uma intencionalidade direcionada para a sua utilização na escola, quer seja pelo aluno, quer por um outro utilizador não definido, apresentando uma versão estruturada/ simplificada do conhecimento, para proporcionar a aquisição de conhecimentos ou auxiliar a planear e realizar o processo de ensino, (Cabral, 2005).

Entre as vantagens do manual escolar, no ensino, sobressai facilitar o aluno no acesso a um saber, inspirar e alargar o horizonte do aluno, permitir o desenvolvimento autónomo do aluno e entre as desvantagens salienta-se abordagem de conteúdos de forma muito empobrecida e esquemática, inclui conhecimentos, considerados, acabados e inquestionáveis, e não estimulam a investigação por parte dos professores, (idem).

Relativamente a modalidade da utilização do manual pelo professor³⁹, sobressaem três, precisamente: colagem submissa ao conteúdo, organização e sequencia do manual, em que o livro assume o papel de instrumento único de referência, aparecendo o professor com o perfil de consumidor, pois transmite os sempre em consonância com o manual e leva a cabo todas as atividades nele incluídas acrítica. Compromisso pendular com o manual concretizado em adaptações às contingências concretas do contexto, estilo de extensão e de mediação, sendo o professor consumidor, esporadicamente, realizador, quer dizer, aqui o professor dá ênfase aos conteúdos, mas também as diferentes atividades que pretende que sejam adequadas aos alunos com quem interage e desenvolve outras propostas, invertendo por vezes a ordem dos conteúdos, introduzindo novos tópicos, geralmente, socorrendo-se de outros manuais. E, finalmente, uma postura refletida e crítica em relação ao manual, considerado apenas como um recurso entre outros, estilo reflexivo crítico ou criativo em que se poderá considerar o professor como realizador de determinado processo de ensino, portanto, o professor utiliza uma variedade de recursos, incluindo o seu próprio material, (Cabral, 2005).

³⁸O manual é considerado um instrumento de democratização de acesso ao saber e à matriz consensualmente aceite, capaz de levar à inserção do indivíduo no contexto social a que pertence, (Cabral, 2005).

³⁹O professor é o principal determinante do que os livros fazem pelos alunos ou do que os alunos fazem com os livros(idem).

2. 7.1 Os Manuais de educação Moral e Cívica em Moçambique

Torna-se necessário, antes de tudo, sublinhar que para o ensino dos conteúdos da disciplina de Moral e Cívica foram editados dois livros para a mesma classe, sendo um para o professor e o outro para o aluno. Na verdade, os autores que elaboram o manual do aluno para a 6^a classe são os mesmos que também elaboram o manual do professor da mesma classe e, igualmente para a 7^a classe. Sobre esse aspeto tanto o manual como o NPCEB não traz alguma justificação para tal, mas nós pensamos que pode ter se relacionado com a necessidade dos dois manuais podem apresentar uma abordagem similar.

De modo geral o manual do professor e do aluno da 6^a classe apresenta a mesma estrutura no que se refere aos capítulos, sendo cinco unidades designadamente: a família, a escola, o homem, a sociedade e as relações entre Moçambique e outros povos. Enquanto os da 7^a classe apresentam apenas quatro capítulos.

A grande diferença que se nota entre o manual do professor e do aluno reside no fato deste trazer, de forma detalhada, as sugestões metodológicas para o ensino dos conteúdos da Moral e Cívica, como se pode conferir na citação a baixo.

O livro deve ser utilizado em todas as situações da aula. As gravuras e extractos de textos devem ser explorados no início da aula ou ser recomendado para ser explorado em casa. O professor deve usar o livro na sala de aulas para incentivar os alunos a participarem na aula. O uso do livro dispensa o ditado de apontamentos muitas vezes registados de forma deficiente pelos alunos. O professor na preparação da aula deve explorar as partes do texto que vai usar na sala de aulas. Em todas as situações o professor deve partir da realidade próxima do aluno. O debate deverá ser o método de ensino prioritário. Igualmente a leitura de textos inseridos no livro do aluno são um recurso importante. O uso de testemunhos de pessoas que não sejam docentes é importante para o enriquecimento do conteúdo e para a compreensão da aula, entre eles se destaca os líderes comunitários, os encarregados de educação. Um dos aspectos importantes para a leccionação da disciplina de Moral e Cívica é o próprio professor, que deve educar pelo exemplo: deve ser o primeiro a repudiar as práticas negativas, apresentando-se limpo e apurado, sendo pontual e assíduo, observando as normas de conduta moral e cívica, demonstrando o seu afecto pelos alunos. A utilização de métodos activos é a estratégia mais correcta, este método assegura o domínio de conhecimentos formativos em vez de informativos, (Capece & Fenhane, 2001, pp.6,11e15)

Pode-se, perfeitamente, admitir que o manual do professor apresenta sugestões relevantes para o ensino da disciplina, todavia os professores na sua maioria não seguem essas orientações por diversas razões, como seja: a insuficiência do manual, faz com que o professor sinta-se forçado a ditar os apontamentos aos alunos por formar a garantir que os alunos consigam ler o que ler para a compreensão das aulas. Noutras vezes, o professor tendo o manual não segue implementar

todas as orientações por causa do fraco domínio das estratégias de ensino, pois em todas as aulas que tivemos o privilégio de assistir, no âmbito do estudo empírico, não se notou a utilização das imagens e recortes de textos que o manual do aluno possui. De igual modo presenciamos de forma repetida apenas aulas expositivas em vez de aulas ativas como recomenda o manual.

Ainda em torno das sugestões metodológicas, torna-se necessário mencionar que apesar do uso de testemunhos de pessoas que não sejam docentes possa se considerar importante para o enriquecimento do conteúdo e para a compreensão da aula, contudo as escolas não possuem verbas adicionais para o pagamento de serviços prestados por pessoal não docente. Este fato nos remete à abordagem feita quando analisamos o currículo local onde verificamos que a falta de pagamento aos conhecedores da cultura local impede-lhes de contribuir nesse sentido.

Quanto a relação entre o professor e o Manual segundo Cabral (2005), temos a colagem submissa ao conteúdo, organização e sequência do manual, pois aqui o professor não está obrigado a investigar ou no mínimo enriquecer abordagem do manual com outras abordagens no sentido de conseguir ter diversas formas de falar sobre a mesma matéria.

Relativamente ao manual do aluno da 6^a classe, no que se refere aos conteúdos das cinco unidades destacamos o seguinte:

- A primeira unidade, trata conteúdos referentes a família procurando caracterizar os tipos família, tipos de sociedades (matrilineares e patrilineares) e, indica a importância da família na educação das crianças;
- A segunda unidade aborda a escola, incidindo no estudo do regulamento interno da escola com o acento nos direitos e deveres de todos os membros da escola e, termina organograma da escola;
- A terceira unidade fala do homem e o meio, destacando a conservação do meio ambiente, a adolescência, regras de higiene pessoal e pública. Com menor destaque fala do comportamento adequado na via pública e o trabalho como dever cívico;
- A quarta unidade concentra-se nos direitos e deveres dos cidadãos, a organização política do Estado, a constituição, os símbolos nacionais, os órgãos de soberania e exercício da democracia;

- A quinta unidade aborda as relações entre Moçambique e outros países com destaque para as organizações internacionais em que Moçambique faz parte e a declaração dos direitos humanos e de cidadão

O manual do aluno da 7^a classe, apesar de excluir a primeira unidade que trata da família, segue a mesma sequência e designação das unidades do manual da 6^a classe, mas com conteúdos diferentes, como a seguir se pode conferir:

- A primeira unidade é referente a escola e os conteúdos relevantes são: o direito a educação, educação em Moçambique, o papel da escola na formação integral do aluno, a escola, a família e a comunidade na educação moral e cívica e religiões na educação moral e cívica;
- A segunda unidade trata a questão do Homem e o meio, salientando o corpo humano (saúde e higiene), primeiros socorros, adolescência, relações com as outras pessoas, equilíbrio ecológico (exploração da natureza, poluição e erosão, queimadas, o desflorestamento, exploração racional dos recursos, os parques nacionais, os lugares sagrados, desastres naturais: seca e cheias, depressões atmosféricas e engenhos explosivos);
- A terceira unidade aborda a sociedade, destacando-se a constituição da república, os símbolos nacionais, os órgãos de soberania, direitos e deveres dos cidadãos, a declaração dos universal dos direitos humanos, acordo geral de paz, formas de participação popular na vida política do país, a preservação da paz: ONU e UA;
- A última unidade fala de Relações de Moçambique com outros povos, com destaque para a contribuição de Moçambique para a libertação da África Austral (Zimbábue, Namíbia, África do Sul), apoio que Moçambique recebeu da Tanzânia e Zâmbia, OUA e por outros países do mundo no contexto da independência.

Fazendo uma leitura atenta aos conteúdos da disciplina de Educação Moral e Cívica em vigor no NPCEB pode-se constatar que há mais conteúdos de História e Ciências Naturais que da Moral e Cívica, pois no programa da 6^a classe apenas a segunda, a quarta e a quinta unidade possuem, com predominância, conteúdos referentes a disciplina de Moral e Cívica. A primeira unidade possui conteúdos que podiam ser melhor enquadrados na disciplina de História enquanto a

terceira unidade congrega, maioritariamente, conteúdos que podiam ser bem enquadrados na disciplina de Ciências Naturais. Igualmente para a 7^a classe a segunda unidade possui conteúdos que podiam ser melhor abordados na disciplina de Ciências Naturais enquanto a última unidade apresenta conteúdos da disciplina de Ciências Sociais.

Portanto, das nove unidades que supostamente corporizam a disciplina de Moral e Cívica no Ensino Básico, apenas cinco possuem conteúdos maioritariamente de Moral e Cívica enquanto as restantes quatro unidades congregam maioritariamente conteúdos das disciplinas de Ciências Naturais e Sociais. Igualmente, nota-se uma repetição dos mesmos conteúdos nas duas classes como é o caso da sociedade, o Homem e o meio e relações de Moçambique com outros povos.

Um outro aspeto interessante é da ausência de uma unidade que procura, mesmo que de forma sumária, abordar o conceito de cidadania/ cidadão com o propósito de fazer entender ao aluno que faz parte de cidadãos de um país chamado Moçambique e que na história da humanidade nem todas as pessoas possuíam este estatuto.

Há, porém, uma pergunta que, nesta altura, se pode fazer: por que a predominância de conteúdos de Ciências Naturais e Sociais na disciplina de Moral e Cívica? A resposta a esta questão é meramente difícil, mas tentamos ler o perfil dos autores dos manuais e verificamos um deles, que achamos ser o autor principal, foi formado em ensino de História e Geografia. Por isso, na nossa opinião, se sente confortável na abordagem de conteúdos das disciplinas de Ciências Sociais e Naturais.

CAPÍTULO III: EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

A Educação Básica deve ser entendida como sendo a escolaridade considerada essencial para a formação de cidadãos para a vida ativa no país e no mundo sendo, por isso, a base de toda a escolaridade que serve de suporte as restantes escolaridades.

Enquanto ação institucionalizada pelo Estado, a educação básica, é um fenómeno recente, historicamente ligado ao movimento político da Revolução Francesa e aos direitos de liberdade e de igualdade que lhe estiveram na origem e a Revolução Industrial.

O presente capítulo tem dois focos assentes, o primeiro incide na caracterização sumária e geral da Educação Básica no mundo com particular enfoque ao contexto europeu. A segunda e última parte aborda as perspetivas históricas desse nível de ensino em Moçambique com ênfase nas três principais fases: educação no período colonial, durante a luta de libertação nacional e depois da independência nacional.

3.1 Conceções da Educação Básica

Assinalamos, para começar, que no presente ponto, discute-se o conceito de Educação Básica, as teorias explicativas deste nível de ensino, a duração e, finaliza-se com o debate sobre perspetivas históricas da Educação Básica em Moçambique.

A educação escolar básica é hoje percecionada como uma realidade social naturalizada, por isso não questionada (Fernandes, 2011). A própria etimologia do termo base nos confirma esta aceção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém “do grego *básiseós* e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar”, (Augusto, 1956,p.3).

A educação básica é, por definição, a base da educação escolar acessível a todos e por todos conseguida; a escolaridade considerada essencial para a formação de cidadãos preparados para a vida ativa no país e no mundo, e que “é entendida como a base de toda a escolaridade, como o suporte sobre o qual as restantes escolaridades assentam e a partir das quais se desenvolvem”, (Rodrigues, 2006,p.101).

Na mesma linha de pensamento, a educação básica pode ser entendida como apropriação de um conjunto de conhecimentos básicos e desenvolvimento de habilidades e atitudes julgadas necessárias para a sobrevivência dum cidadão e que constituem uma base fundamental para a prossecução de estudos posteriores.

A educação básica e escolaridade obrigatória não são conceitos sinónimos, embora, na maioria dos países, tenham normalmente a mesma conotação. Evidentemente, a escolaridade obrigatória é abordada na perspetiva da definição legal que dela se faz em cada Estado, reconhecendo que não o podem fazer, validamente, sem se referir ao ensino básico. Por isso, o carácter obrigatório do ensino básico é uma medida legal, de natureza compulsória, criada para atingir o fim pretendido: a sua universalidade e a garantia do respetivo sucesso escolar e educativo.

Coelho (1985, p.49), sublinha que “muitos países instauraram a escolaridade obrigatória por acharem que a educação é algo de muito importante e mesmo essencial em qualquer tipo de organização social, não podendo ficar apenas dependente da vontade ou das possibilidades reais de cada cidadão”.

Para que o ensino básico tenha, de fato, um carácter universal o Estado toma várias medidas, a primeira das quais é tornar gratuita a sua frequência, (Rodrigues, 2006). Pois, quanto mais pobre for a população, maior é o papel desempenhado pela escola no seu processo de inserção na sociedade, na medida em que a escola representa o único ambiente estruturado de convivência, antes de ser um ambiente de aprendizagem de letras e números, (August, 1986). Porém, esta medida cedo se revela não ser suficiente para garantir sua universalidade. O Estado decreta, então, a obrigatoriedade escolar como um meio de tornar universal a frequência do ensino básico.

Por conseguinte, o carácter obrigatório do ensino básico é uma medida legal, de natureza compulsória, criada para atingir o fim pretendido: a sua universalidade e a garantia do respetivo sucesso escolar e educativo.

Golias (1999), sublinha que as nações africanas, por exemplo, no limiar de ascensão às suas independências nacionais prometeram a criação de oportunidades iguais de acesso à uma educação básica universal, obrigatória e gratuita para todos os seus cidadãos.

A libéria e a Serra Leoa receberam no início do Séc. XX ondas de afro-americanos que regressavam à terra mãe, este movimento serviu de porta para a expansão da civilização ocidental no campo do ensino para o resto de África. A educação era vista, nessa altura, como sendo o elemento básico na luta contra a discriminação racial e social e um meio de reconquista da dignidade africana. Foi neste contexto que estes dois países se tornaram o centro de debate e da expansão da educação na África Ocidental, (Castiano, Goenha & Berthoud, 2005,p.196)

Enquanto ação institucionalizada pelo Estado, a Educação Básica, é um fenómeno recente, historicamente ligado ao movimento político da Revolução Francesa e aos direitos de liberdade e de igualdade que lhe estiveram na origem e a revolução industrial, (Fernandes, 2011).

A Revolução Francesa, no final do século XVIII, proclamando os direitos de liberdade, igualdade e fraternidade, conduziu à organização “de um ensino fundamental, primário, que apetrechasse todas as crianças com a cultura e conhecimentos essenciais a permitirem-lhe um exercício consciente da nova cidadania” (Pires, 2000 cit. em Rodrigues 2006,p.101).

A Revolução Industrial obrigou a “aquisição e o uso de novos saberes de matriz científica e técnica”. Para este novo mundo do trabalho, tornava-se necessária a existência de operários alfabetizados, no que era considerado essencial, de modo a mais facilmente se adaptarem à nova sociedade de produção. Aqui, também, o ensino primário foi implantado como instituição socializadora de interesse determinante e de eficácia esperada, (Rodrigues2006,p.101).

Certamente que a revolução francesa e industrial sobressaem quando se pretende abordar o Ensino Básico, contudo, alguns países como a Prússia e Japão fizeram a expansão da Educação Básica antes da expansão industrial. Daí que fica difícil provar que o papel do Estado foi guiado pela necessidade de uma ordem industrial. Assim, Ramirez e Boli (1987) fazem uma análise importante nesse sentido quando referem que foram fatores relacionados com a construção do Estado-Nação.

Salienta-se, igualmente, o papel desempenhado pela Igreja, a partir do Séc. XVI por via da Companhia de Jesus e dos seus colégios e que a data introduziu uma visão pedagógica assente no princípio de autoridade e obediência. Tais instituições acabaram por se afirmar em toda a Europa, tirando partido da dinâmica reformista e contra reformista que se sentia (Serra, 1998).

A emergência de uma conceção democrática de educação teve a sua origem no final do Séc. XVIII e está relacionada com o que viria a evoluir para o reconhecimento do direito de todos à educação, de modo que todos os cidadãos tivessem o acesso a educação, permitindo-lhes beneficiar dos bens sociais e culturais da sociedade.

Lundgreen (1992.p87) refere que “a educação formal foi considerada como algo de bom em si mesmo em que todo o indivíduo tinha o direito de receber educação e de adquirir a realização pessoal e por outro, como um meio de cumprir os fins políticos e de mudar a sociedade”. Por sua vez, Ramirez e Boli (1987) consideram que mais do que responder as necessidades de uma economia industrializada, a escolarização de massas significou o esforço de se construir o Estado nacional, na crença de que àquele seria o caminho para a socialização como uma identidade nacional. Também Popkewitz (1994, p.54) acrescenta que “a escolarização pressupõe estruturas de governação na sociedade: o Estado supervisiona e certifica a educação de forma direta e, ao mesmo tempo a organização social e epistemológica das escolas produz a disciplina moral, cultura e social da população”.

Também estava associada à necessidade da criação de uma escola pública sustentada numa conceção de uma democrática, laica e neutralizadora da visão moral e religiosa até aí vigente. É preciso insistir no facto de que a passagem da educação escolar da tutela da Igreja para a esfera do Estado faz-se na maior parte dos países europeus, no final do Séc. XVIII, por influência da Revolução Francesa, ainda que a ideia de uma educação obrigatória universalista a partir da dinâmica da reforma seja igualmente considerável. Condeias (2001), defende que a passagem para educação obrigatória fez-se de forma lenta durante todo o séc. XIX e princípios do Séc. XX e representou o triunfo da noção do Estado- Nação com a substituição progressiva das estratégias individuais e de grupo, decididas em função de interesses concretos da vida das pessoas, por estratégias coletivas, decididas por grupos restritos e impostos à generalidade da população em nome do bem da nação.

Hummel (1979) defende que foi no Séc. XIX que a escola conseguiu adquirir um prestígio incomparável e se tornou uma das mais poderosas instituições, solidamente administrada e cuidadosamente protegida de qualquer ingerência exterior. Contudo é apenas no decurso do Séc. XX que os ideais de democratização da educação se expandem tendo vindo a ser concretizados a ritmos diferenciados e em lógicas e práticas que se foram distanciando dos ideais que lhes estiveram na origem.

Kemmis (1988) lembra que o aparecimento da escola para todos foi estimulado por objetivos do Estado, relacionados com a exigência da normalização da educação e do conteúdo curricular de acordo com os objetivos sociais e económicos.

Fomosinho (1987,p. 17) por sua vez considera que “o ideal de igualdade foi perspectivado em termos de conhecimentos a transmitir através da unificação curricular, legitimando o uso da pedagogia uniforme e desvalorizando as ideias e práticas da educação nova e da educação progressista porque elas pressupunham e valorizavam as diferenças e preconizavam a individualização do ensino”. Na perspetiva deste autor, as razões ideológicas que definiam igualdade como acesso de todos ao mesmo tipo de educação⁴⁰, conduziram à valorização das pedagogias que permitissem ensinar a muitos como se fosse um.

Talvez seja por isso que se afirma que foi nos domínios da pedagogia e da organização dos processos de ensino-aprendizagem e na sua inadequação aos diferentes públicos que foram chegando à escola, que a justificaram de universal, laica, gratuita e libertadora, começou a mostrar as suas contradições e a ser entendida como imposição pouco atrativa para àqueles que a recebem e que nem sempre conseguem ver o seu carácter emancipatório, (Sacristán, 2000).

Este desajuste da educação aos públicos que a ela passaram a ceder esteve na origem das correntes pedagógicas progressistas do Séc. XX. É nesta visão que este autor chama atenção para as tensões que tem acompanhado a implementação da escolaridade obrigatória e para o fato de ela ter vindo a assumir diferentes aceções:

⁴⁰Fernandes (2011) falando do caso de Portugal, sublinha que o princípio de igualdade foi orientador das políticas públicas a partir da revolução de 1974, mas foi com a lei de Bases do sistema educativo de 1986 que se afirma um discurso pela igualdade de oportunidade de acesso e sucesso escolar e se consideram princípios de educação humanista no quadro do alargamento da escolaridade obrigatória para nove anos.

Começou pela visão de constituir um meio para igualar os que socialmente eram desiguais na crença de que cultivando o povo mais facilmente ele acederia à emancipação, fornecendo-lhes ainda a possibilidade de aceder aos bens culturais e sociais da sociedade. Passando por uma visão de um mínimo de conteúdos básicos: leitura, escrita, história, matemática e ciências, considerado um denominador comum, a que as escolas tinham de atender tendo em conta um programa nacional para educação e ascendeu à configuração, social e legislativa, de um direito fundamental que esteve na origem do fenómeno da escolarização universal que se foi afirmando mundialmente e ampliando também os seus significados. Chegados ao Séc. XXI continuamos a perseguir o ideal de construção de um projecto cultural universal para a educação básica. Tem se hoje a ideia de que o alcance da igualdade entre os seres humanos, sustentado no fenómeno da escolarização seria o caminho para a ela aceder, implicando a educação geral e básica obrigatória, contemplando as novas especificidades sociais e culturais.

Nesta mesma linha de análise, Monoz (2005,p.17) alerta que a democratização⁴¹ e universalização de uma educação de qualidade para todos só será possível tomando, seriamente, em conta a singularidade e as necessidades de cada sujeito, seus contextos e condições de vida e que é necessário uma igualdade real e efetiva que ofereça oportunidades adequadas e diferenciadas a cada estudante, na verdade, este continua a ser o maior desafio com que defrontam as escolas e os professores.

A convergência destes dois fatores resulta no ensino fundamental para todos, por isso, tendencialmente universal que em Moçambique, ficou mais conhecido por ensino primário, a partir de 1983 com a aprovação da Lei 4/83 que estabeleceu o Sistema Nacional de Educação (SNE).

3. 2. Teorias explicativas da Educação Básica

Podemos, deste modo, considerar a escolaridade básica como um fato político/social que é explicado por Pires (1993) tendo por base três teorias: o naturalismo, o funcionalismo e o moralismo, acrescidas de uma outra, designada pelo autor por teleologia oculta.

O naturalismo traduz-se na aceção da escolaridade básica como característica natural e inata a todas as sociedades. É um fenómeno generalizado em todo o mundo, tanto no mundo desenvolvido como no subdesenvolvido. Por isso, em 1990, em Jomtiem, foi colocado ao mundo o desafio de, até 2000, todos os estados oferecerem obrigatoriamente uma educação básica universal, este objetivo foi formulado em conformidade com a convenção das Nações Unidas sobre os direitos da criança e ratificado em vários encontros internacionais, (Castiano, et. al,

⁴¹ Sacristán (1998) sustenta que a escolaridade obrigatória, numa óptica democrática, não tem a função de hierarquizar os alunos para continuarem pelo sistema escolar, mas de proporcionar uma base cultural sólida para todos os cidadãos, seja qual for o seu destino social.

2005). No contexto africano, o plano de ação aprovado em Dacar tem servido de documento básico para trabalhos de governos e das ONGs. Este plano assinado em 2000 representa o compromisso dos estados africanos em prosseguir e concentrar esforços para levar a cabo a educação universal ao nível do continente, (Golias, 1999).

O funcionalismo considera a educação como um investimento, como fonte de riqueza e desenvolvimento das pessoas e das sociedades. Esta relação entre economia e desenvolvimento exige mão-de-obra qualificada que satisfaça as necessidades de desenvolvimento das organizações, justificando-se, assim, a existência dum ensino básico para todos, construindo-se sobre ele as qualificações posteriores. Apesar disso, (Popkenitz, 1987) acrescenta que existe uma

Ilusão que provem do facto de que os empregadores desenvolveram uma confiança cega no sistema de certificado. O certificado é confundido com a produtividade. No entanto, nas suas pesquisas verificou que é entre os graduados que o grau de insatisfação pelo trabalho que fazem é muito maior. Muitos graduados consideram que o emprego que exercem exigia muito pouco das capacidades reais que julgavam possuir. Isto levou Berg a concluir que as competências exigidas no emprego não tinham muito a ver com o sucesso escolar, ou seja, que não havia formas de provar que existia uma relação directa entre o nível escolar e a produtividade do indivíduo, (p.68).

O moralismo resulta do movimento de democratização da educação, sendo esta vista como um dever e um direito de todos. Esta teoria vem a traduzir-se numa expansão massiva da educação, decorrente do critério de igualdade de oportunidades. É nesse sentido que a declaração sobre a Educação para Todos levou a uma reapreciação da educação básica como um direito inalienável de cada indivíduo e como o legado da sociedade que dá a cada um possibilidade de continuar a aprender pela vida inteira, (Golias, 1999). Inerente a esta declaração existe o reconhecimento de que se a pobreza, a doença e a guerra devem ser substituídos pela prosperidade, saúde e paz, então a ignorância deve dar lugar ao esclarecimento, à compreensão, às habilidades e valores. A educação é uma condição necessária ao desenvolvimento humano, é pré-requisito para qualquer outro tipo de desenvolvimento. “O poder do povo começa com a capacitação do intelecto”, (Machel, 1975,p.30).

Em relação à teleologia oculta, esta é o reverso da medalha, ou seja, enquanto as teorias anteriores se baseiam no desenvolvimento e na democratização, esta fundamenta-se no fenómeno da educação de massas, nas suas motivações e no cumprimento efetivo das finalidades da escolaridade básica. É por assim que Golias (1999) acrescenta que os objetivos da educação básica são de promover no discente conhecimentos fundamentais e habilidades verbais e não

verbais que formam a base para uma aprendizagem permanente, com a habilidade e curiosidade para explorar e responder aos desafios e oportunidades da vida de forma inteligente e confiante.

Um direito do cidadão à educação é um dever do Estado em atendê-lo mediante oferta qualificada. E, tal o é por ser indispensável, como direito social, a participação ativa e crítica do sujeito, dos grupos a que ele pertença, na definição de uma sociedade justa e democrática.

3.3. Duração da Educação Básica

Não existe um critério para definir a duração da educação básica. Não é possível definir a educação básica em função do número de anos que a compõe. Cada país tem a sua tradição e uma dinâmica própria do desenvolvimento não só social e económico como também cultural e educativo. No geral, define-se em função da capacidade de atingir determinados objetivos, de desenvolver determinadas competências, valores e comportamentos bem como de assegurar a aquisição de determinado saber fazer, (Coelho, 1985). Nessa perspetiva, a eficácia do ensino deve levar a que determinados objetivos possam vir a ser atingidos mais cedo tendo por consequência que a duração para atingir pode vir a ser reduzida. Portanto, não é pela duração em anos que a educação básica pode e deve ser definida.

Na Suécia e na Dinamarca, por exemplo, o ensino de base e a escolaridade obrigatório coincidem, compreendendo nove anos de estudos num mesmo estabelecimento educativo. Outros países distinguem o ensino primário do ensino secundário (como o caso de Moçambique), sendo o primeiro de quatro anos, cinco ou seis anos, obrigatório, enquanto o primeiro ciclo do ensino secundário se vai tornando cada vez mais generalizado e menos obrigatório, (Coelho, 1985).

Para a integração escolar de todos os que têm sido segregados e a reformulação de toda a espécie de conceitos deve-se passar, também, uma sociedade mais justa e feliz, porque “não há sociedades justas e felizes sem que previamente, cada um e todos os elementos que a constituem tenham dentro de si a justiça e a felicidade. É no fundo o que a escola deve assegurar para todos”, (Coelho, 1985,p.51).

Hoje, os próprios Estados vão aceitando esta perspetiva humanista da escolaridade obrigatória, o que mostra um nítido progresso em relação à conceção igualitarista anterior em que a justiça se baseava numa média abstrata que não correspondia a ninguém.

Na realidade, não é pela duração de anos que a educação básica pode ser definida. O documento ED-74/Conf. 622/5 da UNESCO propunha que a principal finalidade da educação básica fosse, " ajudar cada ser humano, a tomar o seu destino nas próprias mãos". O mesmo documento marca os objetivos para o ciclo de base de estudos, " realizar-se plenamente, participar ativamente na vida social, ser um cidadão produtivo, eficaz e feliz, continuar a sua educação pela vida, desenvolver a sua capacidade criadora, o seu espírito crítico, a sua autonomia e capacidade de colaboração e modo de contribuir para o desenvolvimento da comunidade, aceder a uma condição de bem-estar físico e boa saúde", (ibid.)

Em Portugal, os primeiros governos constitucionais procuram normalizar e racionalizar o sistema educativo, empunhando-lhe o seu cunho político-ideológico. "Sucederam-se os decretos-lei, as portarias, os despachos, de onde vai resultar o alargamento da escolaridade obrigatória para o 9º ano de escolaridade", (Rodrigues, 2006,p.107).

No Brasil, a educação básica é um nível que congrega, atualmente, as três etapas que estão sob este conceito: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A educação infantil, dever do Estado, tornou-se etapa constitutiva da organização da educação nacional, estando sob responsabilidade administrativa prioritária dos municípios. O ensino médio, gratuito no âmbito do ensino público, deixou de ser independente do conjunto da educação básica, compondo-se com ela e tornando-se progressivamente obrigatório, (Augusto, 1956, p.14).

3.4. Finalidades da Educação Básica

Em qualquer país democrático, para além do direito à vida, todo o cidadão deveria ter oportunidades para aprender a ler, escrever, contar e ainda desenvolver as suas habilidades manuais básicas, auto expressão, o pensamento lógico, o sentido de compreensão e defesa do meio ambiente, (Fernandes, 2011). Cada membro de uma sociedade deveria ter a oportunidade de se desenvolver como uma pessoa humana, incluindo as capacidades físicas, mentais e espirituais para ser capaz de apreciar e respeitar a dignidade humana. Por isso, A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, (Augusto, 1956).

Será moderno tornar a educação básica como autêntico investimento, já que o património estratégico de um povo está em sua nova geração. Neste sentido, será válido reconhecer que a modernidade de um povo começa pela educação básica. “Ela reflectiria dois horizontes fundamentais do desenvolvimento: de um lado, o mínimo de dotação técnica para enfrentar os novos desafios; de outro lado, instrumentações fundamentais da cidadania, para ultrapassar a condição histórica de objecto e galgar a posição de sujeito”, (Demos, 1991,p.13).

Golias (1999), acrescenta que a declaração mundial sobre a educação para todos defende que: a educação pode contribuir para o mundo seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro e que ao mesmo tempo favorece o progresso social, económico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Uma educação básica adequada é fundamentalmente para fortalecer os níveis superiores de educação e de ensino, a formação científica e tecnológica e, por conseguinte, para alcançar um desenvolvimento autónomo, (Fernandes, 2011). Na realidade, a Educação Básica deve ter como um dos seus propósitos a preparação para integração na vida ativa, o que não significa uma preparação específica para um trabalho profissional determinado, (Coelho, 1985).

3.5. A Educação Básica e os desafios do século XXI

Existe consenso de que o caminho alternativo ao modelo da escola tradicional ser da retoma de uma escola onde todos tenham não só lugar como também voz e se reconheçam nos princípios que veiculam e na ação que desenvolvem. Isso significa encarar a escola como uma organização em permanente interação com o mundo que a rodeia, fomentando redes de interação com outras instituições comunitárias, para criar ambiente de aprendizagem que estimule a análise de situações sociais de modo a desenvolver nos alunos competências para nela intervir, (Fernandes, 2011). Convenciona-se uma escola com um papel ativo e decisivo na formação global dos jovens.

Educar significa dotar os cidadãos de conhecimentos e destrezas para analisar o funcionamento da sociedade e para poder intervir na sua orientação e estruturação. Estas diferentes perspetivas sobre a educação e a escola corroboram as ideias de que o mandato do direito de todos à educação não foi ainda alcançado. É nesta linha que Leite (2003,p.83) considera que “continuam a predominar mudanças de discursos e não de práticas”.

Neste processo, importa um entendimento da educação escolar que retome como matriz estruturante os valores da equidade e de justiça social, e eixo orientador da ação dos quatro pilares enunciados pela UNESCO, para educação para o séc. XXI, “aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a fazer, aprender a viver juntos”.

Ferreira (2005) defende que no virar do século a escola é colocada no centro das políticas educativas, das políticas de emprego, das políticas de luta contra a exclusão social, supondo-se a sua capacidade de resolver os problemas sociais de todo o tipo: educação para cidadania, exclusão social, educação sexual, prevenção de acidentes, etc.

Apesar disso, a escola não deixa de ser criticada, sendo vários os argumentos: uns advogam uma escola democrática com condições e clima de aprendizagem diferenciados que fomentam a participação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, acreditando nas aprendizagens mais significativas para os alunos; outros, reclamam o retorno a uma escola tradicional, na crença de que só assim será retomado o caminho da competitividade e da eficácia.

Este modo híbrido de entender o papel da escola torna urgente a necessidade de reconfiguração da sua missão face as novas responsabilidades que lhe vem sendo acometidas. Este novo mandato, pressupõe que a escola tenha de estabelecer alianças que visem alcançar uma cultura social de responsabilização, de respostas mais justas, solidárias e democráticas. Neste sentido temos as instituições escolares como espaço onde se aprende a ser cidadão e analisar de forma crítica o que acontece na sociedade e criar disposições e atitudes positivas de colaboração e de participação na resolução de problemas coletivos.

Acredita-se que a escola pública continua a ser a principal instituição para alcançar uma sociedade mais democrática. Apesar disso, Connel (1997) considera que o ensino nessas escolas baseia-se no currículo hegemónico na medida em que marginaliza outras formas de organização do conhecimento dos alunos e das comunidades, pois está integrado na estrutura do poder das instituições educativas e ocupa todo o espaço cultural ao definir o que deve ser a aprendizagem da maioria das pessoas.

O que é preciso reter de tudo isso é que o conceito de educação básica inclui tudo o que uma pessoa precisa não só para sobreviver, mas também para poder exercer em pleno os seus direitos políticos, sociais, económicos, culturais, para lhe permitir desenvolver as suas capacidades de

tomar decisões autónomas e, sobre tudo, para poder continuar a estudar de forma autónoma ao longo da vida.

3.6. Perspetivas históricas da Educação Básica em Moçambique

O interesse das sociedades atuais pela garantia da educação, particularmente, a Educação Básica para todas as crianças, jovens e adultos, remete-nos para a necessidade de compreensão da evolução histórica dessas sociedades, uma vez que a história testemunha-nos que num passado não muito distante a escola foi um campo privilegiado das classes de maior estatuto social, ou seja, não se constituía uma escola de massas, tal como refere Afonso (1999,p.6), nas suas reflexões: “Quando se fala de escola de massas, na aceção corrente [do termo], pensámos essencialmente numa escolaridade universal e aberta a uma grande diversidade cultural e social de alunos e nessa medida, representamo-la como organização de ensino formal muito diferente daquelas que, em determinadas situações históricas, se destinavam exclusivamente a supostas elites sociais ou grupos sociais específicos.”

Tendo como base a história de Moçambique, que inclui a fase da colonização portuguesa, para ter um quadro geral da educação básica é fundamental partir dos primórdios desse nível de ensino e avançar até ao momento atual. Neste sentido, abordaremos a educação básica em três momentos históricos distintos, precisamente: no período colonial, no período da luta pela independência e, finalmente, depois da proclamação da independência nacional.

3.6.1 Educação Básica no período colonial

No período anterior a 1845 a educação dos filhos dos portugueses era garantida por padres, alguns professores particulares, escolas regimentais, já que somente em Agosto de 1845 é que foi estabelecido o regime das escolas públicas em Moçambique. Antes deste regime havia escolas primárias na Ilha de Moçambique em 1799, Quelimane e Ibo em 1818. A partir de 1845 o ensino primário passa a subdividir-se em dois níveis: o primeiro grau ministrado nas escolas elementares e o segundo grau nas escolas principais, (Almeida, 1979).

A 30 de Novembro de 1869, através da reforma do ultramar decreta-se apenas o ensino primário obrigatório, sendo a instrução primária dividida em 1 e 2 grau, cada um com duas classes. O sistema educacional estava, principalmente, nas mãos das missões católicas. Em 1873, haviam 400 alunos matriculados em todas as escolas, na altura em Moçambique, (Goméz, 1999).

Contrariamente a tendência liberal que defendia a ideia de uma educação igualitária e o estabelecimento de sistemas de educação que servissem tanto os indígenas como os civilizados, surgem vozes que defendem a discriminação, ou seja um ensino separado. É nesta fase que a educação começa a ter um cunho rácico e marginaliza-te. “ Os primitivos deviam ter uma educação virada para o trabalho manual. Aos europeus não se podia ensinar-lhes os trabalhos manuais por causa do clima inóspito”, (Castiano, Goenha & Berthoud, 2005,p.14).

Um ano depois da proclamação da primeira república portuguesa em 1910, decreta-se a separação entre a Igreja e o Estado. São criadas missões civilizadoras e vai sendo promulgada uma legislação que prioriza uma formação literária, mas completada por aprendizagem profissional, para evitar que os escolarizados se transformassem em desaposados sociais, incapazes de desenvolver as suas comunidades e satisfazer as exigências fundamentais. Em 1921 é banido o uso das línguas africanas nas escolas. (Castiano, et. al, 2005)

Em 1917 foi promulgada a lei do indigenato, que definia o indígena como sendo o indivíduo da raça negra ou dela descendente que pela sua instrução e costumes se não distingue do comum daquela raça. O ensino indígena tinha por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepara-lo para a luta da vida o mais útil a sociedade e a si próprio.

Almeida (1979,p. 221), refere que na perceção das autoridades portuguesas era de que “os povos primitivos não podem ser civilizados, se não pouco a pouco que a população da colónia se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, [por isso] foram instituídos dois géneros de ensino primário: um para europeus e assimilados e o outro para primitivos”.

A propósito do indígena, Mondlane (1975), traz elementos caraterísticos:

A População africana foi dividida em duas categorias distintas: indígenas (africanos não assimilados) O indígena não tinha direito a cidadania, era obrigado a trazer um cartão de identidade (caderneta indígena) e estava sujeito a todas as regulamentações do regime do indigenato, que obrigava à prestação de trabalho,

lhe proibia o acesso a certas áreas da cidade depois de escurecer e lhe autorizava um número reduzido de lugares de divertimento, (p.37).

Evidentemente que, entre os finais do Séc. XIX e as duas primeiras décadas do Séc. XX, a questão educacional não interessou muito aos estrategas da política colonial. Mas quando a educação ganhava qualquer relevo, pelo menos no discurso, era encarada como algo perigoso, um risco que não se devia correr, fazendo da ignorância dos povos africanos um instrumento de perpetuação da sua dominação, o que justificava a separação das pessoas em categorias sociais.

O ensino indígena foi dividido em três tipos: ensino primário rudimentar destinado à civilizar e nacionalizar os indígenas da colónia, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses. Ele compreendia três classes e era dirigido para crianças dos 7 aos 12 anos e estava estruturado da seguinte forma: um primeiro nível, ensino rudimentar compreendia a iniciação da 1ª a 2ª classe e um segundo nível: ensino primário compreendia 3ª e 4ª classes e um exame de admissão para ingressar no ensino secundário, (Gómez, 1995).

Depois de passarem o exame de admissão, os alunos africanos, podiam em teoria ingressar no ensino liceal ou escolas técnicas de nível secundário. Na prática, os poucos que conseguiam completar o ensino primário apenas podiam ingressar no ensino profissional indígena ou no ensino normal ou nos seminários.

Os limites de idade de ingresso nos estabelecimentos constituíram obstáculo para a maioria entrar no sistema educacional, impedindo que os africanos tivessem acesso a níveis de ensino mais avançados.

O ensino profissional tinha por fim preparar os indígenas de um e de outro sexo, maiores de 10 anos para adquirirem, honestamente, os meios de manter a vida civilizada e contribuírem mais eficazmente para o progresso da colónia. Era realizado nas escolas de artes e ofícios para os rapazes e nas escolas profissionais para as raparigas indígenas. Os rapazes aprendiam fundamentalmente os ofícios de serralheiro e ferreiro, de alfaiate, de sapateiro enquanto as meninas aprendiam costura e economia doméstica, (Castiano et. al, 2005).

Três pontos importantes são de fixar nesta lei: os indígenas só podem frequentar três anos da escola rudimentar, depois vão para uma escola de artes e ofícios. Os indígenas são, exclusivamente, capacitados para as profissões ligadas a trabalhos manuais, para permanecerem

no seu meio. O objetivo do ensino rudimentar é colocar a criança indígena em condições de aprender a civilização portuguesa por meio de conhecimento da língua portuguesa. Este ensino estava destinado aos indígenas dos 7 aos 12 anos de idade, era gratuito e obrigatório para esta faixa etária. Uma escola devia ser frequentada por crianças que viviam até o raio de 3km.

A formação profissional era feita de uma forma separada para os rapazes e raparigas, para os rapazes os cursos duravam 2 anos e que compreendiam uma formação primária e profissional. As condições de ingresso para raparigas incluíam a idade entre 12 e 16 anos, uma vez terminada a terceira classe, os órfãos gozavam de prioridade e uma melhor classificação constituía uma vantagem.

Em 1940 a Concordata e o Estatuto Missionário atribuíam as missões católicas a tarefa de dirigir o ensino indígena, passando a assumir o estatuto de moralizador do indígena. Compreendendo por moralização o abandono da ociosidade e preparação de futuros trabalhadores rurais e artífices que produzam o suficiente para as suas necessidades básicas e para suprir os encargos sociais, (Mazula, 1995).

Em 1946 o Boletim Oficial nº 4 de 16 de Novembro, refere que o objetivo do ensino rudimentar é civilizar e nacionalizar o indígena por meio da língua portuguesa e gradual compreensão da doutrina e moral cristã. O elemento novo ‘moral cristã’ aparece como um meio civilizador, (Gomez, 1995). O canto coral, aprendizagem de canções religiosas, a moral e doutrina crista, o hino português e outras atividades vem reforçar esta tendência nacionalizadora e missionária, (Castiano, et. al, 2005).

Quanto a estratégia colonial de se juntar à Igreja, Eduardo Mondlane refere que “ os portugueses acreditam que há mais probabilidade de um africano se tornar português completo se for católico”(Mandlane, 1975,p.70), essa aliança também era uma forma que o governo colonial encontra para ocupar melhor o espaço geográfico e social que vinha sendo conquistado pelas Igrejas Protestantes, consideradas missões desnacionalizadoras dos nativos.

Em 1961 é abolido o estatuto missionário por causa do contexto do inicio da luta em Angola. Em 1962 foi introduzido o ensino de adaptação, conforme a portaria no 13 de 31 de Março de 1962. Ele destinava-se a colocar o aluno em condições de se servir suficientemente da língua

portuguesa e adquirir os requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum, (Castiano, op. cit).

A noção de adaptação é aplicada às crianças não assimiladas que não falassem o português, pressionando aquelas em cerca de três anos para estarem em condições oficiais de ingressarem no ensino primário comum.

Um elemento interessante é que numa das suas alíneas autorizava o uso das línguas africanas no ensino de adaptação como instrumento de ensino da língua portuguesa. As experiências e a política do INDE quase coincidem com este posicionamento hoje em dia. O ensino de adaptação tinha a duração de três anos letivos.

Enquanto o ensino de adaptação era para crianças dos 7 aos 12 anos, e obrigatório, terminava com um exame de 4ª classe, o ensino primário, era para os brancos e assimilados, dos 6 aos 10 anos de idade.

Aqui verifica-se que a mudança do nome de ensino rudimentar para ensino de adaptação foi apenas cosmética. Na prática, o sistema manteve-se discriminatório para a população nativa de Moçambique.

As escolas de adaptação poderiam funcionar mesmo nas casas dos professores enquanto que as escolas oficiais só podiam funcionar em edifício próprio, convenientemente mobilado e dotado de material didático. Elas deviam ser construídas em local central e bem arejado, de fácil acesso, sem vizinhanças incómodas. As escolas de adaptação poderiam funcionar em qualquer local, (Castiano, et.al, 2005).

Como se pode depreender, de facto a mudança foi cosmética na medida em que enquanto as escolas de adaptação podiam funcionar em qualquer local incluindo nas casas dos professores, as escolas oficiais só podiam funcionar em lugares bem arejados com mobiliário e sem vizinhanças incómodas.

A segunda reforma foi objeto do decreto n 45.908 de 1964 que promulga as reformas do ensino primário elementar a ministrar nas províncias ultramarinas e alarga a ligação com a Igreja Católica no ensino, reconhecendo a cooperação realizada por essa Igreja.

No âmbito desse decreto substituiu-se o termo adaptação pelo ensino pré-primário que visava a aquisição correta da língua nacional. Isso decorre do facto de se pensar que os nativos não tinham conseguido dominar o suficiente a língua portuguesa no âmbito do ensino pela Igreja, daí a introdução das línguas africanas para auxiliar na compreensão do português (Mazula, 1995).

Em 1964, Portugal reestruturou o ensino, passaram a existir dois tipos de ensino: o oficial e o oficializado. O Estado passou a assumir na educação um papel mais dirigente, tirando a igreja católica o monopólio do ensino primário, criando as escolas do posto e as escolas do ensino primário. Estas últimas ofereciam a 4ª classe e a última classe do ensino primário. As do posto apenas leccionavam a pré-primária e as três primeiras classes. Em termos de currículo fez-se uma certa africanização dos conteúdos das primeiras classes, (Gómez, 1995,p.64).

Uma outra reforma foi a substituição do Ensino Rudimentar pelo ensino elementar dos indígenas para as zonas rurais. A 4ª classe desse ensino correspondia a 3ª classe do ensino oficial. Na realidade, o aluno da escola elementar precisava de frequentar mais uma classe nestas escolas para poder se matricular nas escolas subsequentes que só funcionavam nas cidades sendo esta uma barreira geográfica para as crianças indígenas, (Castino, et.al, 2005).

Em relação à Igreja Católica determinava-se que as autoridades missionárias teriam plena liberdade de ação missionária em todas as escolas primárias. E, o Estado forneceria monitores e professores por si pagos. Essas reformas aparecem por causa da conjuntura internacional marcado pela descolonização e pela luta das colónias pelas independências.

Em torno das metodologias de ensino para as escolas rudimentares os professores batiam nas crianças, insultavam nas, faziam nas trabalhar nos seus campos, ficavam de joelhos, puxavam as orelhas. Quando se visitava uma escola moçambicana no tempo colonial invariavelmente dois aparelhos de castigos: pau ou chicote e uma palmatória, (Johnston, 1989).

Os poucos alunos africanos que conseguiam ultrapassar a barreira do ensino primário, eram canalizados, na sua maior parte, para os níveis mais baixos de formação profissional. E, quando chegavam no ensino secundário eram canalizados para as escolas técnicas.

O objetivo da educação colonial era manter os africanos na ignorância política para que não se tornassem politicamente conscientes.

A mesma característica verificou-se também em Portugal, pois depois de 1926 a cultura viveu o saque, a educação considerada um mal e um perigo para a docilidade tradicional do português, as

grandes reformas da república foram extintas, os debates à volta dos problemas pedagógicos, proibidos, as associações de professores reduzidas a pó, (Fernandes, 1981).

O colonialismo exigia, essencialmente, o desnível das raças e das culturas, um objetivo de exploração económica servido pela dominação política a qual geralmente se exprime pela diferenciação entre cidadãos e súbditos, (Almeida, 1979, p.315-6).

A educação colonial para africanos consagrava e legitimava, na sua estrutura e nos seus objetivos e conteúdos, a desigualdade, a discriminação económica, política e social da população africana. O ensino visava a submissão dos africanos, intitulados nos documentos e legislação coloniais de dignidade, nunca o seu desenvolvimento cultural científico. “Todo o sistema de ensino africano é delineado para produzir não cidadãos mas servos de Portugal”, (Mondlane, 1975,p.75).

Apesar disso, essa educação trazia algumas vantagens a minoria africana: ser isenta de alguns abusos coloniais mais frequentes e poder subir alguns degraus na pirâmide social, permitindo lhe obter o emprego e um certo reconhecimento por parte dos colonialistas. Era um caminho que lhe permitia fugir à triste sorte em que se encontrava a maioria do povo africano.

Este fato fez com que os camponeses recusassem enviar os seus filhos à escola, por considerarem que ela os afastaria deles para sempre. Consideravam o ingresso dos filhos na escola uma vantagem sem retorno.

3.6.1.1 Educação Básica oficial

O ensino oficial colonial continuou, pois, a ser ministrado aos filhos dos colonos brancos e aos assimilados, ele dividia-se em ensino primário e liceal. O ensino primário abrangia dois graus de educação: elementar e complementar. O ensino elementar era obrigatório para todos os portugueses, não indígenas. Destinava-se a habilita-los a ler, escrever e contar, compreender os fatos mais simples da vida e exercer as virtudes morais e cívicas. Este ensino estava previsto para as crianças dos colonos que tinham completado 7 anos. Quanto à idade respetiva o regulamento é muito preciso ao afirmar que aos 7 anos corresponde a 1ª classe, aos 8 anos 2ª classe, 9 anos 3ª classe e aos 10 4ª classe. Mas, acrescenta que a frequência de uma classe por alunos com menos de 1 ano era permitida. Um elemento interessante desse regulamento é abrir a possibilidade de

administrar todo o ensino primário no lar doméstico, para além de escolas particulares, (Castiano, et. al, 2005).

Em resumo pode se considerar que a educação básica colonial era discriminatória na base da cor da pele. A maioria negra africana estava sujeita a uma educação de baixa qualidade com o propósito de lhes manter ignorantes. Na visão colonial, essa estratégia iria lhes impedir de ter uma visão correta sobre o mundo e os fenómenos. Neste sentido, os negros, iriam-se manter colonizados por longo tempo.

Contrariamente a educação reservada para a maioria dos negros, os brancos e mulatos tinham a oportunidade de ter uma educação de boa qualidade que lhes iria permitir manter a posição de classe dominante.

Infelizmente, essa realidade de existência de dois tipos de ensinamentos para dois tipos de alunos marcou e continua a marcar a história de educação de Moçambique, com maior incidência a partir da altura em que o ensino ficou liberalizado. A única diferença que se nota no momento atual relativamente à época colonial é de não ter como base de discriminação a cor da pele, mas a posse económica. Evidentemente, uma minoria pertencente à classe alta e média em Moçambique estuda em escolas privadas onde as condições de ensino (salas, professores) são melhores que nas escolas sob gestão do Estado. Este facto, parecendo simples, contribui para a manutenção da posição de classe dominante.

3.6.2 Educação Básica durante a Luta de Libertação Nacional

Em toda a história da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) existe uma constante preocupação, uma verdadeira obsessão pela formação de quadros. Esta necessidade decorria da pesada herança colonial, como vimos nos pontos anteriores, o ensino básico abrangia uma ínfima minoria da população.

Foi na reunião do Comité Central da FRELIMO realizada em 1966 que a questão sobre a educação básica, no geral, aparece de forma clara. Nesse encontro foi decidido: criar as escolas de formação de quadros técnicos, de formação política, promover a alfabetização de adulto e aumentar o número de escolas primárias, (Goméz, 1995).

A visão da FRELIMO sobre a educação era de se lhe dar maior importância, porque ela era considerada essencial para o desenvolvimento da luta, visto que o empenhamento e apoio da população aumentam na medida em que cresce a sua compreensão da situação, em segundo lugar um futuro Moçambique independente teria a necessidade de cidadãos educados que fossem guias na via do desenvolvimento. Mondlane, (1975, p.135) caracteriza o papel da educação na FRELIMO no seguinte especto:

Para criar condições para uma luta armada bem sucedida, tínhamos, por um lado, que preparar a população de Moçambique; e, por outro lado, recrutar e treinar pessoas para as responsabilidades que tal luta viria impor. Havia já, em Moçambique, os rudimentos duma estrutura através da qual o trabalho de preparação poderia continuar. O problema de treino não envolvia apenas o aspecto militar. As deficiências do sistema educacional português significavam que o nosso movimento tinha uma enorme falta de quadros em todos os campos. Podíamos compreender que o bom resultado da futura acção armada criaria a necessidade de gente com qualificações técnicas e certo nível de educação básica. [...] o estado de ignorância no qual quase toda a população tinha sido mantida dificultava o desenvolvimento da consciência política e ainda mais o desenvolvimento do nosso país depois da independência. Tínhamos e temos, a tarefa de recuperar anos de diligente negligência sob o domínio português. E, assim, foram concebidos lado a lado um programa militar e um programa educacional, como aspectos essenciais da nossa luta.

Foi assim que nas zonas ocupadas pela FRELIMO (zonas libertadas da influência colonial) foram instituídas escolas da FRELIMO, o pensamento dominante era dessas escolas virem a ser modelos de educação depois da independência.

Mazula (1995,p.113) traz mais pormenores no que toca o ensino básico nas zonas libertadas da seguinte forma:

A educação formal, destinada a crianças e adolescentes que viviam nas zonas libertadas, abrangia quatro níveis: pré-primário, ministrado em centros infantis, o primário, de quatro séries ministrado em escolas do interior do país e na Tanzânia. O ensino primário compreendia as disciplinas de Português, Aritmética, Geografia, Ciências, História, Trabalhos Práticos, Política, Educação Artística e Educação Física.

As zonas libertadas iam-se constituindo em lugar, momento e espaço de perspetivação de um projeto de uma sociedade nova e de exercício de poder, que exigiam mudanças de mentalidade e de vida, de aprendizagem de novos valores para formação de uma sociedade, não baseada em racismo, tribalismo, regionalismo e outro tipo de preconceitos negativos, (Mondlane, 1975). Elas, deixavam de ser espaço restrito a um grupo, a uma categoria social, a uma comunidade linhageira ou aldeã, para se tornar espaço nacional mais aberto, caminhando para relações sociais trans-étnicas e inter-raciais, (Mazula, 1995).

Novas escolas primárias para além do Instituto Moçambicano foram Bagamoyo, Rutumba e Tunduro no território Tanzaniano. A partir de 1965 foram criadas algumas escolas em Cabo Delgado e Niassa em que se pretende albergar crianças órfãs e depois filhos dos combatentes. Aqui as infraestruturas tinham a função social e educativa. Paralelamente surgiram centros pilotos onde se ensinava até 4^a classe, (Castiano, et. al. 2005). De modo geral, a formação nessas escolas é geral com orientação para artes e ofícios. No ensino era privilegiado o método de trabalho em grupo.

Em relação a orientação da formação para artes e ofícios nas escolas da FRELIMO, importa sublinhar que parece ser um modelo tirado da filosofia da educação em voga na Tanzânia, pois, Os alunos deviam aprender na escola a respeitar o trabalho prático e trabalho manual. Aqui a ideia era dos alunos serem capazes de irem trabalhar no campo depois de se formar e não ficarem amarrados aos empregos bem pagos nas cidades. Assim, o currículo do ensino básico deveria permitir que o aluno ao terminar o ensino básico fosse capaz de empregar-se ou criar o autoemprego e não na perspectiva de ser propedêutico para o ensino superior, (Castiano, et. al, 2005).

O instituto moçambicano foi criado pela família Mondlane, como um empreendimento privado, com o seguinte objetivo: atrair jovens moçambicanos refugiados que tivessem capacidade e idade para continuar os estudos e formar uma base de apoio para a formação de quadros para a FRELIMO e Moçambique independente. Era uma alternativa de acesso ao ensino primário, secundário e superior que eram impossíveis em Moçambique. Ele funcionou 4 anos e conheceu uma crise conjuntural que provocou o seu encerramento e originou a criação da escola secundária de Bagamoyo em 1970, bem como a introdução da 4^a classe em Tunduru (1970), onde até 1969 o ensino não ia para além da 3^a classe, (Zawangoni, 1998).

Comparando o Instituto Moçambicano com outras escolas, pode se afirmar que os conteúdos estavam melhor elaborados do que na escola de Bagamoyo, porque por vezes o próprio presidente (Eduardo Mondlane) ia dar palestras e muitos professores daquele instituto tinham larga experiência e boa formação, (idem).

O centro de Tunduru, evidenciou-se com o avanço da luta, este fato contribuiu para que fosse transformado em escola primária completa e centro piloto de ensino primário e de capacitação pedagógica dos professores, através de cursos de curta duração e seminários de formação, (idem)

A partir de 1969, a escola de Bagamoyo e Centro de treinos de Nachingwea tornaram-se centros pilotos de ensaio da formação do Homem Novo que se devia identificar com a revolução e desenvolver a consciência patriótica, (idem).

Quanto aos mecanismos de funcionamento das escolas criadas nas “zonas libertadas”, Mondlane (1975) refere que por falta de recursos humanos devidamente preparados, o grau de instrução ministrado nas referidas escolas não passava do rudimentar, orientado para necessidades das crianças tendo em conta o seu contexto cultural, aliado ao contexto da luta nacional. Incluía disciplinas como a Língua Portuguesa, História e Geografia de Moçambique, e, entre várias matérias, destacava-se a leitura, a escrita, aritmética e o civismo. Paralelamente ao ensino, as escolas praticavam agricultura e outras atividades afins.

No que se refere aos conteúdos das disciplinas a História devia privilegiar as lutas de resistência contra a penetração e a dominação colonial, esses conteúdos tinham como propósito fazer entender aos alunos as razões do desencadeamento da luta armada. A Geografia, estava centrada nos aspetos económicos, como a riqueza nacional. A Educação política cumpria objetivos detalhados segundo a idade. Às crianças nas escolas primárias devia-se transmitir os fundamentos da política, causas do desencadeamento da luta armada, conceitos do colonialismo, neocolonialismo, imperialismo etc.

Como se pode constatar, trata-se de uma educação profundamente ideológica, enquanto lugar privilegiado de inculcação de ideais da FRELIMO para o ensino dessa disciplina exigia-se o uso de exemplos da vida real para os alunos não decorarem a matéria, (Castiano, et. al.2005).

A maioria dos professores tinha uma educação elementar, geralmente, 4^a classe e poucos tinham a formação profissional obtida nos centros de formação de professores, mas com o avanço da luta, cresceu o número de professores qualificados, fato que contribui para a introdução de todas as classes do ensino primário, (idem).

Aos alunos adultos acrescentava-se exercícios paramilitares, tal como a construção de trincheiras e, por vezes mobilizados para campanhas de educação de adultos. O princípio da ligação da teoria e prática justificava-se, pois os alunos podiam ser chamados a interromper os seus estudos para participarem na guerra, na perspectiva de auto sustento e autossuficiência das escolas e dos internatos, (Castiano, et.al, 2005).

Na realidade, educação na FRELIMO era condição para o avanço da própria luta, pois o estado de ignorância no qual toda a população tinha sido mantida dificultava o desenvolvimento da consciência política e ainda o desenvolvimento do país depois da independência, (Gómez, 1999).

De acordo com Mazula (1995,p.110) educação básica nas zonas libertadas assumia uma função política de:

Criar, desenvolver e consolidar uma sociedade nova, assente numa mentalidade nova que oriente atitudes e práticas para a construção de um Moçambique unitário, internacionalista, económico, cultural, político e militarmente, auto-suficiente, próspero e independente; formar o Homem Novo, com plena consciência do poder da sua inteligência e da força transformadora do seu trabalho na sociedade e na natureza. O Homem Novo livre de concepções supersticiosas e subjectivistas; rejeitar todas as tendências individualistas bem como a corrupção. Se a educação não realiza esta tarefa não serve as massas e aparece como instrumento para oprimir e explorar o povo; fazer assumir a capacidade de participar na produção, de respeitar o trabalho manual, de libertar a capacidade de iniciativa, desenvolver o sentido de responsabilidade.

Como se pode ver tratava-se de uma educação ideológica, enquanto lugar privilegiado de inculcação de ideias da FRELIMO. Educação crítica, revolucionaria que se articulava com o trabalho e patriotismo, visando desenvolver a consciência nacional e construir a unidade nacional, (DEC, 1970,p.15).

Sustentando a educação ideológica, (Mondlane, 1975,p.139), sintetiza a nos seguintes termos:

A educação política é parte preponderante do treino, no decorrer do qual adquirem alguma experiência de falar em público e do trabalho dos comités, enquanto também aprendem rudimentos de discussão política e das bases históricas e geográficas da luta. Assim, o próprio exército se tornava agente importante na mobilização política e na educação da população.

No que toca a relação escola/comunidade dizia-se que a escola deve satisfazer as necessidades da sociedade fornecendo o conhecimento verdadeiro que se adquire através da descoberta da natureza, da sociedade e das leis que as regem. “A escola deve fornecer soluções para os problemas que surgem na vida quotidiana da comunidade”, (FRELIMO, 1970,p.21).

A escola deve aprender da comunidade, pois, a escola que se fecha dentro de si mesmo, ao negar sair das paredes que a limitam, ou ao julgar-se detentora de todo o saber, mais cedo ou mais tarde, será ultrapassada. A escola deve saber extrair toda a experiência da comunidade a fim de estudá-la e interpretá-la para mais tarde voltar a devolvê-la à comunidade já mais desenvolvida na forma e no conteúdo.

Nesta perspectiva, os alunos produziam nas machambas da escola, igualmente iam trabalhar nas machambas da população, produziam diversos artigos de artesanato. Em contrapartida a comunidade ajudava o centro em comida e emprestava à escola os instrumentos de trabalho. Em síntese, a relação escola/comunidade consistia na troca de experiências e habilidades, (Gómez, 1995). Como dissemos, este pensamento para além de estar ligado a necessidade dos alunos produzirem para auto- alimentação e para alimentarem a guerra, decorria do princípio da educação básica em vigor naquela altura na Tanzânia segundo o qual, os alunos deviam aprender na escola a respeitar o trabalho prático e para depois se inserirem facilmente na comunidade.

O grau de desenvolvimento das escolas era desigual, dependendo do nível de organização e consciência política atingido pela zona libertada onde se situavam as escolas. Sobre a ligação escola/comunidade nos interessou citar o seguinte:

A escola realizava os seus objectivos na sua ligação com o povo, com o trabalho. Nisso é o povo que realiza a revolução e assume o processo da sua transformação e mudança social. Dessa ligação surgiu o princípio da ligação escola - comunidade. Não se tratava de qualquer trabalho, mas do trabalho produtivo que faz o homem tornando o sujeito da história. É unindo-nos no trabalho, que nos unimos realmente. Por isso, professores e alunos devem trabalhar lado a lado, em todas as tarefas, porque na revolução não há grandes ou tarefas pequenas, há apenas tarefas revolucionárias. Porque as palavras não vivem sem a prática, um corpo sem carne é esqueleto, um corpo sem ossos não se aguenta em pé por si; é necessário transformar continuamente a afirmação da unidade em prática da unidade. É no esforço comum, no suor vertido no mesmo tempo, no tronco arrancado pela combinação da nossa força, na dança concebida pela criação comum de inteligência, é aí que se materializam a compreensão e conhecimento e se consolida a unidade”, (Machel, 1970,pp.6/7).

Nesta citação está evidente a preocupação da direcção máxima da FRELIMO em procurar mostrar que todas as pessoas deviam contribuir o máximo que pudessem para cimentar a união. Na medida em que unidos em todas as tarefas e frentes facilmente conseguiriam conquistar a vitória desejada.

No processo da criação de escolas do tipo novo devia-se valorizar, seriamente, o trabalho manual como uma das fontes do conhecimento. Isto explica a preocupação da FRELIMO de combinar o

ensino ao trabalho produtivo socialmente útil. Essa ação visava criar no aluno um novo tipo de Homem, uma mentalidade de trabalhador e de que o trabalho socialmente útil constitui a fonte, terreno e espaço privilegiado de aquisição de conhecimentos.

Mazula (1995) caracterizando as zonas libertadas refere que deixavam de ser espaço restrito a um grupo, a uma categoria social, a uma comunidade linhageira ou aldeã, para tornar-se espaço nacional mais aberto, não sem contradições, caminhando para relações sociais trans-étnicas e inter-raciais.

Na educação dizia-se que se pretendia criar uma escola do tipo novo, onde se devia valorizar o trabalho manual como uma das fontes de conhecimento, o objetivo era criar no aluno desde os primeiros anos de escolarização uma mentalidade de trabalhador. Em segundo lugar, mentalizar no aluno que o seu trabalho deve ter uma dimensão económica, com uma mentalidade de produtividade, rompendo com a mentalidade tradicional da economia de subsistência, (Reis & Muiauanane, 1975).

A educação devia representar a ruptura com o sistema colonial e com os aspetos negativos da sociedade tradicional. Devia contribuir para a formação duma sociedade nova, de um novo tipo de relações de produção sem exploração humana. Implicava um novo relacionamento entre o professor e aluno e novas formas de ensino e formação de professores.

Na realidade, um dos grandes desafios da política educativa da FRELIMO assentava-se no nível da competência técnica, pois, existia uma contradição entre o que se pretendia fazer e a capacidade da sua materialização. Tratava-se da relação entre o compromisso político e a competência técnica. Nesta fase, a inadequação entre os fins e os objetivos se devia à resistência da parte dos professores em assumir um novo tipo de educação, devido a falta de conhecimento e prática dos professores dado o seu nível de formação ser extremamente deficiente, (Goméz, 1999).

A maioria dos professores tinha uma educação elementar, geralmente, 4^a classe e poucos tinham a formação profissional obtida nos centros de formação de professores, (Zawangoni, 2007). Os professores tentavam resolver o seu défice através do trabalho coletivo, preparavam em conjunto as aulas. De modo geral, verificou-se a falta de conhecimentos seja de ordem política ou técnico-

científica, por causa do peso da herança colonial, (Goméz, 1999). Por isso, Mondlane (1975) acrescenta que por falta de recursos humanos devidamente preparados, o grau de instrução ministrado nas referidas escolas não passava do rudimentar, orientado para necessidades das crianças tendo em conta o seu contexto cultural, aliado ao contexto da luta nacional.

Pode-se, perfeitamente, admitir que durante o decurso da luta pela independência de Moçambique o grande desafio da política educativa da FRELIMO deu-se ao nível da competência técnica, já que a maioria dos professores tinha uma formação elementar, todavia, passados 40 anos depois da independência parece-nos que este problema está longe de ser resolvido, o que pode significar fraco empenhamento político para a paulatina solução.

Apesar de tudo, o processo de formação da FRELIMO na Tanzânia significou, por um lado, o culminar de um longo período de resistência do povo moçambicano contra o colonialismo português e, por outro lado, o início de novos desafios e novas contradições que levariam à construção e consolidação da unidade nacional e edificação de um Estado-Nação.

Finalmente, a escola nascida da luta pela libertação deveria formar o homem moçambicano, livre da opressão e de alienação coloniais, capaz de recuperar, individualmente e coletivamente, a sua história e dignidade.

3.6.3 Educação Básica depois da Independência Nacional

A conquista e proclamação da independência nacional representaram um novo momento para a concretização das ideias que vinham sendo implementadas durante a luta nas zonas libertadas, foi assim que a FRELIMO orientou o Governo de Transição para que a instrução, a educação e a cultura fossem colocadas prioritariamente ao serviço das massas oprimidas e humilhadas pelo sistema de exploração colonial e capitalista. A educação foi concebida como instrumento fundamental para resgatar a dignidade do povo moçambicano, a sua cultura e ao mesmo tempo, dar sustentação ao projeto sociopolítico da FRELIMO. Na verdade, a experiência vivida nas zonas libertadas, no campo de educação, vai ser importante nesta nova fase da história de Moçambique, (Goméz, 1999).

Em Janeiro de 1975 realizou-se na Beira, o I seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério de Educação e Cultura e que reuniu professores primários e secundários e quadros com experiência educativa das zonas libertadas, (Zawangoni, 2007). O seminário teve como objetivo encontrar mecanismos para a implementação, nas escolas, dos princípios ideológicos da Frelimo e de métodos de organização correspondentes. Foram analisados os programas até então em vigor, à luz da nova política educativa e foi decidido retirar dos programas de ensino tudo o que fosse contrário a ideologia da Frelimo (MEC/DGE, 1980 cit. em Mazula, 1995).

Sobre como as escolas se deviam organizar, Gómez (1999) faz referência a elaboração de um documento designado «Organização Política e Administrativa das Escolas» (OPAE), instrumento que pretendia introduzir um novo ambiente, capaz de dinamizar a implementação e desenvolvimento da democracia popular nas escolas. Este documento, nas palavras de Mazula (1995,p.152):“[...] definia os métodos de trabalho coletivo, métodos de direção, apontava formas de democratização e aprendizagem do exercício do poder, através de coletivos de alunos e professores e dava orientações para a Ligação Escola-Comunidade (LEC)”.Todavia, (Machel (1979, cit. em Mazula, 1995), refere que a OPAE, como documento de orientação, nunca proporcionou às escolas os resultados esperados, em virtude de não corresponder a realidade concreta das escolas.

Entre algumas ações a realizar à curto prazo, depois da independência, Castiano, et. al ,(2005) indicam as seguintes: a alfabetização de adultos como prioridade principal, promovendo campanhas de alfabetização; a educação primária passa a ser um direito para todos os cidadãos moçambicanos; o ensino técnico-profissional passa a ser uma das prioridades e alteração dos programas e dos métodos de ensino.

Um mês depois da proclamação da independência, à 24 de Julho de 1975, o presidente Samora Machel anunciava, entre outras medidas, a nacionalização da educação. A nacionalização era uma medida radical e de impacto para o controlo das escolas e para a socialização da educação. O objetivo da socialização dava-lhe o sentido revolucionário: evitar sabotagem nas escolas; romper com elementos de desigualdade social. Como resultado dessa medida a escola deixou de

ser um espaço privilegiado para uma raça, para passar a ser espaço aberto a todos os cidadãos. Estabeleceu-se um ensino laico, público e gratuito, (Mazula, 1995).

Tal como já fizemos menção em relação aos programas usados nas zonas libertadas, entre 1975 e 1976, na reforma curricular que guiou a reformulação dos programas da 1^a a 11^a classe e alteração de conteúdos: foram retiradas as disciplinas de História e Geografia de Portugal e de religião e Moral e substituídas por História e Geografia de Moçambique e de África e de Educação Política; foi introduzido o estudo político no seio dos professores e deu-se um valor especial às atividades produtivas, respondendo ao princípio da ligação do estudo à produção e da teoria à prática. Está aqui patente a experiência das zonas libertadas que foi trazida para as escolas depois da proclamação da independência nacional.

Por ter feito parte dos alunos que ingressaram na escola logo depois da independência, importa assinalar que a prática os estudos às atividades produtivas foi seguida de duas formas: a primeira era permitir que a população pudesse solicitar os alunos, através da escola, para trabalharem nas suas machambas a troco de valores monetários que eram pagos à direção da escola e a segunda consistiu na escola possuir um terreno onde produzia diversas culturas em destaque para hortícolas. Esse processo não foi efetuado por longo tempo porque a má gestão do dinheiro resultante do trabalho dos alunos pela direção da escola e igualmente das colheitas das machambas dos alunos fizeram com que os pais e encarregados de educação se insurgissem, tendo contribuído para o fim dessa prática.

É preciso chamar atenção para o trabalho de mobilização realizado, na base, no sentido comover a população para a aderência ao projeto social que a FRELIMO pretendia levar à cabo. Neste sentido, as primeiras formas de organização foram os Grupos dinamizadores. Eles surgiram praticamente da base, reuniam populações que se identificam ou se declaravam simpatizantes da FRELIMO, provenientes de quase todas as camadas sociais sem distinção da raça e da religião. Esses grupos, funcionavam como espaços de divulgação da linha política e ideológica da FRELIMO, da aprendizagem do exercício do poder e da democracia. Em certos momentos, assumiam o poder de órgãos judiciais de pequenas causas, quando os tribunais sofriam o abalo da transformação ideológica e estavam desprovidos de quadros suficientes, (Mazula, 1995).

Era nos grupos dinamizadores que se discutia e se aprovava a abertura de uma escola, muitas vezes sem considerar as disponibilidades financeiras para o seu funcionamento. Foi neste contexto que, por própria iniciativa, as comunidades foram abrindo e construindo novas escolas com recursos locais. Os funcionários para educação e outros setores eram recrutados por critérios de militância política e uma mínima sensibilidade profissional e sem ter em conta as qualificações profissionais, face ao desfalque criado com o abandono de funcionários portugueses, (Gómez, 1999). E, parte significativa desses professores recrutados segundo critérios políticos lecionavam sem nenhuma remuneração, considerando-se trabalho voluntário. Essa participação foi possível graças ao trabalho de mobilização e ao empenho dos dirigentes dessa altura em trabalhar para o bem do povo.

No que diz respeito à necessidade de mobilização popular para a abertura de escolas, gostaríamos de acrescentar que nessa altura, o Ministério de Educação e Cultura estava a enfrentar dificuldades em atender ao grande crescimento da população escolar. E, de modo geral, a participação e integração da população na dinâmica inicial das escolas foi muito significativa.

A iniciativa popular de abertura de escolas provocou uma explosão escolar sem precedentes. Em termos de idade escolar, muitos alunos tinham entre os 9 e 16 anos, que no tempo colonial haviam sido impedidos de prosseguir com os estudos, pelo caráter discriminatório e seletivo do sistema. A relação professor aluno cresceu de 23 alunos por professor em 1977, para quase 40 alunos em 1980, o que correspondia a duas turmas em relação à média nacional estipulada. As populações acorreram também às campanhas de alfabetização, igualmente coordenadas pelos grupos dinamizadores, (Mazula, 1995).

Para além das ações acima descritas terem contribuído para a explosão escolar, também contribuíram para a eliminação dos aspetos discriminatórios, no aumento do número de alunos. Houve priorização de critérios políticos na seleção e afetação de estudantes aos vários níveis de ensino e sectores de trabalho com a orientação explícita: proibir o acesso ao professorado e à universidade a todos os elementos que tiveram um papel ativo nos aparelhos ideológicos e de repressão colonial, (idem).

Na busca de afirmação do sistema que fosse uma alternativa ao sistema colonial, entre 1977 e 1982, implementa-se a administração excessivamente centralizada no setor da educação. A

intenção do governo era construir um sistema revolucionário que refletisse a independência adquirida e garantisse a unidade nacional. Nesse processo, a formação idealista estava na linha da frente, já que, introduziu-se o centralismo democrático, (Castiano, et. al, 2005).

A ministra da Educação, disse em 1978 que “existem duas alternativas para os sistemas educativos: socialista ou capitalista isto porque a educação tem um carácter de classe. Em Moçambique, o único caminho através do qual podemos alcançar o nosso objetivo, é o da conceção socialista”, (MEC, 1979,p.71).

A introdução do sistema De controle centralizado, era em parte, para garantir o acesso da maioria das crianças ao ensino, para responder ao problema da falta de quadros, como resposta a palavra de ordem, “escangalhar o Aparelho do Estado Colonial”. Uma outra razão para a centralização prende-se com a exiguidade de recursos para a educação, que originou a necessidade de centralizar e concentrar a sua gestão a nível ministerial (ibid).

No que toca a necessidade de centralização da gestão educacional, Gómez, (1999,p.323), acrescenta o seguinte:

A V sessão do Comité Central e a IV sessão da Assembleia popular em Junho de 1979 orientaram ao MEC para a necessidade de planificar a educação, devido o crescimento rápido dos alunos do ensino primário, a qualidade da educação estava sendo comprometida devido ao desfasamento entre o número de professores formados e o ritmo do crescimento da população estudantil. Assim, o MEC devia planificar o número de ingressos e a localização das escolas. A qualidade foi vista no sentido da necessidade de planificação da educação, daí inicia a centralização da planificação. As dificuldades encontradas nas escolas eram atribuídas também a ausência de estruturas do Partido e das organizações democráticas de massas, foi neste contexto que se implantou as células nas escolas. No geral, elas constituíam espaços de análise e debate dos problemas do local de trabalho. A falta de vitalidade se devia ao facto de serem constituídas pelos mesmos elementos que ocupavam cargos de direcção.

Apesar de estarmos a tratar a questão da centralização da gestão do sistema educativo, importa contudo, assinalar a sobreposição da política aos assuntos técnicos pois, na visão política ideológica e centralizada, pensava-se que a ineficiência técnica das escolas resultava da falta de compreensão das orientações de natureza política e ideológica ligada ao partido. Por quanto, as dificuldades técnicas resultavam da falta de preparação técnica da maior parte dos professores, conforme assinalou-se na abordagem da educação durante a luta de libertação nacional. Infelizmente, a sobreposição da política aos aspetos técnicos marcou e continua a marcar de forma significativa parte dos setores socioeconómicos do país e com consequências assinaláveis para a qualidade da produção e da produtividade.

Este fator pode ser considerado o mais adequado para explicar a centralização, não só na educação mas em todo o aparelho de Estado. Como também para reduzir os casos de desvios de fundos e de princípios pelos implementadores diretos.

A explosão escolar vai servir de motivação imediata para a planificação no sector da educação. Nesse processo, foram surgindo escolas incompletas. O súbito crescimento da população estudantil criou dificuldades de controlo ao MEC. Enquanto o número de alunos aumentou 200% o número de professores aumentou apenas 60%. Havia nesse caso, centenas de professores que ensinavam alunos de diferentes classes e idades. Uma das medidas foi a redução do tempo de estadia dos alunos na escola, passando dos 6 para 4 ou 3 horas por dia. A explosão tornava difícil a gestão de uma rede muito dispersa e pouca racionalizada,

(Machel, Graça, 1979,p.14).

Uma das consequências dessa medida foi, por vezes, aparecerem ao mesmo tempo numa escola inspetores vindos da província e do ministério com o mesmo mandato. Igualmente, a centralização contribuiu para reduzir a iniciativa popular de construir as suas próprias escolas e o nivelamento top-base.

Para uma maior eficácia na administração e na fiscalização das escolas primárias que estivessem num raio de 15 km são fundidas em zonas de influência pedagógica (ZIP), estas ocupam-se principalmente de questões administrativas locais como sendo os salários e a distribuição do material educacional, coordenação na realização dos exames nacionais, levantamento estatístico, etc.

No geral, com 5 anos os alunos eram matriculados na pré-primária, cuja frequência era apenas de um ano, esta foi transformada em 1ª classe depois de 1983. Na pré-primária procura-se através de jogos criativos ensinar as crianças a articular-se em português. Os exames são realizados em cada ano. Devido a explosão escolar na maioria das escolas leciona-se em dois turnos, o turno da manhã das 7 as 11 e 30 e o da tarde das 13 as 17 horas, num total de 25 horas por semana, (Castiano, et. al, 2005).

Uma das conquistas do sistema educativo no período descrito (1975-1982) foi a massificação do ensino do acesso à escola, fatos que muitos países africanos após a sua independência ainda não tinham conseguido na mesma medida em que Moçambique fez. Pela primeira vez, a escola estava aberta não só para crianças em idade escolar mas também para adultos e a população analfabeta.

As oportunidades educativas foram acompanhadas por algumas mudanças qualitativas que visavam superar a educação colonial. A nacionalização do ensino, a renovação dos programas de ensino, introdução de novas disciplinas, a conceção de uma nova política de formação de professores foram alguns dos passos que complementaram as conquistas na ordem quantitativa.

Apesar disso, nem tudo, nesse período, foram conquistas pois, embora tenha havido considerável aumento de ingresso na escola, a pretensão de universalizar o nível básico esteve longe de se concretizar. Para isso, não bastava aumentar o número de escolas e formar mais professores. Pois, a maioria das crianças em Moçambique vivem dispersas em zonas rurais, situação que complica toda e qualquer planificação no sentido de aumentar a rede escolar e de matricular todas as crianças em idade escolar. Para reduzir a dispersão da rede escolar, algumas medidas foram tomadas como a construção de aldeias comunais, onde se pensava criar condições para alargar os serviços sociais. Esta medida não encontrou aceitação na população porque muitas das vezes as pessoas foram forçadas a abandonar as suas zonas de residência para irem se fixar em zonas onde não existia mínimas condições para continuarem com as atividades normais.

Outro aspeto é dos professores existentes não estarem familiarizados com o currículo a ser implementado, pois a transformação dos conteúdos não se refletia, algumas vezes na formação de professores, (Johnston, 1989). É interessante, desde já, sublinhar que este aspeto da falta de fiabilização a apropriação do currículo por parte dos professores persiste em todas as reformas curriculares.

Uma das questões que perdura no debate sobre a educação em Moçambique é a alta percentagem de desistências e de reprovações. O alto índice de desistências deve-se às calamidades naturais e a guerra. Os índices de reprovações resultam de, (MINED, 1984,p.9) “fraca formação de professores, a língua portuguesa como única língua de ensino, falta de adequação dos conteúdos de ensino a realidade social dos alunos, falta de materiais de ensino”.

É interessante sublinhar que os fatores aqui indicados continuam, infelizmente, a serem os mesmos que em grande medida contribuíram para as desistências e ineficiência do sistema educativo Moçambicano.

3.6.3.1 O Sistema Nacional de Educação

O objetivo central da criação do Novo Sistema de Educação foi a criação do Homem Novo. “A elaboração do Sistema Nacional de Educação materializa uma diretiva do III Congresso do partido Frelimo, que traçou orientações para se criar um sistema que corresponde as exigências de uma sociedade socialista”, (Machel, 1981,p.17). Um sistema que colocasse a ciência, a técnica e a cultura ao alcance e ao serviço das largas massas populares, articulando se com as exigências do desenvolvimento económico, social e cultural. Para isso, em 1980, divulgou-se o Plano Prospetivo Indicativo (PPI), como o plano de ajuste da situação económica e de modernização da sociedade. Com ele, “criou-se a ilusão de se vencer o subdesenvolvimento numa década e o sucesso da educação resultar do rápido desenvolvimento económico”, (Mazula, 1995,p.170).

Nesta fase destaca-se a deficiente articulação entre os níveis de ensino, a rede escolar distorcida inviabilizando a escolaridade obrigatória. A educação devia criar uma rede escolar mais adequada e eficaz garantindo-se a concretização da escolaridade obrigatória, estratégia fundamental para erradicação do analfabetismo.

No que toca ao Homem Novo, não existia, na Frelimo, uma visão unificada, pois no relatório do III Congresso da Frelimo, proferindo um discurso Sérgio Viera traça a evolução do homem em quatro estádios: “o homem feudal, o homem burguês, o homem colonizado e o novo homem revolucionário”, (Graça, 2005,p.238). Analisando essa abordagem verifica-se que, na verdade, a história da sociedade humana não inicia com o sistema feudal e, igualmente, o homem burguês inicia na fase feudal e se consolida na fase da expansão e colonização. Por isso, em termos históricos não existe uma periodização idêntica a esta.

Continuando, o autor que temos vindo a citar, sintetiza o Homem Novo nas seguintes palavras:

O homem Novo é um processo. Mas é um processo que conduz a qualquer coisa. Quando falamos do Homem Novo, estamos a falar do Homem Comunista, estamos a falar do Homem que vai aparecer na sociedade comunista. É o homem liberto de todos os condicionalismos que nós vivemos, liberto das necessidades materiais. Nós ainda estamos na pré-história como diz Marx.

É evidente, neste discurso, a ambiguidade e o intelectualismo da teoria e conseqüentemente o seu distanciamento relativamente à audiência. Verifica-se que foi idealizado um homem despido das raízes culturais do povo moçambicano. Foi projetado um homem idealizado com os princípios

teóricos do comunismo e de se ter imaginado que esse objetivo seria alcançado a curto espaço de tempo.

Contrariando o posicionamento de Viera, Machel (1981,p.20), entende que o Homem Novo é “homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa. Homem que assume novos valores da unidade nacional, do amor à pátria, da igualdade de direitos e deveres entre o homem e a mulher, que desenvolve o gosto pelo trabalho, pela vida coletiva”.

A limitação essencial da doutrina de formação do Homem Novo, foi de ter concebido um sistema de valores na base de contra valores que não queria desenvolver, como o caso de valores que eram sequelas do colonialismo e da sociedade tradicional. Apesar dos esforços feitos para edificar um sistema de valores positivos que estivessem no substrato do ato educativo esses foram adotados dos países socialistas mais do que de uma reflexão endógena, (Castiano, et. al. 2005).

Ao projetar-se o Novo Sistema de Educação defendia-se que cada sociedade organizasse o seu sistema de educação e instrução para veicular as experiências e os seus conhecimentos às novas gerações com a finalidade de manter e desenvolver as suas estruturas económicas, sociais, os seus valores e a sua cultura.

Para conceber o Sistema Nacional de Educação era fundamental o diagnóstico da situação educacional anterior que permitiu constatar que a maior parte da população esteve submetida à educação tradicional que forjou os seus valores. Neste tipo de educação a superstição tomou o lugar da ciência e a tradição era um dogma. A educação colonial caracterizou-se pela existência de dois sistemas distintos e discriminatórios, com funções sociais distintas e estruturas próprias. Um ensino para indígenas e o outro para a população branca e assimilados, (Machel, 1981).

Igualmente, constatou-se que o anterior sistema não funcionava como um sistema, pois, cada elemento ou componente funcionava independentemente do outro. Por isso, que o Sistema Nacional de Educação foi concebido como um sistema que funcionasse de forma coordenada, fazendo com que fosse um sistema coordenado, articulado cuja organização resultasse da interação dinâmica e recíproca dos seus componentes.

Na base das constatações acima indicadas o SNE deveria permitir uma saída dos utentes para o mercado de trabalho a 4 níveis: elementar, básico, médio e universitário, quer dizer, devia articular todos os níveis de ensino independentemente dos ramos e níveis (Goméz, 1999). Há monopólio total do Estado sobre a educação. A educação é declarada um dever e um direito de todos os cidadãos, que infelizmente até algumas crianças não chegaram de gozar. O ensino primário subdivide-se em EP1 (1^a a 5^a classe) e EP2 (6^a e 7^a), para faixa etária dos 7 aos 14 anos (Castiano, et. al.2005).

Para o alcance dos propósitos pretendidos, devia-se garantir escolaridade obrigatória de crianças com 6 e 7 anos de idade. A escolaridade obrigatória permite a aquisição de uma educação de base, adequada as necessidades da sociedade e ao meio em que as crianças se inserem. Mas esse propósito ficou condicionado pela falta de professores e pela fraca rede escolar, (Goméz, 1999)

Neste sentido, era importante garantir-se a formação de professores, a disponibilização de recursos financeiros e desenvolver o movimento de consciencialização e responsabilidade dos pais e da família sobre o que é educação e sua importância, como forma de garantir que todas as crianças ingressem na escola na devida idade e não abandonem antes de terem terminado as 7^a classes do Ensino Primário, (Machel, 1981).

Na realidade, o SNE foi introduzido, em 1983 até 1987 de forma gradual, na perspectiva de eliminar o analfabetismo e introduzir a escolarização universal e obrigatória e a intensificação de uma formação técnica de quadros para o aparelho de Estado. O alcance desse objetivo foi limitado na própria lei, que no art. 47 atribui ao Conselho de Ministros o poder de determinar o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória que estaria dependente do desenvolvimento económico, da socialização e da capacidade da rede escolar. Deste modo, o alcance da escolaridade obrigatória não resulta do direito à educação, proclamado na constituição e na própria lei do SNE, mas da criação das condições materiais pelo plano de desenvolvimento económico, (Goméz, 1999).

Apesar de não terem existido condições para implementar a escolaridade obrigatória, foi prolongada de 4 para 7 anos. A explicação para esta condição está no fato do grande voluntarismo que envolveu a elaboração do SNE e a convicção de que o Plano Perspetivo Indicativo resolveria, em poucos anos, as limitações estruturais para a sua implementação. A

implementação do SNE foi caracterizado por um processo pouco democrático tanto na elaboração como na implementação dos programas. Implementar o SNE sem que tivesse havido um debate alargado envolvendo os professores prova a tendência centralizadora e tecnicista do currículo. Esse aspeto fez com que parte dos professores envolvidos na elaboração se achassem superiores em relação aos implementadores, (Johnstone, 1989).

Ocorre observar a este propósito que, infelizmente, a centralização das reformas curriculares numa estrutura central (técnica) sem o envolvimento da base (professores, encarregados de educação) para a conceção e implementação continua a marcar de forma negativa o sistema educativo moçambicano.

A falta do livro do aluno e de orientações para o professor era considerada uma das principais causas do fracasso escolar. Os manuais dos professores deviam ser o mais detalhado possível. A justificação era de que havia défice de formação dos professores. Falando especificamente dos manuais, Gómez (1999,p.338), sublinha que:

Os manuais foram uma faca de dois gumes, pois provocaram no professor duas atitudes: por um lado os manuais eram de grande ajuda, porque dariam segurança no seu trabalho, por outro lado, devido ao grande detalhamento de orientações, muitas vezes era difícil segui-las. Essa dificuldade tinha a sua origem no facto dos técnicos a partir de um gabinete prever as condições de trabalho existentes nas escolas.

Falando, igualmente, das dificuldades que marcaram o lançamento do SNE, Castiano (et. al, 2005,p.81) sublinha que o relatório do MINED em 1991 refere que “o sistema funcionou em 1/3 de escolas. Na maioria das províncias a introdução foi simplesmente interrompida ou as medidas foram parcialmente implementadas. A única unidade administrativa que conseguiu a implementação foi a cidade de Maputo”. Por isso, a ideia de fazer passar pelo sistema toda uma geração que no fim comungasse uma ideologia ficou ameaçada pelo simples fato de que metade de crianças não puderam ir à escola. Se tivermos em conta o número reduzido de escolas que realmente foram atingidas pelo novo sistema, logo teremos uma quantidade muito reduzida de alunos que passaram pelo sistema.

Segundo o MINED (1991) só 1/5 do material necessário foi distribuído pelas escolas do EP1. Entre as dificuldades se indica a guerra, a falta de vontade dos comerciantes em distribuir o material gratuito (acabando poros vender), a falta de capacidade de compra dos pais fiz com que a maioria das crianças não tivesse material escolar necessário para frequentar a escola em condições mínimas requeridas para o sucesso escolar.

Ainda sobre as dificuldades Gómez (1999) refere que a formação dos professores primários não foi reformulada em função das mudanças introduzidas no SNE, havendo falta de articulação entre objetivos, conteúdos e métodos de ensino concebidos. Nas escolas urbanas havia superlotação das turmas que levou a existência de três turnos. Nas zonas rurais muitas escolas não dispunham de salas de aulas, ocasionando que os alunos recebessem aulas na intempérie, quando as metodologias se destinavam ao ensino em salas fechadas. Havia ainda difíceis condições de trabalho dos professores: “falta de material didático, elevado número de alunos por professor, sobrecarga dos professores, que para melhorar o salário são obrigados a trabalhar em dois turnos, isolamento para a maioria dos professores, fazendo com que ficassem pelo caminho a compreensão, a curiosidade e o gosto pela aprendizagem” (Golias, 1999,p.78).

Por isso, os alunos apresentavam dificuldades de aprendizagem nas diversas disciplinas e não conseguiam interpretar os textos. Algumas disciplinas como educação políticas, trabalhos manuais, e educação física foram abandonadas, quer por falta de professores quer por falta de espaço para integra-los, (Castiano, et. al. 2005).

No geral, o SNE foi introduzido num período muito conturbado, caracterizado por grandes carências fundamentais, pela destruição material, cultural e psicológica de milhões de moçambicanos, a guerra civil que fez com que cerca de 2.900 escolas do EP1 ficassem fechadas entre 1982 e 1987, (Mazula, 1995). Segundo a UNUMOZ, (1993,p.1), “cerca de 808.000 alunos e 12500 professores do EP1 foram afetados diretamente pela guerra, sofrendo assaltos diretos, alguns foram obrigados a percorrer longas distâncias transportando o material bélico”.

Para aumentar os lugares nas escolas o MINED introduziu três turnos⁴² por dia nas cidades e vilas onde havia uma relativa segurança e para onde afluíam populações fugindo da guerra. Esta medida aumentou a carga dos professores e da utilização das instalações e materiais escolares e deteriorou as condições de aprendizagem em geral, (Gómez, 1999).

3.6.3.2 Reforma do Sistema Nacional Educação

Moçambique aderiu as instituições financeiras em Setembro de 1984. Isto acontece devido a crise económica que o país experimentou nos princípios da década de 1980. Moçambique

⁴² A existência de três turnos diários nas escolas urbanas e suburbanas continua em vigor até ao momento atual.

aplicou exemplarmente as sanções contra a Rodésia do Sul (Zimbabwe) decretadas pelas Nações Unidas. Assim o porto da Beira deixou de se desenvolver. Desta medida, Moçambique acumulou prejuízos de cerca de 15 biliões de dólares de 1976 até 1980, aumentando a dívida externa de Moçambique até ser insuportável, (Castiano, et. al, 2005).

No mesmo período, precisamente, no decurso da década de 1980 para além da guerra civil que destruiu consideravelmente as infraestruturas sociais, houve seca prolongada que vai afetar na produção de matérias-primas para a exportação na maioria dos países africanos. Igualmente, no mesmo período os países consumidores de matérias-primas africanas decidiram unilateralmente baixar o preço de compra de matérias-primas.

Os três fatores acima indicados contribuíram negativamente para a balança comercial de Moçambique e, para suprir o défice a única alternativa era aderir-se aos fundos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM). Uma das condições que os países requerentes do fundo deviam satisfazer era introduzir a economia de mercado e o multipartidarismo.

Foi neste sentido que começa uma série de reformas políticas com a introdução da nova constituição de 1990 que introduz o sistema multipartidário e em Maio de 1992 o parlamento aprova a lei 6/92 sobre o sistema de educação em Moçambique que revogou a lei de 1983. No geral, essa lei retira do sistema educativo as expressões ideológicas como educação socialista, o Homem Novo. Os objetivos do sistema passaram a ser formulados numa linguagem neutra.

Mesmo assim, a educação continua a ser considerada direito e dever de todos os moçambicanos. Aqui, usa-se uma linguagem cuidadosa, já que se fala de uma introdução gradual da escolaridade obrigatória.

O mais importante no sistema educativo, nesta fase, “foi o facto das diferenças sociais terem atingido o sistema educativo, pelo aparecimento das escolas privadas. As elites económicas e políticas começam a buscar o seu espaço onde garantir a continuidade do poder pelos seus filhos e parentes”(Castiano, et. al. 2005,p.86).

Neste período, aumentaram os níveis de corrupção nas escolas, com a permissão oficial de aulas de recuperação concedidas na base do Decreto lei n 11/90 de Junho de 1990, a prática de aulas

particulares aumentou os níveis de corrupção, dado que só os alunos que pagam ou participam na explicação estavam em condições de passar de classe, (Castiano, et. al. 2005,p.89).

As autoridades administrativas e escolares tanto do MINED, mostram-se incapazes de controlar este fenómeno, pois eles também se veem obrigados a aceitar uma segunda opção, muitos deles davam aulas no curso noturno em escolas que de dia, na qualidade de funcionários deviam inspecionar. Aparecia assim, uma situação de dependência mútua entre funcionários das repartições de controlo e inspeção escolar e os funcionários e professores na escola, o que dificultou a abordagem do fenómeno corrupção nas escolas. Na cidade de Maputo onde há registo de estatísticas cerca de 90 % de professores eram explicadores (Castiano, et.al, 2005).

A desvalorização da moeda nacional e o corte orçamental para o setor de educação foram as consequências que se apresentavam mais visíveis, como resultado da adesão de Moçambique, a partir de 1987, ao programa de reajustamento estrutural, a justificação para isso foi de pretender estabilizar a economia moçambicana que estava em queda livre. (Marshall, 1992, pp8-16).

Os cortes orçamentais obrigaram as escolas a restringirem os seus gastos na reparação de edifícios e na compra de material básico para as salas de aulas. No setor da educação foram privatizados a produção, distribuição e comercialização do livro escolar, (DINAME) que criou sucursais nas três regiões de Moçambique e contactou os armazenistas para revenderem o livro a 15% do valor vendido pela DINAME, os retalhistas podiam vender a 30% do preço, (akesson, 1992). Este fator influenciou a capacidade de compra de material escolar por parte dos pais fazendo com que parte significativa dos alunos não tenham o material escolar necessário para frequentar a escola o que influenciou na qualidade de ensino.

A incapacidade financeira do Estado fez com que se reconhecesse que o objetivo de garantir o acesso à educação a todos, não deveria ser tratado como se fosse um objetivo a curto prazo, pois cresce a consciência que é de longo prazo.

A educação passou a dar maior prioridade no investimento para a educação básica, em parte como consequência da Conferência Mundial de Educação em Jomtiem na Tailândia, em que a UNESCO defendeu mundialmente a educação básica para todos. Assim, diversas organizações internacionais (PNUD, UNICEF, ASDI e BM) começaram a pressionar Moçambique para deixar de priorizar o ensino superior e passasse a concentrar-se no ensino básico, (Castiano, et.al, 2005).

Por exemplo: “ A UEM com 2000 estudantes recebia 34% do orçamento da educação enquanto o ensino técnico profissional com 39 mil estudantes recebia 16%, igualmente o ensino básico com 1.4 milhões de alunos recebia o mesmo valor”, (Castiano, et. al, 2005,p.105). Esta situação deveria mudar tanto que a Conferência de Jomterm recomendou as organizações doadoras para que apoiassem países com programas sólidos na área de educação básica.

Foi assim, que o governo moçambicano com a colaboração da UNICEF em 1992, concebeu o Plano Nacional do Ensino Básico, sob o título Educação Básica: uma estratégia que nasce.

O plano de ação educação para todos foi discutido em seminário organizado em Maputo. Os debates concentram-se na estrutura, currículo e métodos e conclui-se que a centralização excessiva do sistema administrativo na educação poderia contribuir para emperrar as iniciativas locais. A conclusão foi de sugerir a descentralização. Quanto ao programa sugere-se a introdução de aulas integradas ao invés de disciplinas isoladas, esta introdução deveria ser acompanhada de uma formação de professores, (idem).

Na realidade, no sistema educativo moçambicano não podemos falar de autonomia total, pois, as agências que operam massivamente em Moçambique determinam em grande medida, a agenda política no campo da educação. “O facto de ter se constatado no MINED um manuscrito do SNE escrito em alemão, com semelhanças em termos de estrutura, princípios e substrato filosófico sustenta a afirmação”, (idem, p.112). Porém a partir de 1990, aumentou o número e o peso das organizações internacionais do Ocidente na ajuda ao setor de educação. Igualmente, por via de acessória técnica, as organizações internacionais tem um impacto considerável na formulação de políticas educativas.

3.6.4. Considerações finais da Educação Básica no contexto moçambicano

Como já tivemos a ocasião de referir, ao longo desse capítulo, que a educação básica congrega tudo o que uma pessoa necessita não só para sobreviver, mas também para poder exercer em pleno os seus diversos direitos, como ainda para desenvolver as capacidades de tomar decisões autónomas e, sobre tudo, para poder continuar a estudar de forma autónoma ao longo da vida. No caso de Moçambique, a síntese em torno desse nível de ensino segue a abordagem histórica que já tivemos a oportunidade de apresentar.

Por motivos históricos, ligadas a colonização, não se pode falar da educação básica em Moçambique sem estabelecer a ligação com a história da presença portuguesa em Moçambique. Nesse ponto de vista, a emergência da escola de massas em Portugal tem sido caracterizada pela precocidade. Nos países precoces a criação visou responder as sucessivas derrotas ou ineficiência de políticas de industrialização ou de tentativa de levar o país a uma posição proeminente no contexto das relações mundiais, (Fernandes, 2011).

Quando se refere da escola de massas, está-se a falar da intervenção do Estado na educação escolar, tornando-a obrigatória, universal, laica e gratuita, envolvendo processos variados de declaração de interesse pelo campo escolar, financiamento, supervisão e definição de currículos.

No período colonial a educação básica oferecida aos moçambicanos era sectária e discriminatória na base da cor da pele, por proporcionar uma educação básica elementar virada para o domínio de trabalhos manuais para a maioria dos negros e uma educação de qualidade para a minoria branca e assimilada. Por causa desse carácter discriminatório, na altura da independência nacional, o índice de analfabetismo atingia mais de 90% da população.

Desde 1930 até à independência de Moçambique em 1975, o sistema educativo colonial foi objeto de várias reformas. Porém, nenhuma delas mudou substancialmente a sua natureza discriminatória. A própria abolição legislativa da distinção entre escola para brancos e escola para pretos de 1964, contemporânea a uma série de outras iniciativas destinadas a melhorar a imagem da colonização portuguesa, quer no interior quer no exterior do país, para contrabalançar a influência ideológica dos movimentos de libertação nacional incipientes e as críticas expressas pelas Nações Unidas, era apenas uma mudança de fachada ou melhor, cosméticas.

A fundação da FRELIMO, o início da luta de libertação nacional e o conseqüente aparecimento das zonas libertadas a partir de 1965, abriu uma nova página no processo da educação básica ao providenciar o acesso, sem discriminação, à educação básica a maioria das crianças nas zonas libertadas e na Tanzânia. A visão da FRELIMO sobre a educação era de se lhe dar maior importância, porque ela era considerada essencial para o desenvolvimento da luta, visto que o empenhamento e apoio da população aumentava na medida em que crescia a compreensão da situação, em segundo lugar um futuro Moçambique independente teria a necessidade de cidadãos educados que seriam guias na via do desenvolvimento.

No geral, a falta de recursos materiais e humanos fez com que o grau de ensino providenciado, durante a luta de libertação nacional, não passasse de rudimentar. A necessidade de garantir a autossuficiência alimentar e a autodefesa às escolas fez com que os alunos partilhassem as aulas teóricas com a produção de culturas alimentares e instrução básica militar.

Depois da proclamação da independência nacional em 1975, surgiu a oportunidade para implementação da experiência educativa vivida nas zonas libertadas e na Tanzânia. A educação básica passou a ser um direito para todos os cidadãos moçambicanos. Para a concretização desse objetivo fez-se a nacionalização da educação e alteração dos conteúdos de ensino, com maior destaque para as disciplinas de História e Geografia.

Uma característica fundamental da educação básica nesta fase, foi o aumento significativo dos ingressos escolares, graças ao trabalho de mobilização que criou o maior envolvimento da população na matrícula dos seus filhos e na construção de escolas nos locais onde eram inexistentes.

Para garantir a melhor gestão do sistema educativo e a materialização das decisões do III Congresso da Frelimo foi projetado e implementado o Sistema Nacional de Educação em 1983 que tinha como finalidade a formação do Homem Novo. A escolaridade obrigatória e gratuita foi estendida de 4 para 7 anos. Alguns dos objetivos que nortearam o SNE ficaram ofuscados por causa das diversas insuficiências, a guerra civil e as calamidades naturais.

E, para fazer, face à crise económica que vinha assolando o país, Moçambique aderiu aos fundos do FMI/BM que, para tal, foi obrigatório introduzir algumas reformas que tiveram impacto significativo no sistema educativo porque era necessário adequar o SNE a essa nova conjuntura sociopolítica. Uma das alterações significativas foi a autorização da iniciativa privada para o ensino que antes era o monopólio do Estado. A entrada da iniciativa privada no ensino criou a situação de assimetria educacional, na medida em que a maioria dos alunos continuou a estudar em condições precárias comparando com a minoria pertencente a classe média e alta da sociedade moçambicana que passou a estudar nas escolas privadas que possuem as melhores condições materiais e humanas.

Igualmente, aderência de Moçambique aos fundos do FMI/BM implicou ao país estar em sintonia com os discursos que, a nível mundial, defendem a prioridade de educação básica de

qualidade para todos. E, naturalmente, diversos organismos mundiais estão virados para apoiar iniciativas que promovam a educação básica de qualidade para todos. Esse fato explica a preocupação da maioria dos países em adequar os currículos as exigências desses organismos doadores.

É nesse sentido que, atualmente, o termo básico pretende sublinhar que não é só com a formação escolar primária que se podem cobrir as necessidades básicas de aprendizagem. Aquilo que se pode considerar de necessidades básicas para um indivíduo estende-se ao longo de toda a vida, por isso, a implementação da educação básica para todos precisaria de reformas educativas mais alargadas que pudessem viabilizar o reforço do papel da família e das comunidades na satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.

A reforma que introduziu o novo currículo do ensino básico, em vigor, foi acompanhada pela conotação de relevância do currículo o que traduz na inventariação de elementos culturais, económicos, naturais, sociais que o aluno deve aprender, particularmente no âmbito da implementação do currículo local. O alvo principal, passou a ser a criança, havendo pouco campo para atender as necessidades básicas da juventude e dos adultos.

Por outro lado, os esquemas montados para a formação de professores não equacionaram e nem esgotaram as implicações da viragem da educação para as necessidades básicas. Por constrangimento de tempo e de orçamentos, as ações de formação de professores na base do novo currículo para o ensino básico em Moçambique passaram a ser uma serie de informações sobre as inovações do currículo assim como a distribuição e leitura de alguns documentos considerados instrumentos importantes para o ensino.

As limitações orçamentais fazem com que a educação básica de 7 anos seja encarada como o teto e não como a base, pois, quando se acabou de se desenhar o currículo para o ensino básico, outros níveis, particularmente o secundário, caíram no esquecimento, em termos de pensar o sistema na sua globalidade.

Na realidade, na fase atual, a educação básica, em Moçambique, enfrenta grandes desafios relacionados com o cumprimento integral do artigo 26 da Declaração universal dos direitos do Homem e Cidadão, que defende que “toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino primário fundamental.” “ela deve visar a plena

expansão da personalidade humana e reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos.

CAPÍTULO IV: EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Vivemos num mundo em mudança acelerada. E, ao mesmo tempo que as grandes questões da atualidade se vão tornando mais complexas e o futuro mais imprevisível, aumenta a percentagem de população que vive abaixo do nível de pobreza, os direitos humanos fundamentais são violados constantemente, a resolução dos problemas ambientais não tem tido o empenho da maioria dos responsáveis políticos, regista-se uma crescente indiferença das populações perante os processos de decisão política e, simultaneamente, um aumento da violência religiosa e de manifestações xenófobas e racistas.

Nas palavras de Roldão (1999), à escola pela sua natureza institucional foi sempre acometida funções de educação para a cidadania através da instrução e acesso a cultura letrada, da disciplina e da hierarquização de funções com base no ensino explícito e implícito de valores. Apesar disso, não tem sabido dar resposta às novas solicitações da sociedade, marginalizando no processo educativo uma camada significativa de jovens incapazes de se reverem nos modelos tradicionais e massificados de ensino.

O capítulo possui duas partes complementares, na primeira discutem-se as conceções da cidadania, as teorias e termina com a problemática da educação para a cidadania. A segunda e última parte analisa o percurso da educação para a cidadania em Moçambique até ao momento atual.

4.1 Conceções sobre a Cidadania

Em termos etimológicos a palavra "Cidadania" tem origem no latim *civitas*, que significa “cidade”. Como condição legal, designa um estatuto de pertença de um indivíduo a uma comunidade politicamente articulada e que lhe atribui um conjunto de direitos e obrigações.

Os conceitos de cidadania e de cidadão têm a sua origem na Grécia Antiga constituindo parte fundamental da nossa civilização.

Em Atenas⁴³, onde mais se desenvolveram os conceitos e a prática da cidadania e da democracia, existia, contudo, uma distinção entre o conceito de cidadão (aquele que participava nas decisões

⁴³ Foi uma das duas Cidades-Estado mais importantes, da antiga Grécia

da vida da Cidade-Estado) e o indivíduo (àquele que obedece apenas às leis), sendo os cidadãos uma minoria que não excedia os 10% da população total, (Pereira, 1997), não tendo, portanto, a grande maioria da população quaisquer direitos civis. Efetivamente, as mulheres, os estrangeiros e os escravos não tinham direito a voto ou a participar nas decisões da *polis*. “Nos tempos modernos, o sentido evoluiu e a palavra cidadão designa uma pessoa considerada como pessoa cívica”, (Perrenoud, 2002,p.19).

Da leitura histórica da Grécia, o que se retém de mais importante, do ponto de vista da educação e cidadania, é que ser cidadão constituiu um estatuto ao qual estavam associados direitos e deveres, definidos no âmbito de uma nação como organização da vida comum; para ser cidadão, nesse sentido, era preciso conhecer a constituição, as leis, as instituições. Para respeitá-las, era preciso ainda aderir aos valores e às convicções em que se fundamentavam. Assim, a cidadania não era uma obrigação. Podia-se viver sem ser cidadão, sendo este o estatuto mais cobiçado. Herdamos a cidadania de uma época em que não se concebia que todos fossem cidadãos. A democracia antiga limitava-se ao círculo restrito dos cidadãos, ninguém desejava ampliá-lo por uma preocupação de igualdade, (ibid).

A cidadania tem, assim, “desde a sua origem uma lógica que reside na participação ativa na comunidade política (...), lógica que tem servido de matriz a todas as concepções de cidadania mas que foi progressivamente modificada e/ou enviesada, ao longo dos tempos», (Santos, 2005,p. 26).

A alteração do conceito de cidadão, no sentido de incluir toda a população, surge muito mais tarde, com as Revoluções americana⁴⁴ e francesa⁴⁵. Atónica da Revolução francesa «liberdade, igualdade, fraternidade» expressa o eclodir de uma nova perspectiva filosófica, acerca do ser humano e do seu papel na sociedade, que reivindica direitos que protejam o indivíduo em relação ao Estado e aos atos dos outros, (Miranda, 2009,p.20).

A Revolução Francesa mudou completamente os termos do problema ao pretender transformar cada um em cidadão integral. Desde então, não é mais um privilégio ou uma verdadeira escolha. A

⁴⁴ No contexto da Revolução Americana, em 1776, o congresso de Filadélfia promulgou as palavras com que inicia a declaração de independência da América referindo que todos os homens foram criados iguais, têm direitos inalienáveis, como seja a vida, a liberdade e a busca de felicidade.

⁴⁵ Defendeu a igualdade de todos os Homens perante a lei, conseqüentemente, as transformações sociais resultantes desse período histórico permitiram a elaboração da Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, proclamada na Assembleia Nacional Francesa em 26 de Agosto de 1789.

cidadania é outorgada automaticamente na idade da "maioridade civil", inicialmente aos homens au-tóctones, depois às mulheres e aos residentes, com uma tendência ao rebaixamento da idade limite, (Perrenoud, 2002,p.20).

Na realidade, pode se considerar a Revolução Francesa como um período áureo que evidenciou o valor da cidadania, não só pela sua importância em França, mas também pelas forças da reação desencadeadas com impacto para a população em geral, sobretudo, pelo surgimento de uma concepção universalista de cidadania.

Assistimos, por isso, nos séculos XVIII e XIX, ao aparecimento daquilo a que hoje chamamos os direitos de primeira geração (a consagração da liberdade, o respeito pela lei, o sufrágio universal...), que estão na origem da democracia parlamentar. Estes direitos, de primeira geração, são estabelecidos em 1789 pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, (Miranda, 2009).

O século XX foi marcado pelas divergências entre o liberalismo, o comunitarismo e o republicanismo cívico relativamente ao conceito de cidadania, (Sacristán, 2003).

A cidadania liberal é resultante de uma filosofia individualista em que os direitos individuais são inalienáveis e os deveres são reduzidos ao mínimo. Segundo essa tradição a cidadania é definida como um conjunto de direitos individuais e a posse destes direitos traduz a autonomia individual. A ênfase que a cidadania liberal coloca na autonomia individual opõe-se a noção de uma cidadania comunitária, (Esteves,2010).

Assim, os direitos civis individuais adquirem uma grande importância enquanto os direitos sociais e de participação se desvanecem configurando, dá ênfase na vida privada, uma sociedade cujos membros carecem de um forte sentido de comunidade, (Carvalho, Sousa & Pintassilgo,2005). Desse modo, pedir aos cidadãos para participarem na vida pública é uma intromissão no livre arbítrio dos indivíduos. Por isso, consideram os liberais, apenas como deveres do cidadão respeitar a liberdade dos outros e pagar impostos com as restrições que advêm da não-aceitação da função social do Estado, (Miranda, 2009,p.22).

De acordo com a tradição liberal, que assenta no individualismo e no papel passivo do cidadão, «uma instituição pública como a escola [não] pode interferir nos valores individuais [e] o Estado deve manter a neutralidade (...) entre as diversas concepções de vida». Nesta perspectiva a Educação para a Cidadania assume um carácter minimalista limitando-se ao campo da Educação Cívica: o conhecimento de factos, conceitos, teorias, (Bolívar, 2005,p.40).

Na realidade, o liberalismo considera a cidadania o conjunto de direitos individuais que consubstanciam a autonomia individual. Neste sentido, os direitos individuais são vistos como sendo inalienáveis e protetores de interferência sobre o indivíduo, enquanto os direitos sociais são encarados como restrições a liberdade e como reforçadores do poder do Estado.

O comunitarismo enraíza-se na conceção clássica de cidadania que dá maior relevância à coletividade do que ao indivíduo, considerando que a entidade coletiva tem direitos prevaletentes em relação aos do indivíduo, (Sacristán, 2003). Nessa perspetiva, considera-se que se deve partir do reconhecimento do carácter multicultural das sociedades atuais que geram a coexistência de diferentes identidades culturais, base da atuação do cidadão, (Miranda, 2009). Com efeito, o comunitarismo enfatiza as obrigações na medida em que a boa sociedade é construída através do suporte mútuo e de ação do grupo, e não de escolha atomista e da liberdade individual, (Carvalho, et. al, 2005).

O republicanismo consiste numa espécie de síntese entre a perspetiva liberal e comunitária ao conciliar a universalidade do domínio público da cidadania com a particularidade do interesse privado. A única forma de conciliar direitos e deveres, é construir uma abordagem mais holística de cidadania, e ver direitos e deveres não como opostos, mas sim como complementares. Isto significa que o conteúdo da cidadania pode ser analisado no contexto em que deveres e direitos são praticados. Esta ideia de uma cidadania holística é assim fundamental e a única forma de ultrapassar as dicotomias do liberalismo, (Esteves, 2010). Neste sentido, a liberdade individual está fortemente dependente da capacitação dos cidadãos para a participação consciente e crítica na vida da sociedade, garantindo assim a defesa dos direitos fundamentais, (Carvalho,et. al.,2005).

Efetivamente, para se ser um bom cidadão não basta a provisão de capacidades cognitivas e de informação, pois deve-se contemplar a “interiorização de valores associados à liberdade individual e ao respeito pelos outros”, o desenvolvimento de “atitudes que traduzam um comportamento social esclarecido e interveniente”, (Roldão, 1992, p. 105), de se atender às “disposições para agir”, (Menezes, 2002, p. 18), configurando desse modo o espetro amplo da moralidade onde assenta a educação do carácter.

Após a segunda Guerra Mundial, o conceito de cidadania assume uma nova perspectiva, passando o Estado a ser visto como um prestador de serviços, garantindo novos direitos ao cidadão. Com o desenvolvimento do chamado Estado Providência, surgem os direitos de segunda geração que procuram “responder a assimetrias sociais, económicas e políticas”, (Santos, 2005,p. 34), reconhecidos em 1948 pela Declaração Universal dos Direitos Humanos.

Já em 1955,as Nações Unidas afirmavam que “todos os direitos devem ser desenvolvidos e protegidos, pois, na ausência dos direitos económicos, sociais e culturais, os direitos civis e políticos correm o risco de ser puramente nominais, assim como na ausência dos direitos civis e políticos, os direitos económicos, sociais e culturais não podem ser garantidos por muito tempo”, (ONU A/2929, 1 de Julho de 1955).

O esforço de aprofundamento dos direitos humanos levou a ONU a aprovar em 1996 o Pacto Internacional dos Direitos Económicos, Sociais e Culturais e o Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos. No ano 2000, a ONU aprova a Declaração do Milénio onde é reafirmado o respeito pelos direitos humanos e as liberdades fundamentais, ao mesmo tempo que se considera que os valores como a liberdade, a igualdade, a solidariedade, a tolerância, o respeito pela Natureza e a responsabilidade comum são essenciais no século XXI e se decide respeitar e fazer aplicar integralmente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, (Miranda, 2009).

O processo de globalização levou à “diversificação e ao aprofundamento das relações de interdependência entre regiões e povos”, (Paixão, 200,p. 62), e, simultaneamente, a uma crescente perda de protagonismo do Estado (idem). Este processo, de contornos ainda indefinidos, dá origem a um discurso dito pós moderno que vai introduzir os direitos de terceira geração, fundados na solidariedade entre diferentes espaços (escala planetária) e tempos (presente e futuro).

Com a globalização, o desenvolvimento de riscos planetários torna-se mais possível. Estes riscos referem-se aos problemas que não podem ser geridos por apenas um Estado, como é o caso das migrações, doenças infecciosas, crime internacional, poder nuclear e os problemas ecológicos. É por isso que é necessário equacionar uma cidadania global que procure responder aos desafios ambientais que ultrapassam as fronteiras dos Estados, uma cidadania global que envolva direitos e responsabilidades, (Carmo, 2014).

No contexto de globalização a noção de cidadania está a ser substituída pela noção de direitos humanos, pois, depois da Segunda Guerra Mundial, existiu uma grande expansão da lei internacional. E no que se refere aos direitos humanos, a aprovação da Declaração dos Direitos Humanos pelas Nações Unidas, foi um passo muito importante. Desde então, outras convenções que visam aspetos como a censura da tortura, discriminação de mulheres e crianças e a promoção dos direitos dos emigrantes, têm sido assinadas pelos vários Estados, (Esteves, 2010).

Falar da cidadania implica reconhecer que os direitos e deveres do cidadão ultrapassam as fronteiras nacionais. As grandes mudanças que tiveram impacto no significado de cidadania foram identificadas pelos vários autores, dos quais se destaca a globalização da economia, as grandes mudanças tecnológicas, os grandes movimentos populacionais e as questões ambientais. O conceito de cidadania está em permanente mudança numa tentativa de integração das grandes questões referidas.

Segundo Carmo (2014,pp.31e 32), a cidadania evoluiu ao longo dos tempos, partindo da noção da cidadania adotada pela Grécia antiga, como estatuto dos que participam na gestão da sociedade politicamente organizada. Hoje, o significado do conceito complicou-se, ainda que a sua designação formal se mantenha:

- “O conjunto de direitos e deveres que integrava o conceito de estatuto, deixou de ser fruto de um mero consenso local para tender a ser globalizado;
- A sociedade politicamente organizada é muito mais complexa, uma vez que integra mais níveis de organização política, por isso envolve muito mais atores e interações;
- A tamanha complexidade exige mais competências pessoais e sociais para desempenhar o papel de cidadão, a nível do país e internacional”.

Este fato, tem feito com que alguns autores falem da necessidade do cidadão cosmopolita ou mundial, uma vez que o desafio é construir um sistema normativo que integra um conjunto de direitos básicos e deveres que permita a cada cidadão participar na gestão política desde o nível local até internacional.

Na realidade, à medida que as sociedades se tornam mais multiculturais, as fronteiras nacionais se esbatem, os fluxos de pessoas e bens aumentam, as redes de informação se intensificam e o poder assume uma escala transnacional, o conceito de Estado-Nação torna-se menos claro surgindo uma “dimensão pós-nacional da cidadania que compreende uma cidadania de proximidade, relacionada com os fenómenos da fragmentação e uma cidadania planetária relacionada com fenómenos de globalização”, (Santos, 2005,p.49). Estas duas dimensões da cidadania, só aparentemente contraditórias, remetem-nos, respetivamente, para uma maior responsabilização individual num espaço próximo e para uma maior solidariedade a nível global, (Miranda, 2009).

O debate em torno do conceito de cidadania envolve ainda, dois aspetos fundamentais: os conceitos de igualdade e de direitos humanos. A controvérsia gera-se, em torno do conceito de igualdade uma vez que, perante situações claras de discriminação económica, social, cultural, de género, etc., o tratamento igual só poderá perpetuar as desigualdades. Deste modo, defende-se uma discriminação positiva, o incentivo ao intercâmbio intercultural e a prevenção da assimilação, (Estêvão, 2006).

Igualmente, o conceito de direitos humanos tem vindo a sofrer uma evolução, sendo que alguns autores consideram que a globalização deu origem a uma “mercantilização” dos direitos humanos, hoje, colocados “ao serviço apenas do benefício mútuo ou do livre jogo dos mercados financeiros internacionais”, (Estêvão, 2006,p. 53), numa perspetiva que se enquadra na corrente neoliberal e se centra nos direitos de primeira geração, relegando para segundo plano, ou retirando da agenda política, os direitos económicos e sociais, e que enfraquece “os princípios fundadores das sociedades modernas ocidentais – a cidadania, a solidariedade e o bem comum”, (Morgado & Ferreira, 2006,p. 64).

Os conceitos de cidadão e de cidadania sofreram, assim, uma profunda evolução ao longo do tempo. Não só porque o próprio termo cidadão tem vindo a assumir um significado cada vez mais englobante, abarcando grupos sociais que tradicionalmente se encontravam arredados do exercício da cidadania, mas também, porque o papel do cidadão é, atualmente, visto sob uma nova perspetiva. Em geral, pode-se afirmar que, ao longo do século passado, passámos de uma visão “passiva” da cidadania com ênfase nos direitos dos cidadãos, para uma perspetiva que

ênfatiza uma cidadania responsável e ativa a qual dá maior relevância aos deveres e às obrigações sociais, (Carmo, 2014).

Efetivamente, para assumir plenamente o seu papel, o cidadão terá de adotar uma postura abrangente, interligando os seus direitos às respetivas obrigações, deveres e responsabilidades. Com o intuito de contribuir para a clarificação das responsabilidades humanas, (Silva, 2001,p.40), elaborou uma síntese dessa dimensão que integra as seguintes afirmações: «se temos o direito à vida, temos também a obrigação de respeitar a vida; se temos o direito à liberdade, temos a obrigação de respeitar a liberdade dos outros; se temos o direito a participar no processo político e de eleger os nossos dirigentes, temos a obrigação de participar e assegurar que os melhores dirigentes sejam escolhidos”.

Na realidade, a cidadania é atualmente um conceito que envolve várias dimensões, tem um carácter multidimensional. Salienta-se o fato de todos os indivíduos serem considerados cidadãos e sublinha-se que pelo seu novo sentido passa o usufruto efetivo de novos direitos de participação por toda a população, (Ribeiro, 1990,p.78).

De um modo geral, o conceito de cidadania diz respeito à qualidade do cidadão, isto é, do indivíduo pertencente a um Estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição. Assim, a cidadania é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre o indivíduo e o Estado, o constitui perante esse Estado um conjunto de direitos e obrigações, (Figueiredo, 1999). A cidadania não é apenas um estatuto legal, mas também um estilo de vida. É uma condição importante de pertença à comunidade e implica um conjunto de direitos e deveres. E, em alguns países, os conceitos de cidadania e nacionalidade não se desligam. A cidadania é, assim, concedida aos nacionais identificados com a determinada entidade territorial, (Estado).

Esteves (2010), considera que a realidade da cidadania tem que passar pela aceitação de que os indivíduos que pertencem à comunidade estão dispostos a contribuir para ela. Esta noção implica uma integração de diferentes dimensões que os conceitos anteriores discutiram: conciliar uma dimensão mais “racional” em que a sociedade deve ser justa para os membros que a legitimem, e um lado mais “íntimo” representado pelos laços que formam a identidade dos indivíduos. Neste sentido, a cidadania pode ser entendida como sendo um conceito mediador que integra

exigências de justiça e o sentimento de pertença dos seus membros, ou de outro modo, uma cidadania que acolhe as exigências liberais de justiça e as exigências comunitárias de identidade e pertença que, ao todo, se resumem nas exigências republicanas.

A relação entre nacionalidade e cidadania demonstra que uma democracia saudável depende bastante das qualidades e atitudes dos seus cidadãos, do seu sentimento de identidade e da forma como olham para as várias identidades em competição, como é o caso da identidade nacional, étnica e religiosa, (idem).

As reflexões apresentadas sobre o conceito de cidadania, permitem concluir que se trata de um conceito em evolução, que procura corresponder a um ideal de sociedade que seja capaz de oferecer os mesmos direitos a todos os seus membros, independentemente das questões relacionadas com a nacionalidade.

Em termos mais genéricos a cidadania é, sobretudo, uma ideia humanista que consiste em construir uma sociedade multicultural, unida pelo sentimento de pertencer a uma civilização comum. Ela, cidadania, constitui-se como a essência da vida em sociedade, como o conjunto das ações que convém a um cidadão. Por onde se vê que a cidadania é, em primeiro lugar, uma renúncia, a de ter razão sempre, a de ser todo-poderoso, a renúncia daquele que compreendeu que, já que não pode estar acima da lei, é interessante exigir o respeito à lei, porque ela o protege tanto quanto limita a realização de seus projetos, fundamentando-se num cálculo a que os bons sentimentos não resistem.

Em termos restritos, a cidadania consistirá na participação ativa dos cidadãos nas instituições sociais. Na perspectiva do Estado, a cidadania significa lealdade, participação e serviços em benefício da coletividade. Na perspectiva do indivíduo, a cidadania traduz-se por liberdade, autonomia, direito de participação e controlo político dos poderes públicos. (Afonso, 2004,p.43).

A educação tem o papel de ajudar a compreender o mundo e o outro, bem como o de cultivar o sentido de solidariedade, autonomia e responsabilidade, para que cada um se compreenda melhor

a si mesmo. A educação deve, igualmente, assumir a aspiração de proporcionar a todos os alunos os meios indispensáveis a uma cidadania democrática, consciente e ativa.

4.2 Teorias de Educação para a Cidadania

Ao longo do tempo, os educadores têm encarado e valorizado de diferentes modos o conceito e o modo de lidar com a questão dos valores no Sistema Educativo. Quando pensaram a Educação, autores tão diversos como Sócrates, Platão, Dewey, Piaget e Kohlberg, consideraram que lhe cabia o papel de desenvolver dimensões morais. No entanto, apesar dos valores se manifestarem explícita ou implicitamente em todos os atos da vida escolar têm, também, surgido vozes que defendem que a Educação para os Valores deve ser feita no seio da família de modo a preservar a individualidade e a liberdade de escolha, (Miranda, 2009).

É interessante sublinhar que, apesar deste debate estar relacionado com as teorias de educação para a cidadania, estão presentes as perspetivas liberal e republicanas da cidadania, pois quando se defende que cabe à escola promover a educação para valores nos cidadãos, estamos em presença da perspetiva republicana, e quando se atribui apenas à família a educação de valores, evidencia-se a perspetiva liberal da cidadania.

4. 2.1 Doutrinação

O doutrinamento é considerado o termo educacional mais vil e negativo, uma tirania sobre a mente, um dos oito pecados mortais do homem civilizado, (Veiga, 1988), e com o qual os interventores no seio das comunidades educativas ficam bastante embaraçados e desconfortáveis, (Fonseca, 2009).

O comentário, num tom irónico, concebe-a como “o que é bem” e “o que é mal” (Paixão, 2000) ou como alegado “conjunto de comportamentos que se pensa serem virtudes de alguém com carácter...”, e de ser um modelo do “saco das virtudes” e da “educação para a santidade”, onde o aluno não vai além do “bom menino”, da “bonita menina”, ou do estágio do “respeito pela lei e pela ordem”, de acordo com a teoria do desenvolvimento do raciocínio moral de Kohlberg, (Lourenço, 2002, p. 167).

O doutrinamento, segundo Snook (1972), compreende três elementos essenciais: (1) a intenção de uma escola ou de um professor é fazer com que os alunos acreditem em alguma coisa sem levar em consideração a evidência; (2) os métodos de ensino são coercivos ou claramente inapropriados; (3) o resultado de tal educação origina uma mente intolerante e fechada. Em suma, não há qualquer preocupação em prol do pensamento autónomo, em criar condições que permitam a avaliação da “caminhada racional” do proponente, (Veiga, 1988).

O doutrinamento é assim considerado uma pedagogia identificada, não pelo conteúdo que é ensinado, mas pela forma como é ensinado.

Com efeito, expressões como ensino autoritário, inculcação, propaganda, censura, controle da mente e lavagem cerebral, esta última considerada a forma mais severa de doutrinação, encontram-se associadas à temática.

Apesar das críticas, as civilizações transmitem um núcleo sustentado na existência de valores universalizáveis e reversíveis, que ultrapassam as fronteiras culturais, religiosas e socioeconómicas, constituindo-se assim como um patamar ético mínimo, não melindrando o pluralismo e a diversidade cultural e religiosa não estando necessariamente ao serviço do aparelho ideológico de qualquer Estado ou de qualquer confissão religiosa. Desse modo, existe a convicção, entre os defensores da educação para a cidadania, de que a sabedoria acumulada ao longo dos séculos e a experiência vivida concedem aos adultos direitos e responsabilidades na formação moral essencial no âmbito dos sistemas educativos, (Afonso, 2009,p. 122).

Roldão, (1992 e 1999) e Santos (2005), referem que a educação no âmbito da Escola, ao promover a formação pessoal, social e moral do indivíduo, alicerçada em quadros de referência consistentes, que chama a si princípios inerentes a toda dignidade da pessoa humana, os quais são acolhidos nas constituições dos estados democráticos, traduz uma tensão e um problema sério.

Roldão (1992, p. 106), especifica de forma interessante essa latente tensão, mencionando que esse processo educativo “se desenvolve na fronteira escorregadia entre a doutrinação e o respeito pela livre escolha individual”, devendo existir uma fidelidade intransigente à bússola balizadora dos direitos humanos os quais privilegiam a defesa da dignidade das pessoas, o direito ao desenvolvimento da personalidade e o combate a todas as formas de discriminação, (Santos, 2005).

As propostas de concretização da educação moral dos jovens têm sido muito diversificadas, sendo possivelmente a mais universal a doutrinação (educação através do exemplo e da disciplina).

A doutrinação leva os sujeitos a adotar os valores mais tradicionais da sociedade e a rejeitar a diversidade de opiniões. Esta opinião é criticada por aqueles que consideram que uma Educação para a Cidadania pró-ativa⁴⁶, ou seja, que conduza os cidadãos a um maior envolvimento social, é diferente de uma educação «doutrinadora pois deve ser baseada num número limitado de pressupostos como: a Liberdade, a Tolerância, o Respeito pela Verdade, a Justiça.», (Crick, 1999,p. 343) e tem em vista despoletar o debate de ideias.

Experiências, relativamente recentes, de implementação de programas e práticas altamente doutrinadoras, vigentes na maioria dos países ocidentais até ao final da segunda grande guerra (em Portugal e Espanha até à década de 70 e nos países da Europa de Leste até à queda do muro de Berlim) originaram um forte movimento de reacção contra a então chamada Educação Cívica, uma vez que esta se baseava na interiorização acrítica de princípios morais e na preocupação de promover um respeito incondicional pelas instituições, pelo trabalho, pela família e pela lei, (Perrenoud, 2002,p. 29).

Aqueles que consideram essencial levar a cabo uma educação baseada na inculcação de valores não se apercebem que, “nas sociedades atuais, existem poucas convicções partilhadas em larga escala, (...) pois a democracia (...) priva de certezas morais e filosóficas simples, que se possam considerar evidentes”, (Perrenoud, 2005,p.26).

Em parte, a existência de poucas convicções partilhadas pelas pessoas, reside no fato de que, atualmente, os Estados não são uma ilha e não existem meios seguros de controlo dos espíritos e dos comportamentos dos cidadãos. “ O Papa diz uma coisa e os Católicos fazem outra; o chefe de Estado dirige-se a todos pela televisão, mas é uma voz entre outras, entre dois comerciais, concorrendo com um *talkshow* ou com um jogo em outros canais”, (Perrenoud, 2002,p.22).

De fato, ao longo da sua história, as comunidades vão construindo um conjunto de valores que passam de geração em geração e que, com a passagem do tempo, são limados e melhorados, adequando-se às novas exigências sociais. Este património cultural, apesar de imperfeito, dado o

⁴⁶“ Se o desenvolvimento é mais adequadamente explicado como a incorporação de traços, virtudes e hábitos de comportamento, então a inculcação e o endoutrinamento podem ser o melhor método educativo. Se o desenvolvimento é, por contraste, melhor explicado como um processo de construção de juízos e compreensões sobre as relações sociais, a sociedade e a cultura, então a inculcação e o endoutrinamento são, simplesmente, a forma errada de fazer educação moral”, (Menezes, 1998,p.50).

elevado número de «paradoxos e incertezas inerentes à busca da verdade e do bem», (Cunha, 1993,p. 291), corresponde a uma importante conquista que deve ser preservada e que inclui valores tão importantes como a justiça, a honestidade, a lealdade, a solidariedade, a verdade, a tolerância e o respeito.

Pode-se perfeitamente admitir que a doutrinação seja considerada negativa, todavia já foi importante em determinada fase do desenvolvimento da sociedade humana. Neste momento, o mais importante é humanizar os métodos de transmissão do saber socio-cultural acumulado, permitindo a crítica desse saber, sobretudo, dos que se apropriam do mesmo, na medida em que todo o ser humano constrói os seus conceitos e desenvolve os seus próprios valores.

Como resposta às críticas feitas à inculcação e endoutrinação, surgem outras teorias como a de Raths ou da clarificação de valores (que preconiza o relativismo ético) e a de Kohlberg, cognitivo-desenvolvimentista (que recusa o relativismo ético e defende a existência de diferentes estádios de desenvolvimento moral). Essas duas teorias constituem os próximos pontos de debate.

4. 2.2 Clarificação de Valores

Surgiu com a publicação, em 1966, de *ValuesandTeaching* pelos professores de educação Louis Raths, MerrillHarmin e Sidney Simon, (Raths, Harmin& Simon, 1966, cit. por Fonseca, 2012,p.62)

A clarificação dos valores parte do pressuposto de que a escola deve assumir um papel ativo, mas neutral, no processo da identificação pessoal dos valores. Inspirando-se nos modelos humanistas, a tónica é colocada no processo de valorização como instrumento de autodescoberta, autorrealização e Auta atualização, (Menezes, 1998). A estratégia desta teoria baseia-se, principalmente, numa intervenção que não advogue a preferência por conteúdos, mas que apoie os alunos a consciencializar as suas opções pessoais, através de uma diversidade de atividades específicas (jogos de simulação, discussão de temas, entrevistas, hierarquizações de valores, diários, etc.), no contexto de um grupo. A interação entre pares é vista como fundamental neste processo, donde o professor deverá ter um papel, essencialmente, não diretivo e facilitador desta interação, não participando nas atividades desenvolvidas pelos indivíduos, nem comentando as suas afirmações, (idem).

O fundamento principal da clarificação de valores é de que as pessoas podem ser ajudadas a debruçarem-se sobre as questões de valores e a integrarem as suas escolhas, podendo então continuar a fazer isso pela vida fora, aumentando a sua possibilidade de Auto direcção esclarecida”, (Valente, 1992, p. 4).

Em termos gerais não trata do ensino de valores, mas de ajudar os alunos a clarificar os seus próprios valores, as suas ideias e os seus sentimentos. A ênfase reside substancialmente no processo. Cada estudante deve decidir, por e para si próprio, o que é errado e o que é certo, não sendo correto emitir qualquer juízo moral em relação a diferentes posições. Tendencialmente, o movimento manifestou uma posição crítica em relação às abordagens tradicionais de educação moral (diretivas e com ênfase no conteúdo), chegando-se mesmo a desejar que os pais parassem de fomentar a imoralidade da moralidade, (Fonseca, 2010).

Os teóricos da estratégia de clarificação de valores (Raths, Harmin e Simon), assumem que todas as crianças têm valores adequados que podem ser clarificados através da participação num conjunto de atividades facilitadoras da interação entre pares que possibilitem a tomada de consciência sobre as opções individuais. Assim, considera-se que os conflitos de valores “só podem ser solucionados pelo recurso a uma decisão do tipo subjetivo, fundada em critérios estritamente individuais, invalidando a possibilidade de encontrar soluções generalizáveis”, (Branco, 2007,p.212). O professor deve, portanto ter uma posição neutra ao longo de todo o processo, sendo apenas um facilitador. A principal crítica a esta estratégia prende-se, com o facto de se considerar que ela promove o relativismo moral, promovendo como único valor absoluto a tolerância, (Miranda, 2009).

Ao defendermos a formação integral do ser humano, abarcando valências que vão para além da mera instrução, temos que ter uma ideia clara do que é bom e justo, enfim temos que clarificar, defender e transmitir valores, ou seja, se os valores fossem relativos, quer dizer se não houvesse uma definição objectiva do que é justo, conveniente, honroso, belo, bom, decente ou vantajoso, não haveria maneira de orientar objectivamente a educação. Igualmente, o Professor em acção é permanentemente confrontado com as suas próprias percepções acerca da sociedade, sobre o papel dos cidadãos, sobre a função da Escola e, mesmo que defenda a neutralidade axiológica, deixa transparecer os seus valores, a sua própria percepção do bem e do mal. Assim, no decorrer da sua actividade o Professor não pode manter-se neutral pois quando confrontado com os dilemas morais, sociais e políticos expressa sempre os seus valores (Cabanas, 1988,p.286).

Está evidente que Cabanas e Figueiredo discordam das principais posições defendidas por esta teoria, na medida em que a relatividade defendida pode, em certa medida, pôr em causa a

educação para a cidadania nos jovens ao permitir a relatividade completa e a neutralidade do professor.

Na construção teórica estes autores propõem um processo assente em três estágios (escolha, apreciação e ação), no sentido de equipar os alunos para uma aproximação responsável ao mundo dos valores. O objetivo é que os alunos se tornem mais conscientes das alternativas e das suas consequências e, finalmente, construam o seu próprio comportamento, pois o que se pretende é uma mudança de comportamento e não dos valores, (Menezes, 1998).

No primeiro estágio, naquele onde a escolha preside, os professores encorajam os alunos a selecionar livremente, perante um conjunto de alternativas propostas e após uma consideração racional das consequências de cada uma. No segundo estágio, conhecido como apreciação, os alunos são levados a elogiá-los e afirmá-los publicamente, numa dimensão pedagógica claramente cívica e social. Segundo se constata, os professores não devem somente ajudar os alunos a analisar o assunto, mas contribuir para que tais opções possam ser incorporadas num modelo de vida constituído por um conjunto básico de valores. É o alvo do terceiro patamar no processo de valoração destinado à ação, (Fonseca, 2003).

A clarificação dos valores tem recebido várias críticas. Uma das críticas mais recorrentes é que os exercícios propostos levam os alunos a pensar que os valores são relativos, tornando-se dessa forma, simplesmente, uma questão de gosto pessoal. A ênfase concedida a esse aspeto é tão grande que os sentimentos se confundem com valores. Aceitando a ideia de que não existem respostas certas ou erradas em questões de moralidade e conduta, os alunos interiorizam que apenas é suficiente serem claros em relação àquilo que sustentam e relacionarem-se com o mundo de uma forma satisfatória e inteligente.

Outra das críticas, refere que a metodologia separa os alunos da sabedoria coletiva que a humanidade consagrou na esfera moral ao longo dos séculos, tratando a criança como se fosse um adulto, cujo único desafio é apenas clarificar os valores que já se encontram conhecidos e percebidos, lesando dessa forma os princípios morais e éticos fundamentais para a manutenção de um Estado democrático.

Na verdade, Kirschenbaum (2000), e Harmin (1988), dois dos líderes do movimento entre os anos 60 e os anos 80 do século XX, reconheceram que poderiam e deveriam ter apresentado uma

abordagem mais compreensiva e equilibrada, contemplando o ensino explícito de valores morais estruturantes. Nomeadamente, Kirschenbaum reconheceu a séria lacuna da abordagem: assumia que os valores tradicionais já estavam garantidos, assumindo que as pessoas tinham dentro de si, suficiente bondade, compreensão intuitiva do certo e do errado, equidade, justiça e força de carácter. Nessas condições, dada a oportunidade de identificarem os seus sentimentos mais profundos e cuidadosamente examinar as alternativas, acabariam por fazer escolhas boas e responsáveis, (Miranda, 2009).

Não admira que Roldão (1993), advertisse em relação aos potenciais efeitos desestruturantes para os alunos. De facto, a dimensão da efetividade, fez com que essa abordagem decrescesse no que respeita à sua utilização, pelo menos no contexto norte-americano⁴⁷, (Marques, 1998).

Beane (1990) considera, no entanto, que estas críticas se devem ao fato da clarificação de valores se ter afastado dos seus pressupostos originais, nomeadamente a importância do pensamento reflexivo no processo de valorização: o objetivo inicial era promover a reflexão crítica sobre as razões da escolha de determinados valores e sobre as consequências dessa opção do ponto de vista da ação do indivíduo. Mas, a disseminação em larga escala desta estratégia pelas escolas traduziu-se, segundo este autor, num claro afastamento deste racional teórico em direção a uma postura de individualismo e de considerável relativismo ético.

Ocorre observar a este propósito que apesar das críticas, reconhece-se que a clarificação de valores fez contribuições significantes para os esforços globais de restaurar a importância da consideração dos valores na escola, promovendo o questionamento e exploração pessoal em oposição à inculcação e endotrinamento.

Na realidade, alguns autores do pós-modernismo têm vindo a defender que «já não existem valores fixos na sociedade; as ideologias tradicionais perderam a sua coerência e, em parte, a sua razão de ser» (Cunha, 1993,p. 39), esquecendo que as sociedades se fundam num conjunto de valores historicamente estabelecidos e claramente transversais. Assim, quando se advoga a

⁴⁷A clarificação de valores tornou-se, nos anos 60 e 70, a estratégia central de um conjunto de intervenções no contexto escolar, particularmente nos Estados Unidos, relativamente a uma enorme variedade de problemas, desde a educação sexual à prevenção das drogas. Razão porque alguns autores, de forma, extrema, responsabilizaram a clarificação de valores por uma vastidão de problemas sociais como, por exemplo, o aumento do suicídio juvenil, das gravidezes adolescentes, da delinquência juvenil, e da toxicodependência. Considerando que essa teoria desresponsabiliza os pais, a escola e a sociedade, em geral, do processo de transmissão e socialização para os valores, (Menezes, 1998).

educação em valores, devemos ter presente que, independentemente das práticas utilizadas, o professor nunca poderá ter uma posição absolutamente neutra e, também, que não é possível a escola transferir os valores para os estudantes pois «eles constroem os seus conceitos de significado e desenvolvem os seus próprios valores» (idem,p.40), ou seja, os fatores que intervêm na formação do carácter incluem, para além da escola, elementos relacionados com a família e a sociedade.

4.2.3 Abordagem cognitivo-desenvolvimentista

A abordagem cognitivo-desenvolvimentista da educação moral de Lawrence Kohlberg⁴⁸ foi baseada substancialmente no trabalho pioneiro de Jean Piaget, o qual foi discípulo de Dewey e Baldwin, tendo concretizado avanços científicos com rigor empírico, particularmente, no desenvolvimento moral, (Marques, 1998).

Essa teoria assume um referencial cognitivo-desenvolvimental, partindo do princípio que o indivíduo constrói ativamente um significado pessoal sobre o que é justo/injusto. O desenvolvimento moral é, assim, um processo de progressiva complexificação do raciocínio subjacente ao juízo sobre o bem e o mal, o justo e o injusto que decorre independentemente da cultura, segundo uma sequência universal e invariante de estádios. Esta progressão implica uma maior capacidade de tomada de perspetiva social, uma maior coordenação de reciprocidade e uma maior autonomia. É um percurso do egocentrismo, que passa por uma fase de sociocentrismo, e evolui para a autonomia e descentração na produção de raciocínio sobre a justiça. Neste processo, o desenvolvimento intelectual é uma condição necessária, mas não suficiente, (Menezes, 1998).

Kohlberg⁴⁹, ex-investigador de Harvard, contrapondo a tónica demasiado relativista do movimento da clarificação dos valores, concebeu um modelo de desenvolvimento moral com um cariz cognitivo e desenvolvimentista, articulado em seis estádios sequenciais e cumulativos,

⁴⁸Menezes (1998) chama a essa teria de discussão de dilemas morais em grupo.

⁴⁹Depois do assassinio de Martin Luther King reagiu desta forma: “não são as pessoas que pregam o poder e o ódio que acabam por ser assassinadas (...) são as pessoas que são demasiado boas para ser tomadas como modelo pelos outros...” (Lourenço, 2000, p. 567, cit. por Fonseca, 2012,p.65).

percorrendo três níveis que fundamentariam as razões subjacentes à tomada de uma decisão, particularmente, perante dilemas morais, (idem).

Com efeito, segundo essa teoria, o desenvolvimento moral realiza-se ao longo de três níveis, perfazendo seis estádios, dois em cada um dos níveis. O segundo estádio, em cada um dos níveis, é sempre mais avançado em termos morais e cognitivamente mais complexo do que o anterior. Um ponto teórico fulcral é o reconhecimento de que um ato só pode ser considerado moral, quando são previamente apuradas as razões ou motivos que lhe é subjacente. Nesse âmbito, existe a distinção entre o conteúdo e a estrutura do pensamento da pessoa. Conforme Valente (1992), esclarece, o ponto essencial a ter em consideração não é a escolha em si, mas a argumentação aduzida na escolha, perante o dilema apresentado. Os seis estádios⁵⁰ englobariam gradualmente a obediência baseada na punição, desenvolvendo-se através do interesse individual, a procura de aprovação grupal e social, o respeito pela autoridade, a observância legalista contratual e culminariam na moralidade baseada em princípios morais arraigados no padrão da justiça.

O primeiro dos níveis designa-se como pré-convencional. Neste nível existe a predominância dos acontecimentos exteriores a partir dos quais são ditadas as normas. O poder dita a lei e as razões de comportamento estão dependentes dos imperativos de poder, que são evitar o castigo e obter o poder. No segundo nível, as boas relações e a imagem pública são as forças motrizes para se constituírem valores. É a moralidade da conformidade convencional, onde os indivíduos já interiorizaram as normas e as expectativas sociais, e procuram viver de acordo com o que é socialmente aceite e partilhado. No terceiro e último nível proposto, o juízo moral baseia-se em valores e princípios aplicados independentemente do nível de autoridade e das regras impostas. Estamos perante um nível que convoca os princípios éticos por excelência, que são prévios à própria sociedade, não derivando nem do sistema social ou da cultura (Afonso, 2004).

O magistral contributo de Kohlberg, na psicologia da moralidade, revitalizou e alterou a direção do campo de estudo da educação moral em contexto escolar, (Menezes, 1998). O raciocínio crítico ou uma abordagem cognitiva ao processo de decisão passou a ser sublinhado na educação

⁵⁰A existência de três níveis e seis estádios de raciocínio moral. Os estádios representam formas qualitativamente diferentes de pensamento sobre a justiça, *i.e.*, do sujeito se relacionar com as regras e normas sociais, que se refletem em modos diferentes de definir o que é justo e injusto, revelando capacidades cada vez mais complexas de tomada de perspectiva social, (Menezes, 1998).

moral. A aplicação mais direta do seu trabalho é a abordagem via discussão de dilemas morais, onde os facilitadores, através da metodologia do questionamento socrático, segundo a tradição iluminista e trazendo Kant para a sala de aula, encorajam os alunos a tornarem-se agentes éticos autônomos, independentes da Família, da Igreja e do Estado, (Lourenço, 2002).

Globalmente, a avaliação da eficácia da discussão de dilemas tem revelado ganhos satisfatórios na promoção das estruturas do desenvolvimento interpessoal e moral, tanto maior quando os dilemas utilizados são reais e a discussão decorre no contexto de grupos naturais, (turma, família) (Higgins, 1980). A evolução do pensamento de Kohlberg leva-o a considerar que a educação moral deve preocupar-se também com conteúdos, particularmente quando decorre num momento em que o sujeito está a ser alvo de um processo de socialização ativa e ao facto da sua eficácia ser limitada, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento moral, apenas aos 4 primeiros estádios de desenvolvimento, (Menezes, 1998).

No que concerne às críticas⁵¹ feitas, temos em primeiro lugar, o enfoque excessivo em incertezas ou perplexidades, ao invés de uma moralidade baseada no quotidiano, que apela, em termos de decisões morais, para situações que não devem ser feitas ou para àquelas onde o envolvimento é necessário. Outro dos problemas derivado da apresentação exclusiva de dilemas, é a possível assunção pelo estudante de que toda a moralidade é similarmente problemática, controversa ou vaga, (Kilpatrick, 1992).

Igualmente Edelstein (1985), critica, ainda, este tipo de intervenções porque decorrem frequentemente em meio escolar. Em sua opinião, a escola funciona segundo um mecanismo de segmentação, tanto ao nível do saber escolar (que não tem relação com a realidade e a substitui), como ao nível da própria dinâmica organizacional (que tem regras semelhantes, emergentes de uma racionalidade de administração burocrática, *i.e.*, horários, notas, ...). A escola é, na perspectiva deste autor, um contexto artificial organizado para a produção de uma aprendizagem (o que não é sinónimo de desenvolvimento) que tem pouca correlação com o vivido; conseqüentemente, a escola tem uma baixa capacidade para ajudar a construir modelos da realidade adequados para a ação no "mundo real". Por outro lado, no desempenho do seu papel

⁵¹Higgins (1991), revelou na sua investigação que os professores tinham tendência a abandonar a utilização da discussão de dilemas ao fim de algum tempo.

institucional, os professores têm dificuldade em criar as condições de confiança e mutualidade necessárias à produção de mudanças.

Em termos de implicações, são descurados os aspetos intrapsíquicos que lidam com a conceção de uma boa pessoa e de uma vida boa, ofuscando desse modo a natureza interdependente das três componentes da moralidade (raciocínio, sentimento e ações morais), que devem ser parte da problematização compreensiva do funcionamento moral, (Afonso, 2004).

4.2.4 Comunidade justa

A abordagem da comunidade justa surge na sequência da teoria de Kohlberg, com o objetivo de responder a algumas das suas limitações, nomeadamente a necessidade de os jovens tomarem contato com dilemas reais, (Branco, 2007, Menezes, 1998). A intervenção pedagógica baseia-se no estabelecimento de uma comunidade democrática num determinado contexto social (família, escola, etc.), onde todos os membros têm os mesmos direitos políticos e onde se faz justiça, segundo regras estabelecidas democraticamente. O pressuposto é que a educação para a justiça requer, então, que as escolas se tornem mais justas e que os alunos sejam encorajados a assumir um papel ativo em tornar a escola mais justa.

No contexto de uma comunidade justa⁵², que se baseia na igualdade de direitos políticos entre os indivíduos, desenvolve-se não só a capacidade de raciocinar, mas também de agir moralmente, pois os sujeitos tomam decisões sobre dilemas e ações morais, no sentido de garantir a sobrevivência da comunidade, assumem a responsabilidade pelo cumprimento de regras e de uma disciplina que são o resultado da discussão, raciocínio e argumentação sobre a justiça, e são confrontados pelos pares e outros membros da comunidade sobre as incongruências entre os seus julgamentos e ações, (Kohlberg, 1985, cit. por Menezes, 1998).

As vantagens desse modelo residem no fato de que a consideração de problemas e situações da vida real, mais eficazes do que a discussão de dilemas hipotéticos; a ênfase na democracia

⁵²Segundo Menezes (1998), as instâncias de discussão e decisão da comunidade justa são: a assembleia comunitária (reúne todos os membros da comunidade), o comité de agenda (decide sobre os temas a tratar na assembleia geral), os grupos de aconselhamento (prepara as assembleias comunitárias), o comité de justiça ou disciplina e as classes de discussão de dilemas morais (toma decisões para os que violam as regras).

legitimar que os alunos tomem decisões autonomamente, sem estarem dependentes de autoridades exteriores; a prática do princípio segundo, o qual o meio mais eficaz de ensinar valores democráticos é dar aos alunos a oportunidade de os praticar; e a vivência democrática que pode diminuir o fosso entre as gerações de adultos e adolescentes.

Nesse processo, o professor é visto como um facilitador do processo de interação entre pares criando condições para o desenvolvimento moral, e, simultaneamente, um advogado de princípios morais e democráticos, por isso é suposto que faça opções curriculares considerando os objetivos desenvolvimentais desta estratégia, mas tendo em vista que a educação da sala de aulas é um processo que envolve a cooperação dos alunos, (Menezes, 1998).

Os resultados da avaliação de intervenções revelam ganhos na promoção do desenvolvimento do raciocínio moral dos indivíduos, ganhos significativos na atmosfera moral da escola, caracterizados por um maior investimento na comunidade e em valores de confiança e interajuda, pelo sucesso no confronto com problemas de roubo, integração racial, baixos níveis de participação e aspiração académica e uso de álcool e drogas e um aumento na participação em atividades comunitárias fora da escola, (idem).

Efetivamente, apesar dos resultados positivos acima indicados, este modelo teve suas limitações relacionadas com o fato do estágio 5 considerado mais desejável para uma boa participação dos alunos do ensino secundário, situar-se muito acima dos estágios atingidos pela maioria dos alunos. Eis por essa razão que Cunha (1993) duvida da eficácia da comunidade justa, porque se os alunos não se desenvolverem até ao nível desejado, tem-se menos autêntica justiça, ou quando se colocar a tarefa acima das possibilidades de execução do indivíduo produz desequilíbrios.

4.2.5 Formação de carácter

A formação de carácter com uma tendência forte nos anos 80 e 90 do século passado, considera que cabe à escola transmitir os valores da sociedade em que vivemos, centrando-se na narrativa de histórias tradicionais e na herança cultural. É preciso sublinhar que, na visão dessa teoria, cabe à escola, num Estado democrático, refletir o funcionamento democrático permitindo a expressão de todos e investindo na resolução de conflitos através da negociação, com vista a criação de consensos; em segundo, porque tem um contato contínuo e sistemático com os jovens

durante um período importante do seu desenvolvimento, representando uma excelente ocasião para a realização de projetos de transformação da realidade (saliente-se, a este propósito, que o ensino básico é obrigatório, o que acentua a responsabilidade da escola enquanto contexto virtualmente comum a todos os cidadãos); finalmente, porque é uma organização suficientemente pequena para permitir uma plena participação de todos os seus membros, ou seja, para permitir uma verdadeira vivência democrática, (Menezes, 1998).

Esta teoria aparece, também, com a designação de educação para a democracia ou de educação para a cidadania, defendendo a inculcação de um conjunto de valores, e pode se complementar à proposta por Kohlberg, (Branco, 2007). Neste contexto, o professor é considerado «um educador moral, modelo a seguir», (Pedro, 2002,p. 100).

O professor pode, de entre as opções estratégicas disponíveis, encontrar um percurso livre e pessoal que lhe permita desenvolver o seu trabalho – a interiorização de valores – mas, limitado por duas grandes preocupações: evitar a endoutrinação e o relativismo moral. Assim, ao traçar um caminho pedagógico, é necessário entender que o equilíbrio se encontra seguramente entre os dois extremos, e que não devemos ter tanto medo da endoutrinação que seguimos um “processo puramente construtivista, isto é, sem referência à modelos, à história, à tradição, à narrativas, à cultura”, (Cunha, 1993,p.290).

De facto, ao longo da sua história, as comunidades vão construindo um conjunto de valores que passam de geração em geração e que, com a passagem do tempo, são limados e melhorados, adequando-se às novas exigências sociais. Este património cultural, apesar de imperfeito, dado o elevado número de “paradoxos e incertezas inerentes à busca da verdade e do bem” (idem, p. 291), corresponde a uma importante conquista que deve ser preservada e que inclui valores tão importantes como a justiça, a honestidade, a lealdade, a solidariedade, a verdade, a tolerância e o respeito.

Segundo Menezes (1999), a investigação realizada sugere que a opção por estratégias como a aprendizagem cooperativa, a participação dos alunos na tomada de decisões face a questões relevantes da vida escolar, a organização de projetos de ação comunitária e a transformação do

clima da escola, produz mudanças tanto ao nível dos processos psicológicos como na qualidade das suas interações, (Miranda, 2009).

Em resumo, pode-se considerar que a análise das várias teorias sobre a educação para a cidadania, permite constatar a diversidade das propostas de intervenção. Mas, apesar disso, é possível extrair alguns fatores comuns que ilustram comunalidades, algumas das quais amplamente reconhecidas pelos vários autores, como seja a necessidade de providenciar oportunidades de experiência prática, vivência ou ação, com a conseqüente descrença em abordagens meramente retóricas; a participação efetiva dos professores, gestores escolares, pais e comunidades na educação moral dos alunos; proporcionar experiências de exploração do mundo, nomeadamente através de atividades sistemáticas e contínuas que envolvam a interação com outros em contextos variados, de modo a permitir o confronto com perspectivas diferenciadas de si próprio e da realidade, alternativas às que são construídas nos *ghettos* de género, idade, classe social e etnia, (Menezes, 1998).

Em contraste pode-se, como é evidente, considerar que as divergências entre as teorias pode ter contribuído para muitos dos equívocos, como os que indicamos, quando abordamos a teoria de clarificação de valores. Apesar disso, todas as teorias, no nosso entender, representam um esforço da academia e da sociedade para encontrar a melhor forma de transmitir aos mais novos o legado positivo que, ao longo do tempo, a sociedade humana foi acumulando, no sentido de permitir aos mais novos fazerem o que os mais velhos fazem da melhor maneira.

4.3 Educação para a Cidadania

Mesmo nas sociedades pré-históricas, de acordo com a investigação antropológica mais recente, existia uma ação deliberada e concertada na transmissão de sistemas que permitissem uma socialização desejável pela comunidade. Essa preocupação, relacionada com a moralidade dos indivíduos, foi manifesta nos primeiros filósofos educacionais, onde pontificam Sócrates, Platão e Aristóteles, e em pessoas como Baron Charles e Montesquieu, que advogaram no século XVIII, a necessidade absoluta de zelar pela virtude das pessoas para que o sistema político proposto, a República, pudesse subsistir, (Afonso, 2004).

Decorrente da evolução dos conceitos de cidadão e de cidadania⁵³, questões já debatidas nas páginas acima, as perspetivas dos educadores sobre o papel da educação na formação de cidadãos vão-se alterando. Assim, nas sociedades democráticas, o papel da escola como a instituição responsável pela literacia política dos cidadãos foi-se progressivamente alargando, ao longo do século XX⁵⁴, no sentido de englobar o desenvolvimento de outras dimensões do indivíduo como a responsabilização moral e social e o envolvimento comunitário.

Considerando-se, na perspetiva de uma cidadania ativa, que os cidadãos devem estar preparados para ver para além dos seus interesses e compromissos e ter uma visão mais alargada, mais imparcial, a responsabilidade que a escola deve assumir neste percurso de aprendizagem, tem que ser claramente estabelecida, de modo a que cada um dos membros da comunidade educativa assuma o seu papel.

O conceito de educação ao longo de toda a vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI. Ultrapassa a distinção tradicional entre educação inicial e educação permanente. Vem dar resposta ao desafio de um mundo em rápida transformação, mas não constitui uma conclusão inovadora, uma vez que já anteriores relatórios sobre educação, chamaram a atenção para esta necessidade de um retorno à escola, a fim de se estar preparado para acompanhar a inovação, tanto na vida privada, comunitária como na vida profissional. É uma exigência que continua válida e que adquiriu, até, mais razão de ser. E só ficará satisfeita quando todos aprendermos a aprender, (Al-Mufti, et.al, 1998).

A Unesco assumiu a educação para a cidadania como sendo prioritária ao evocar que a educação deve reconstruir-se “como um projeto cidadão de formação cívica” e que esta educação “deve ocupar um lugar privilegiado no conjunto dos programas” evidenciando o renovado papel da

⁵³Carvalho, et. al, (2005), especifica a evolução e a relevância da educação para a cidadania nos seguintes termos: antes a cidadania era outorgada aos que devam garantia de civismo. Mas, quando se ampliou esse direito às classes populares e às pessoas nascidas noutros lugares, aparentemente, menos se confia em educação familiar. Daí o desafio de instrução e de socialização que ultrapassam à família, o que na verdade explica a origem da educação cívica confiada à escola.

⁵⁴Carmo (2014) defende antes do Séc. XX a esperança de vida à nascença não excedia os 40 anos, por isso os conhecimentos que o indivíduo assimilasse durante os primeiros 20 anos eram suficientes para enfrentar o resto da sua existência. Mas com as mudanças verificadas depois do Séc XX, nomeadamente o aumento da esperança de vida para quase o dobro, criou a necessidade de aprendizagem ao longo de toda a vida.

escola, enquanto “propedêutica para a vida cívica, para a vida cultural, para a vida social e familiar”, (Ribeiro, 1990,p. 83).

Compete à escola assegurar uma certa continuidade civilizacional e inverter o processo de perda de valores ou de intenso relativismo percebido socialmente. Deste ponto de vista, enfatiza-se o papel da escola na transmissão de princípios orientadores da vida, seja através do reforço da componente ética das disciplinas escolares (ou, em casos extremos, da sua instrumentalização), da criação de disciplinas específicas ou de códigos de conduta nas instituições educativas (Menezes, 1998,p.13). Hoje a questão é promover a coexistência em uma sociedade de pessoas pertencentes a diferentes etnias, nacionalidades e culturas, que não falam a mesma língua que não têm os mesmos valores e os mesmos modos de vida e, ao mesmo tempo, promover o respeito às diferenças, (Perrenoud, 2002).

Deste modo, torna-se necessário pensar não só nos valores⁵⁵ que queremos transmitir, mas também na forma como os transmitimos, tendo bem claro que todos os comportamentos do professor (como de qualquer indivíduo) transmitem valores e que o professor é um modelo de comportamento para os seus alunos. Efetivamente, diversos autores puseram em destaque, o fato de muitas aprendizagens serem realizadas através da modelagem, pelo que a transmissão de valores está sempre, mesmo que de modo inconsciente, presente em todo o ato educativo. A eficácia da ação do professor depende então, e antes de mais, das características do ato comunicacional que estabelece com os seus alunos onde a autenticidade (concordância entre pensamento e ação) e a humildade (tratar os outros com dignidade, atribuir-lhe o “direito de ser”) assumem um papel primordial, (Pereya, 2004).

As questões de cidadania têm sido sempre questões curriculares no sentido de que o currículo escolar corporiza aquelas aprendizagens que em cada época se considera que devem ser transmitidos e apropriados por todos os elementos da sociedade ou aquela parte que tem acesso à educação escolar. Nesse sentido, à escola pela sua natureza institucional, sempre foram cometidas funções de educação para a cidadania, Através de instrução e acesso a cultura letrada, da disciplina e da hierarquização de funções, através do ensino explícito ou implícito de valores, e de muitos outros modos, a escola forma para a inserção na sociedade. Globalmente todas as formas de operacionalização curricular traduzem, uma base conceptual comum, que aqui se assume como cidadania, (Roldão, 1999, p.9).

Conscientes que o educador ao estabelecer um ato comunicacional está, necessariamente a transmitir as suas crenças e a pôr em prática uma série de atitudes que não são neutras, podemos afirmar que o Estado (desde que existem escolas públicas) tem sabido encontrar formas de agir

⁵⁵Menezes (1998) define valores como sendo princípios orientadores da vida dos indivíduos e, portanto, mediadores da ação, que se caracterizam por uma relativa centralidade na estrutura de personalidade, mas, adicionalmente, consideram-se que são relativos a vários domínios da existência, sendo possível falar em valores morais ou estéticos, por exemplo. No entanto, é verdade que a maioria das propostas de intervenção educativa se centra nos valores morais.

sobre a formação do cidadão. Na realidade, os currículos, os programas, as normas de gestão das escolas, etc., estão imbuídos de intenções ideológicas que vão marcar fortemente os atos educativos. Deste modo, podemos concluir que “é o currículo que transmite, através de mensagens explícitas ou implícitas, uma cultura comum ou uma noção de cidadania”, (Arthur e Wright, 2001,p.20), que é, depois interpretada pelas escolas e, novamente (re) interpretada por cada um dos professores na sua ação diária.

Com a crise da modernidade, tornou-se, para muitos autores, evidente a necessidade de (re) encontrar bases mínimas de entendimento, que possibilitem o diálogo reflexivo assim como o questionar de comportamentos, atitudes e valores que cada indivíduo ou grupo social considera verdades absolutas, (Pereya, 2004).

Em todo o mundo, a educação, sob as suas diversas formas, tem por missão criar, entre as pessoas, vínculos sociais que tenham a sua origem em referências comuns. Os meios utilizados abrangem as culturas e as circunstâncias mais diversas; em todos os casos, a educação tem como objetivo essencial o desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser: dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas, (Al-Mafti, et. al, 1998).

A situação actual impõe à Escola, diversas responsabilidades que se centram na preparação dos jovens para a vida numa sociedade democrática, numa prática educativa que conduza ao desenvolvimento de capacidades, competências, atitudes e valores que constituem a base da implicação cívica e da cooperação para um interesse comum. Deseja-se que o sistema educativo contribua para uma melhor interação com o diferente, com o outro, para uma sociedade mais harmoniosa marcada pela solidariedade e a entajuda baseados numa participação activa nos actos cívicos e políticos, (Silva, et al, 2001,p.209).

A educação para a cidadania emergiu para fazer face às mudanças ocorridas em vários sectores da sociedade e, por conseguinte, no sistema educativo. A orientação economicista da escola, a rápida desvalorização do diploma oferecido pela escola de massas com um público heterogéneo e com as perspetivas futuras e sociais diferentes, a sociedade mutável, global, individual e social. O setor político, incapaz de proteger os cidadãos e de dar respostas capazes, o enfraquecimento da capacidade socializadora da família, a pluralidade de raças, línguas, etnias e culturas

existentes na escola; são alguns dos pontos que se modificaram e que contribuíram para o atual interesse pela cidadania democrática na esfera educativa, (idem).

Tudo acontece numa família que já não é o que era: à família nuclear da sociedade industrial sucedeu um conjunto heterogéneo de sistemas de convivências, com agregados tendencialmente mais pequenos integrando papéis parentais despadronizados e caracterizados por ligações frágeis às células de familiares que lhes deram origem, (Carmo, 2014, p.30).

Efetivamente, a sociedade atual é marcada pela ausência ou disfuncionalidade de muitas famílias, pelo crescimento da agressividade e pela ausência de virtudes morais, o que reforça o papel da escola enquanto instituição formadora, atribuindo-lhe finalidades relacionadas com um conjunto de aspetos que preparam os cidadãos para a vida em comum. Assim, a escola ao assumir o papel de formar bons cidadãos, tem necessidade de clarificar as opções tomadas relativamente à utilização de conceitos como os de valores, ética, moral e bem.

Fukuyama (2000), sugeriu que nas últimas décadas do séc. XX, os alicerces da sociedade contemporânea foram seriamente danificados por aquilo a que chamou grande ruptura, fenómeno com efeitos visíveis no crescimento da delinquência, na desagregação da família nuclear e no declinar da confiança. Assim, urge reconstruir a ordem social do Séc.XXI, na base da confiança entre seres humanos.

A crise social do mundo atual conjuga-se com uma crise moral, e vem acompanhada do desenvolvimento da violência e da criminalidade. A ruptura dos laços de vizinhança manifesta-se no aumento dramático dos conflitos interétnicos, que parece ser um dos traços característicos dos finais do século XX. (Al-Mufti, et.al, 1998,p.54)

Como fizemos menção mais acima, nas palavras de Roldão (1999), à escola pela sua natureza institucional, sempre foi cometida funções de educação para a cidadania⁵⁶, no sentido de contribuir para a autoformação da pessoa (ensinar a assumir a condição humana, ensinar a viver) e ensinar como se tornar cidadão. Um cidadão é definido, numa democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação à sua pátria.

Temos clara noção de que aprender na cidadania, não pode ser a 'fabricação' de indivíduos socialmente preparados para assumirem mecanicamente as normas, regras e valores da sua comunidade política, não pode ser simplesmente ensinar preceitos ou códigos rígidos, acabando

⁵⁶Perrenoud (2002) assume que o fracasso escolar não é um outro problema, é o cerne do problema da educação para a cidadania, pois, embora não sejam condições suficientes, a apropriação de saberes e da escrita e a construção de competências de alto nível são condições necessárias.

por cair na doutrinação. Bem, pelo contrário, aprender na cidadania deve permitir a criação de condições favoráveis à construção de uma identidade politicamente comprometida com a gestão de assuntos políticos e privados, fazendo da escola um modelo de prática democrática, onde se devem tratar problemas concretos e reais, dando a conhecer à criança os seus direitos e deveres, e fazendo-a compreender o alcance da sua participação e do exercício da sua liberdade.

A Educação para a Cidadania inclui ação e podemos afirmá-lo, a ativação dos valores e do carácter, sendo observável através da conduta dos cidadãos. Esta perspetiva implica o desenvolvimento do conceito do que é, e do que deve ser o ser humano, uma dimensão filosófica complexa pois combina elementos legais, morais, sociais, políticos e culturais, (Miranda, 2009).

A Educação para a Cidadania tem como meta fazer que “as pessoas se considerem cidadãos cativos, sendo capazes e tendo as ferramentas necessárias para influenciar a vida pública e com as capacidades críticas para pesar as consequências antes de atuarem (...) de modo a torná-los confiantes para, por si próprios, construírem novas formas de envolvimento e de acção”,(idem,p.50).

A Educação para a Cidadania, tem como finalidade desenvolver competências sociais, afectivas e éticas, que possibilitem a coexistência pacífica de cidadãos com perspectivas diferentes. Com a crise da modernidade, tornou-se, para muitos autores, evidente a necessidade de (re)encontrar bases mínimas de entendimento, que possibilitem o diálogo reflexivo assim como o questionar de comportamentos, atitudes e valores que cada indivíduo ou grupo social considera verdades absolutas (Pereyra, 2004, p.50).

Numa época de transição social, marcada por graves conflitos locais, regionais e internacionais, pelo aumento dos fundamentalismos e da intolerância, pela exclusão social, torna-se ainda mais importante acordar num conjunto de valores que podemos considerar transversais, os direitos humanos e, neles, fundar uma política educativa que contribua para a vitalização da democracia, fornecendo a todos os cidadãos «referências e grelhas de leitura a fim de reforçar as capacidades de compreensão e discernimento», (Delors, 1996,p.59). Com a Educação para a Cidadania, pretende-se armar o cidadão das competências necessárias para exercer os seus deveres, exigir os seus direitos e viver em harmonia com os outros.

Figueiredo (1999), atribui à educação para a cidadania uma dupla dimensão: uma vertente socializadora que visa, essencialmente, proporcionar às crianças e aos jovens ideias sobre as

regras, valores e saberes da(s) comunidade(s) ajudando-os, assim, a tornarem-se membros dela(s) e outra vertente que tem como objetivo habilitar os alunos para construírem e assumirem compromissos sociais, compreendendo que a sua voz e a sua ação podem ter influência no que acontece consigo mesmo, com os outros e com o mundo à sua volta, contribuindo, assim, à mudança para melhor.

A educação para a cidadania visa desenvolver nos alunos atitudes de: auto estima, respeito mútuo, solidariedade, aceitação e o respeito pelas diferenças, assumir suas responsabilidades, a apropriação de regras de convivência, valores fundamentais da vida em sociedade e competências inerentes à conduta democrática, que conduzam à formação de cidadãos solidários, autônomos, participativos e civicamente responsáveis. Pretende, igualmente, estimular a participação ativa dos alunos na vida da turma e da comunidade em que estão inseridos, bem como proporcionar momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento.

Embora reconhecendo o fato da escola carregar, naturalmente consigo, uma parte considerável da responsabilidade da educação para a cidadania, é preciso, contudo, notar que ela não é uma ilha. Na verdade, é preciso lembrar, no entanto, que está na sociedade, é fruto dela, é de onde extrai seus recursos, a sua "autonomia relativa" não a torna um santuário à margem do mundo, nem um superego. Não se pode exigir que ela preserve ou inculque valores que uma parte da sociedade vilipendia ou só respeita da boca para fora, (Perrenoud, 2005).

Na realidade, um sistema educacional não pode ser muito mais virtuoso que a sociedade da qual extrai sua legitimidade e seus recursos. Se nossa sociedade é individualista, se nela todos vivem fechando os olhos às injustiças do mundo, limitando-se a tirar o corpo fora, é inútil exigir da escola que professe valores de solidariedade que a sociedade ignora ou escarnece no dia-a-dia em suas Mídias, em sua vida política, naquilo que se passa nos estádios, nas empresas, nos bairros, (idem).

Em termos globais, pode afirmar-se que a personalidade de cada um é tanto mais marcada quanto mais emocionalmente próximos tenham estado os protagonistas e mais precoce tenha sido a

aprendizagem. Daí a enorme importância da família⁵⁷ como incubadora de personalidades o que em termos de educação para a cidadania, coloca desde cedo dois tipos de problemas: por um lado as próprias famílias, cujos adultos muitas vezes vivem num *stress* quotidiano, têm frequentemente um desempenho deficiente nessa responsabilidade social; por outro lado o Estado através de sistema insensato de políticas públicas tem desvalorizado objetivamente este papel da família como agência socializadora por excelência, (Carmo, 2014).

É claro que, em uma sociedade dividida, temos o direito de incitar mais firmemente o sistema educacional a se situar do lado da cidadania e da comunidade, e não do cinismo e do individualismo, a trabalhar para desenvolver uma identidade e competências dos cidadãos. É neste sentido que o Sistema Educativo deve contribuir para o desenvolvimento de um leque diversificado de competências que conduzam à construção de uma consciência crítica da realidade social e a uma vivência comum harmoniosa, desenvolvendo nos jovens um sentido de pertença e o reconhecimento da importância do contributo de cada indivíduo para a mudança da sua vida e da sociedade.

Evidentemente que, neste percurso de transformação de valores e atitudes, o ato educativo deve suportar-se numa pedagogia construtivista que conduza a uma aprendizagem significativa, procurar utilizar todos os recursos disponíveis numa lógica didática centrada no aluno e na pesquisa, dar prioridade ao desenvolvimento de capacidades que conduzam a uma ação de participação social fundamentada.

Sumarizando as temáticas de educação para a cidadania, Carmo (2014, pp.38-40), refere que, a educação para a cidadania deve conter duas componentes: desenvolvimento pessoal que inclui a autonomia e solidariedade e desenvolvimento social, que inclui a diversidade e democracia.

A primeira premissa que fundamenta esta proposta é de que, para ser cidadão é preciso aprender previamente a ser pessoa, o que implica a necessidade de uma educação que promova o seu desenvolvimento pessoal ou que lhe possibilite:

⁵⁷Perrenoud (2002) ressalta que ao não se levar em conta os limites da educação e a variedade de expectativas em relação ao sistema educacional, o hino à cidadania mediante a escolarização é uma dupla hipocrisia, um discurso vazio, uma forma ilusória de se livrar do problema real do vínculo social e do respeito às regras da vida em comunidade.

- Ser dotado de uma personalidade equilibrada (com o seu potencial pessoal bem desenvolvido e valores sólidos que orientem), e capacidade de liderança sobre si próprio e sobre os outros, de modo a desempenhar eficazmente os papéis sociais que integram a sua história de vida;
- Ser solidário, consciente da interdependência das gerações passadas e futuras. Reconhecer o valor da memória coletiva, sendo solidário com o coletivo com quem interage, pautando o seu comportamento por práticas orientadas pela noção da sustentabilidade.

A segunda premissa é de que para ser cidadão não basta ser uma pessoa autónoma e solidária: é preciso aprender a ser socialmente responsável, o que implica:

- Aprender a lidar com a diversidade, relativamente à complexidade do género, um quadro de igualdade de direitos. Relativamente aos contextos multiculturais, reconhecendo a diferença como oportunidade para a reconstrução de uma sociedade de arco-íris, na feliz designação de Desmond Tutu; relativamente à mudança acelerada sabendo adaptar-se às mudanças. Relativamente ao diálogo intergeracional, saber aproveitar o potencial de cada geração para a construção do presente comum e de um futuro melhor;

Aprender a viver numa sociedade democrática com metas consensuais, no quadro normativo dos direitos humanos e deveres cívicos universalmente aceites com métodos eficazes, para construir a democracia no quotidiano em matéria de comunicação, participação e representação.

Em breves palavras, a educação para a cidadania insere-se na missão primária da sociedade humana, no sentido de integrar os jovens no legado ético e moral acumulado a gerações. Para que essa atividade tenha êxito desejado, exige-se o envolvimento de todos, começando pela família, comunidade indo até à escola. Na verdade, a educação para a cidadania é condição fundamental para que a sociedade se torne mais inclusiva e mais democrática, integrando grupos de cidadãos excluídos e que o regime democrático vá sendo sujeito ao escrutínio da população, e corrija as suas imperfeições tendo em vista um aprofundamento da democracia.

4.3 Formas de abordar os conteúdos de Cidadania no currículo e no ensino

Num mundo onde os políticos se tornam mais discricionários, em que as instituições básicas estão fora do controlo dos cidadãos, onde o aumento da corrupção, do consumismo e do individualismo são bem patentes, o trabalho das escolas torna-se efetivamente importante. A Educação para a cidadania transcende a qualidade democrática da organização escolar, centrando-se em grande medida nas práticas pedagógicas implementadas nas salas de aula, nomeadamente através da aprendizagem cooperativa, estratégias de valorização da autonomia pessoal, para o desenvolvimento da criatividade, (Silva, 2001).

O modelo de educação para a cidadania deverá ser o mesmo, ainda que com as devidas adaptações à cultura, idade e outras características particulares dos aprendentes. Trata-se de educar para uma cidadania cosmopolita, isto é, para interiorização de um conjunto de direitos e deveres reconhecidos como legítimos aos aprendentes participarem na construção da sua história pessoal, e serem sujeitos e empenhados na história coletiva.

A educação para a cidadania não deve ser feita através de aumento de horas de educação cívica levando à substituição de disciplinas ou horários sobrecarregados, ou até a formação de professores especializados, mas pelo contrário, deve constituir-se como tarefa de todos os professores, (Roldão, 1999). Por outras palavras, o problema das contribuições do sistema educacional à democracia não será resolvido com a introdução na grade horária de uma ou duas horas semanais de educação para a cidadania. Nenhum avanço essencial ocorrerá se essa preocupação não for inserida no cerne das disciplinas, de todas as disciplinas, (Perrenoud, 2002).

Efetivamente, a complexidade do conceito de cidadania e os diversos entendimentos que dela se podem fazer em termos educativos, debate desenvolvido no primeiro ponto deste capítulo, expressa-se na diversidade de modo de incorporação curricular e de dimensões que lhes estão associados.,

Rodrigues (2006) refere que, do estudo efetuado em 30 países da Europa participantes da Rede Eurydice, ano letivo 2004/05, que pretendia estudar as diferentes abordagens nacionais de educação para a cidadania, foram identificadas três grandes formas de incluir a cidadania no *currículum* educativo, a saber: Pode conceber-se como uma disciplina autónoma e obrigatória; pode ser integrada noutras disciplinas; ou pode ser proposta como uma temática transversal ao

curriculum. Segundo o mesmo estudo, no ensino primário prevalecem estas duas últimas concepções e no ensino secundário a tendência é optar por criar uma disciplina autónoma.

As respostas às grandes fontes de preocupação com a formação pessoal e social no contexto escolar envolvem duas estratégias curriculares principais, a infusão curricular e a criação de disciplinas específicas, que têm dado origem a quatro modos específicos de operacionalização: a infusão ou disseminação curricular de valores, de temas transversais e de competências transversais e a criação de disciplinas no domínio da ética e da educação cívica, (Menezes, 1998,p.99).

Relativamente aos modelos em uso, sobretudo, na Europa é preciso chamar atenção para aparente contradição entre Rodrigues e Menezes, mas no essencial não há contradição se não apenas duas maneiras de dizer a mesma coisa com palavras diferentes. E, talvez sublinhar que Menezes é mais didática ao frisar que são, no essencial, duas estratégias que dão origem à quatro modelos específicos de operacionalização.

Ocorre observar a este propósito que os modos de operacionalizar os modelos acima indicados não são mutuamente exclusivos, coexistindo com relativa frequência num mesmo sistema educativo. Adicionalmente, convém lembrar que não existe uma correspondência direta entre as fontes de preocupação identificadas e estes modos de concretização curricular, muito embora alguns estejam claramente associados, por exemplo: A integração transversal⁵⁸ curricular de valores e a criação de disciplinas específicas tendem a ser formas privilegiadas de resolver o problema da educação para os valores, a disseminação de temas transversais emerge, geralmente, da capacitação para a resolução de problemas de vida, enquanto a disseminação de competências transversais se situa no domínio da educação para o desenvolvimento psicológico, (Menezes, 1998).

Decerto modo, o “lugar” ocupado pela Educação para a Cidadania no *design* curricular é um dos fatores que espelha a importância atribuída, pelos políticos, a esta matéria.

4.3.1 Existência de disciplina autónoma

A criação de disciplinas específicas tem sido justificada com base em dois argumentos principais. O primeiro, reside na afirmação da necessidade de um tempo especificamente dedicado a aprendizagens no domínio da formação pessoal e social, que não se compadecem

⁵⁸ Menezes (1998) no lugar de abordagem transversal utiliza o termo infusão curricular.

com a transversalidade curricular de valores, conhecimentos ou competências, ou seja, reconhece-se a existência de conteúdos, objetivos e estratégias específicas que exigem um tempo e um espaço próprios. O segundo argumento considera que, em sistemas educativos organizados por disciplinas do saber, só a criação de disciplinas específicas permitirá à educação para a cidadania ultrapassar um estatuto de menoridade relativamente às outras áreas de ensino; por isso se advoga, muitas vezes, que estas novas disciplinas se devem aproximar o mais possível das já existentes, por exemplo ao nível dos procedimentos de avaliação das aprendizagens junto dos alunos, (Menezes, 1998).

Nas palavras de Menezes, (1999, p.15), a opção de criar uma disciplina específica pode garantir que a educação cívica seja mais do que um parente pobre do currículo tradicional; por outro lado, há relativa imprecisão na forma como a disseminação transversal é concretizada: " Deve-se ensinar a tolerância sem especificar se isto significa reconhecer a disseminação étnica e económica, ensinar competências de resolução de conflitos ou para os alunos aceitarem a cultura de cada um. Deve-se ensinar a democracia sem dizer se isto significa dar poder de tomada de decisão aos alunos ou ensiná-los sobre os processos legislativos nacionais".

O formato de disciplina, como espaço curricular próprio, “tenderá sempre a produzir um conjunto de efeitos indesejáveis”, (Roldão 1993, p. 338). A primeira crítica decorre de uma contingência própria, relativa ao tempo bastante limitado⁵⁹ atribuído, à luz da sua pretendida dinâmica, apesar de, haver quem sustente que o espaço curricular próprio asseguraria, mesmo num período semanal reduzido (2 a 3 horas), um “palco” para a sistematização e integração pessoal das diversas experiências vivenciadas pelos alunos, (Campos, 1990, p. 24).

Em segundo lugar, existem complexos mecanismos (identificação, imitação, rejeição, reconstrução), no processo de interiorização de valores, que não são plenamente processados, devido à formalização de uma área curricular, prejudicando o desenvolvimento pessoal e social, (Roldão, 1992).

⁵⁹Relativamente ao tempo disponibilizado a essa área disciplinar Menezes (1998) refere, no estudo realizado, que na maior parte dos países da Europa o tempo disponibilizado tende a ser de uma hora por semana.

Acresce-se que existem os defeitos da lógica curricular tradicional, a criação artificial e segmentada do saber axiológico no micro contexto único da sala, não se articulando com as demais experiências dos alunos na escola e fora dela, a possibilidade para tender para o moralismo ou para o debate exclusivamente fragmentado e de pendor relativista, e acima de tudo, aquilo que, no nosso entendimento, constitui um argumento crucial - a ausência do envolvimento transversal de todas as outras disciplinas, (Menezes, 1995; Roldão, 1993).

No âmago das fragilidades da perspectiva disciplinar, notamos que o esforço para autonomizar a dimensão cívica da educação, tem o latente efeito negativo de afastar as demais disciplinas e áreas do currículo formal da sua responsabilidade no processo de educação para a cidadania. Isso compete ao professor da disciplina, (Menezes, 1998, p. 32), gerando metaforicamente uma “escola bipartida”, onde numa das partes temos as áreas cívicas e morais, expressas de várias formas, e na outra parte, o leque das outras disciplinas, as “formais”, “cada vez mais tecnicizadas e divorciadas” da preocupação formativa, (Roldão, 1992, p. 108).

No entanto, essa metáfora, não capta a assimetria das duas partes, dado que uma delas constitui-se como uma ínfima parcela, considerando toda a panóplia de oportunidades educativas num estabelecimento de ensino (não somente as do âmbito do currículo formal) que são assim potencialmente descuradas e na prática negligenciadas. Além dessa diferenciação ao nível curricular, os perigos da desculpabilização, sem lugar para remorsos (Marques, 1998), abrangem também tudo aquilo que existe na dinâmica escolar que não é matéria curricular, mas que efetivamente confere um contributo assinalável na transmissão de valores (Roldão, 1993; Valente, 1992).

Certamente que Perrenoud, (2002) e Roldão, (1999), sublinham que o problema das contribuições do sistema educacional à democracia não será resolvido com a introdução na grade horária de uma ou duas horas semanais de educação para a cidadania. Nenhum avanço essencial ocorrerá se essa preocupação não for inserida no cerne das disciplinas, de todas as disciplinas, ou seja, deve constituir tarefa de todos os professores; contudo Morin (2003), citando Pascal no Séc. XVIII, citação válida para esse debate dizia: “Não se pode conhecer as partes sem conhecer o todo, nem conhecer o todo sem conhecer as partes”.

4.3.2 Incorporação noutras disciplinas ou abordagem transversal

A incorporação curricular da educação para a cidadania em algumas disciplinas do currículo tem sido, com destaque, para história e estudos sociais. A associação preferencial de dimensões a essas duas áreas é clássica e persistente no ponto de vista dos conteúdos estudados. Outras áreas têm sido ciências do ambiente ou de estudo do meio, (Menezes, 1998).

Quando se envereda pela abordagem curricular transversal verifica-se que, frequentemente, os professores relegam as questões da cidadania para um segundo plano, em favor dos conteúdos específicos da disciplina pelas quais são responsáveis, até porque a avaliação do seu desempenho recai, sobretudo, nestes últimos, (Miranda, 2009).

Se é verdade que existe uma maior sensibilidade da disciplina de História⁶⁰ para servir de veículo aos valores predominantes num determinado momento histórico-social, é também verdade que outras disciplinas, como a Língua e Literatura e a Biologia são referidas como dando um contributo fundamental à educação para os valores, (Menezes, 1998).

No entanto, embora nalguns casos a infusão curricular de valores assuma objetivos que poderíamos designar de endoutrinamento, noutros trata-se de contribuir para o processo de construção pessoal de valores, promovendo a discussão de temas controversos ou simplesmente atuais, incluídos nos programas e manuais das disciplinas, mas sem ter a preocupação de orientar a discussão num determinado sentido. Uma questão, particularmente, controversa na infusão curricular de valores tem a ver com a definição dos conteúdos, especialmente quando os valores referidos nos documentos orientadores da política educativa são frequentemente definidos e considerados como "universais" ou "partilhados", (idem).

Diniz (1995) no que concerne a implementação da infusão curricular diz tem revelado a incapacidade ou, pelo menos, a dificuldade de articular uma vertente formativa com o ensino da matéria. Esta tensão entre educação e ciência surge porque os produtores do conhecimento científico rejeitam a instrumentalização deste ao serviço de finalidades como a construção de

⁶⁰Roldão (1995) sobre a disciplina de História sublinha que constitui uma área curricular particularmente sensível à realidade social e política envolvente e, as mudanças neste campo curricular são sempre particularmente controversas, têm sempre ecos diretos na sociedade e no campo sensível dos valores.

quadros integradores da personalidade e a clarificação ou assunção de valores, a consolidação de atitudes de autoestima ou de solidariedade e a consciencialização cívica.

Na mesma linha de pensamento, Menezes (1999) alertou para o fato de disseminação da educação para a cidadania por todas as disciplinas, sublinhando só a sua dimensão transversal, se acaba por torná-la realmente invisível, pois cada um dos responsáveis educativos contará que os outros a desenvolvam.

Assim, temos uma argumentação circular sem aparente solução, no que concerne à responsabilização e sua potencial diluição nas práticas dos educadores. Isto é, por um lado, a Educação para a Cidadania ser objeto de tratamento disciplinar, é óbvia a diluição de responsabilidades, que é por outro lado, exatamente o que se pretende evitar com a perspetiva da transversalidade.

Na realidade, infusão curricular exige um cuidadoso planeamento e uma sólida justificação teórica, fatos nem sempre evidentes na maioria das propostas curriculares o que, na verdade, concorre para tornar as tais propostas em simples declaração de intenções do currículo enunciado, sem qualquer implicação no que acontece no contexto das aulas.

4.3.3 Temática transversal

A disseminação de temas transversais⁶¹ nos currículos escolares, visa garantir a abordagem de questões atuais consideradas relevantes para a vida dos jovens, como a sexualidade, a família, o trabalho, as profissões, o consumo, perspetivados com alguma autonomia face ao programa de cada disciplina. Por isso, os temas transversais apresentam-se muitas vezes como módulos independentes e relativamente aos quais se produzem materiais de apoio também separados, (Menezes, 1998). Neste sentido, são de fácil operacionalização, não exigindo, muita das vezes, uma reestruturação dos currículos, ou seja, os temas transversais podem ser implementados sem grandes implicações na organização disciplinar existente.

⁶¹Menezes (1998) salienta que são uma espécie de rede de segurança para importantes objetivos educacionais que não são ou são insuficientemente abordados pelas disciplinas.

Os elementos transversais têm objetivos comuns como a discussão de valores e crenças, a promoção de conhecimentos sobre a realidade e sua compreensão, a ênfase em atividades práticas, na tomada de decisão e na inter-relação do indivíduo e da comunidade e incluem: dimensões transversais que garantam a igualdade de oportunidades para todos os alunos e o reconhecimento da diversidade; competências transversais de comunicação, numéricas, de estudo, de resolução de problemas, pessoais e sociais e de tecnologia de informação, (Menezes, 1999).

Relativamente aos temas transversais Morrison (1994), considera que, muito embora tenham um baixo estatuto, constituem os únicos elementos de transformação social num currículo que, globalmente, é de natureza reprodutiva e relativamente aos quais os documentos oficiais apresentam sugestões em vez de prescrições.

Por isso, Arthur e Wright (2001), sublinham que esta opção torna indispensável uma preparação adequada dos professores, por exemplo, relativamente à utilização de novos recursos educativos, à abertura para que os alunos tenham um papel mais ativo nas aulas, reforçando o conceito de aprender no ato de ensinar, à possibilidade de sacrificar partes do programa em favor de um papel mais ativo dos alunos e a uma maior interação com o meio em que a escola se insere. Por outro lado, Miranda (2009), acentua a necessidade de as escolas terem, entre os seus quadros, professores especialistas nestas matérias capazes, por exemplo, de fazer as necessárias adaptações curriculares, de liderar grupos de trabalho e com capacidade de resolução de conflitos.

Sabemos que no regime de complementaridade, a transversalidade pode ser perspectivada como um complemento (suplemento) da disciplinaridade mas, simultaneamente, a disciplinaridade legitima-se pela suposta fragilidade intrínseca em matéria cívica e moral dos outros ramos de saber, no plano das práticas.

Menezes (1998), sustenta que embora sejam escassas as avaliações dos resultados obtidos junto dos alunos com a implementação dos temas transversais, as estratégias que assentam numa lógica informativa têm sido questionadas, porque não há eficácia demonstrada na ação dos alunos, pois se os alunos aprendem sobre o problema dos resíduos sólidos na sala de aula,

discutem possíveis soluções, e depois vão para a cantina onde todos os restos de comida e outros desperdícios são atirados juntamente para o lixo, podem ficar confusos.

Em resumo, pode-se perfeitamente admitir que, a existência das várias formas pensadas e ensaiadas para contribuir na educação para a cidadania dos jovens mostra a relevância social deste problema. Mas, apesar disso, convém ressaltar que o mais seguro seria fazer a aplicação cruzada das diversas formas acima apresentadas para garantir a eficácia nos resultados esperados. E, igualmente, pareceu nos mais seguro, mais confortável e menos exigente para a escola, na falta de recursos, optar pela abordagem disciplinar, pois a grande responsabilidade afunila-se e resume-se a um espaço, a um professor, a um único momento semanal, salvaguardando que as importantes rubricas que a cidadania encerra, além da tônica ética (democracia, identidade nacional e global, coesão e diversidade social, participação cívica e política, economia, etc.), sejam do conhecimento, mesmo que superficial, do aluno.

4.4 Papel da escola na educação para a Cidadania

Situar o papel da escola⁶² na educação para a cidadania, conduz-nos a um debate sempre atual em torno de conteúdos e dos processos tidos como mais adequados para se atingirem os objetivos desejados e, igualmente, responder a questão sobre que metodologias e conteúdos devem reger a educação para a cidadania.

Sendo tradicionalmente a educação para a vida em comum uma função típica da socialização primária, o eclipse ou a transformação progressiva da família neste final do século XX, abriu um vazio nesta matéria que a escola se esforça a preencher.

Intencionalmente ou não, a escola⁶³ tem vindo a estabelecer os parâmetros da relação entre o sujeito e os outros, suscitando a aprendizagem de valores, regras e normas de conduta inerentes aos alunos numa cultura democrática. É ideia consensual que a escola deveria, toda ela,

⁶²A transferência para escola de missões educativas que outras instituições desempenharam em outros momentos, como a família, a igreja e os diferentes grupos sociais, se deve em parte porque o ingresso dos alunos na instituição escolar se dá cada vez mais cedo e a saída tendem a se retardar, o que implica encarrega-la de uma serie de facetas que em outros momentos não foram considerados, (San cristán, 2000).

⁶³ Sabiamente, Morin (2003) sintetiza que a finalidade de nossa escola é ensinar a repensar o pensamento, a 'dessaber' o sabido e a duvidar de sua própria dúvida; esta é a única maneira de começar a acreditar em alguma coisa.

constituir uma comunidade capaz de reproduzir as condições da vida social e onde o aluno aprende a viver em sociedade, vivendo.

Temendo uma crise civilizacional, os estados democráticos defendem a necessidade urgente de promover uma educação para a vida pública, único meio ao seu alcance para reconstituir a sociedade contemporânea em torno de conjunto de valores, que transmita uma alma coletiva às novas gerações, (Fonseca, 2011).

É questionável até que ponto, as escolas na sua generalidade, proporcionam o contexto comunitário desejável para cada um se reconhecer a si próprio, desde a infância, como uma entidade cívica.

Naturalmente, a instituição escolar reduz os seus esforços de educação cívica a uma serie de funções associadas à transmissão de conhecimentos úteis para a vivência social, de acordo com um determinado projeto ideológico. Quando assim acontece, estamos perante uma perspectiva muito limitada acerca do que se entende e se deseja, através de prática da educação para a cidadania em contexto escolar.

“A educação para a cidadania, assim como toda educação - diferentemente de um ensino -, passa por experiências de vida e de relação com o saber que têm efeitos formativos. Assim como a língua, a cidadania se aprende na prática! Se a escola favorece a aprendizagem da cidadania, a primeira coisa a fazer, portanto, é tomar possível e provável, entre os alunos e os estudantes universitários, o exercício da cidadania, fundamento de uma postura ética e de competências práticas passíveis de serem transpostas ao conjunto da vida social, (Perrenoud, 2002,p.34).

Para educar verdadeiramente para a cidadania, é necessário, de fato, alterar substancialmente uma parte dos fundamentos escolares instituídos, precisamente: A apropriação ativa dos saberes e da razão crítica; a apropriação de um mínimo de ferramentas provenientes das ciências sociais⁶⁴; a prática da democracia e da responsabilidade, por outras palavras, a educação para a cidadania e a solidariedade passa por uma imensa democratização da educação escolar, uma elevação do nível de informação e de reflexão de todos, quaisquer que sejam a profissão e a condição social em seu horizonte, (Carvalho, et. al, 2005).

⁶⁴Existe nos programas escolares um buraco negro: o conhecimento da sociedade, este continua sendo o primo pobre, já que a educação cívica geralmente se limita às instituições e aos direitos da pessoa, (Carvalho, et. al, 2005).

Na verdade, assim como a língua, a cidadania se aprende na prática. Se a escola favorece a aprendizagem da cidadania, a primeira coisa a fazer, portanto, é tornar possível e praticável, entre os alunos, professores e gestores educacionais, o exercício da cidadania, fundamento de uma postura ética e de competências práticas, passíveis de serem transpostas ao conjunto da vida social.

Evidentemente, achamos ser incompleto pensar-se na superação do défice cívico apenas, pela via cognitiva, através de transmissão de umas quantas regras de conduta social e do fornecimento maciço de informações acerca do sistema político vigente, da história das instituições, das figuras que mais se destacaram em defesa dos direitos cívicos, sem existir uma prática desses valores na escola, (Afonso, 2009).

Não pondo em causa que haja conhecimentos a adquirir, o domínio de fatos e regras, somente, não garante, por si só, o exercício de uma cidadania inteligente e ativa. A educação para a cidadania deverá consistir em fazer aprender a vida e as coisas com os olhos humanos.

Marques (1998), concluiu com base num estudo qualitativo que o papel da escola se limita a transmissão dos conhecimentos académicos, deixando a aprendizagem sobre o exercício dos direitos e deveres dos cidadãos para a família e para a televisão e rádio.

Finalmente, parece bem que o papel da escola⁶⁵ na educação para a cidadania incide na necessidade dela ser um centro de ensino e, principalmente, de exercício da democracia. Para tal a escola deve-se abrir para fazer a autocrítica e ser crítica. Igualmente, a escola ao assumir o papel de formar bons cidadãos, tem necessidade de clarificar as opções tomadas relativamente à utilização de conceitos como os de valores, ética, moral e bem.

4.5 O papel do professor

O que é esperado do professor, baseia-se na premissa que o seu impacto moral na vida dos alunos é potencialmente assinalável, sendo generalizado o reconhecimento do poder relativo à influência no desenvolvimento do carácter. O exemplo é considerado a forma mais óbvia e mais poderosa de educação moral no contexto escolar. Tem sido dito que não existe nada com mais

⁶⁵Fernandes (2011) sintetiza que as instituições escolares devem espaço onde se aprende a ser cidadão e analisar de forma crítica o que acontece na sociedade e criar disposições e atitudes positivas de colaboração e de participação na resolução de problemas colectivos.

influência, e que seja mais determinante na vida de uma criança, que o poder moral do exemplo sereno (Fonseca, 2011).

Os pressupostos que estão subjacentes à consideração do exemplo, como elemento fulcral no desenvolvimento moral dos alunos contemplam dois polos: Por um lado, o reconhecimento científico de que as pessoas com prestígio e poder (como é o caso dos professores que têm um controlo imediato na vida dos seus alunos, punem e elogiam, requerem trabalhos académicos e avaliam os alunos) são imitadas por aqueles ao redor (os alunos). Por outro lado, em última análise, a impressão perene que os alunos ficam, está associada à pessoa e não propriamente apenas ao agente instrutor e técnico académico (Paixão, 2000).

O professor é assim percecionado pelo aluno mormente nos aspetos não curriculares. O aluno testemunha o teor das piadas, das idiossincrasias, dos gestos, da justiça ou injustiça feita, da honestidade ou desonestidade evidenciadas, o tratamento com os colegas, a forma de dar a aula, de lidar com desapontamento, erros e humilhação, como perdoa ou não, a paciência demonstrada e se fomenta favoritismos, (Fonseca, 2009).

Na realidade, a entrada na escola de alunos com grandes dificuldades no ambiente social e familiar impõe novas tarefas aos professores para as quais eles estão, muitas vezes, mal preparados. Para serem eficazes terão de recorrer a competências pedagógicas muito diversas e a qualidades humanas como a autoridade, empatia, paciência e humildade. O equilíbrio entre a competência na disciplina ensinada e a competência pedagógica⁶⁶ deve ser cuidadosamente respeitado, (Al-Mulfti, et. al, 1998).

A educação para a cidadania está associada ao sucesso de qualquer educador e em particular de qualquer professor. Trata-se de desenvolver estruturas cognitivas e afetivas que permitam ao indivíduo raciocinar e sentir, mostrando consideração e consciência pelos interesses, pela necessidade e pelos sentimentos dos outros, bem como pelos seus próprios, (Fonseca, 2000).

Evidentemente, é preciso colocar até onde for possível, o poder de decidir nas mãos dos alunos contribuirá para reforçar o sentimento de pertença, dado a tomada de decisão implicar o

⁶⁶O trabalho do professor não consiste simplesmente em transmitir informações ou conhecimentos, mas em apresentá-los sob a forma de problemas a resolver, situando-os num contexto e colocando-os em perspectiva de modo que o aluno possa estabelecer a ligação entre a sua solução e outras interrogações mais abrangentes.

exercício de operações cognitivas tão importantes, como a capacidade de escutar, a consideração do ponto de vista dos outros, a consideração de uma situação sob diversos pontos de vista e o sentido de responsabilidade.

Todos os professores devem ser criativos na produção de alunos cidadãos a partir daquilo que ensinam no dia-a-dia, em todas as disciplinas. Para tal, é necessário que haja um maior reconhecimento social, académico e profissional dos professores e dos responsáveis pela direção e supervisão educativa. Igualmente, na formação de professores é necessário integrar conteúdos de carácter sociológico, ético-filosófico relativo às psicologias de desenvolvimento social e moral, (Fonseca, 2012).

O aluno que, para encarar o assunto da moralidade de forma séria tem que, com os seus próprios olhos, ver adultos vivenciarem a moralidade nas suas próprias vidas. A investigação indica que, quando se é questionado acerca do papel de determinadas pessoas no desenvolvimento moral pessoal, invariavelmente se alude ao exemplo vivenciado por essas pessoas, enquanto elemento crucial no processo, (Lickona, 1982).

As estratégias que os professores utilizam quando ensinam disciplinas com conteúdos cívicos, são importantes, na medida em que tem uma influência potencial. Ex: como são abordadas as diferenças étnicas, nacionais ou linguísticas, como lidam os professores com a motivação? Como equilibram os professores os objetivos cognitivos, as atitudes e comportamentos do currículo da educação cívica? Como lidam e incorporam com imagens da cultura cívica fora da escola que podem estar em conflito com o currículo? (Menezes, 1995).

Os professores são modelo de cidadanias para os alunos, quer o desejem ou não. No entanto, a formação de professores nem sempre aborda as questões de educação para a cidadania explicitamente, o que não garante a materialização dessa componente durante as aulas.

Mesmo em países com longa experiência na área de educação para a cidadania, “a ideia geral é de que a formação inicial de professores⁶⁷ não contempla questões de educação cívica, mas na

⁶⁷Menezes (,1995, 1998, 1999), assinala, com desagrado, a frequente inexistência de formação dos professores neste domínio, agravado pela inadequação do programa e dos manuais, o que gera alguma incerteza na abordagem da matéria.

formação contínua tem oferecido cursos neste sentido, embora seja uma área relativamente nova em Portugal, também não abundam formadores credenciados”, (Menezes, 1995,p. 40)

Um dos problemas relacionado com as concepções sobre a cidadania, relaciona-se com a natureza do objeto de estudo que não se encaixa num quadro concetual único e se constrói na confluência de várias áreas das ciências sociais e humanas. E, lecionar esta área é raramente uma opção do professor, decorre da lógica organizativa da escola

Não é possível uma vida sem conflitos, o importante é aprender a resolve-los bem. É, sobretudo, a ausência de estratégias positivas de resolução dos mesmos que determina que as suas consequências sejam negativas. A educação para a cidadania é assim entendida como um veículo para a capacitação moral. É por isso que Cunha (1993), defendeu que existe um conhecimento moral que se obtém através da escuta da tradição tanto local, como nacional, como universal, valores estes que foram sendo reconhecidos, confirmados e exaltados.

Isso nos remete na possibilidade do professor ser também um tutor, usando a empatia e o afeto. E, segundo valente (1992), é importante a existência do professor-cidadão, que é aquele que pela sua conduta de empenhamento cívico exemplar, induz nos alunos uma compressão mais clara do significado humano e social da instrução, atualização e desenvolvimento das competências de cidadania.

Perrenoud (2002) defende que os saberes não bastam, é preciso aprender a servir-se destes para afrontar a complexidade do mundo e tomar decisão, portanto, efetuar a sua mobilização, a sua transferência, a sua contextualização de forma tão permanente quanto a sua assimilação. Como tal, a cidadania não pode se resumir num dicionário/glossário em que basta aprender os termos-chave de A a Z.).

Naturalmente, para os professores conseguirem ensinar/treinar os seus alunos para a mobilização, transferência e a contextualização dos conhecimentos ensinados, é fundamental a utilização de metodologias que possam contribuir nesse sentido. É assim que Silva (2001, p.39) sustenta que: “os professores são muito mais do que transmissores de informação ou engenheiros sociais; eles são exemplos, mentores e amigos especiais”.

A participação dos professores na procura de formas negociadas de resolução de conflitos, educa para a tolerância e a racionalidade das condutas e para práticas não violentas de convivências. O

exercício da escuta, por parte do professor, favorece a libertação da palavra no aluno, o treino da capacidade de expor e argumentar e, naturalmente, a capacidade de falar de si e de escutar os outros, a disponibilidade de ouvir os alunos, são importantes para os ajudar a construir a sua identidade nos domínios afetivos, cognitivo e social.

Podemos afirmar que os professores exercem uma profissão com uma componente artística, porque cada aula que dão não se assemelha a nenhuma outra, cada turma que ensinam não se compara com nenhuma, as respostas de que necessitam não se encontram em manuais ou receituários, as situações que vivem são únicas e irrepetíveis e, principalmente, porque a forma como interagem com a ciência, a sociedade e os seus valores, podem dar origem a atitudes e comportamentos muito diversificados nos seus alunos.

Em poucas palavras, a tarefa que cabe ao professor na educação para a cidadania, reside na necessidade de ser exemplo a ser seguido pelos alunos, ser democrático e usar métodos pedagógicos ativos. Ou seja, o professor deve-se apresentar como ser humano complexo e como ator social que encarna interesses, paixões, dúvidas, falhas, contradições, defeitos e virtudes, engajamentos, ator que se debate, como todo mundo, com o sentido da vida e com as vicissitudes da condição humana. O professor não deve ser apenas alguém que entra na sala de aulas, pede silêncio, explica alguma coisa, faz perguntas, corrige exercícios e vai embora, sem que a conversa jamais se afaste do tema da aula.

4.6 Dimensões na educação para a cidadania

A aprendizagem da cidadania é um processo lento e trabalhoso, não se trata apenas de fazer aquisições cognitivas ou adaptar comportamentos. Aprender a ser cidadão implica que se faça uma apropriação de valores, de códigos e de competências inerentes à conduta democrática em que se fundamenta o exercício da cidadania. Sendo simultaneamente uma tarefa cognitiva e sócio-afectiva, a cidadania reúne vários domínios do desenvolvimento psicológico: Desenvolvimento cognitivo, estético, moral e pro-social, (Afonso, 2004).

Aquisição de conhecimentos tem sido a dimensão mais presente, no mesmo sublinha-se conhecimento do funcionamento das democracias e das instituições democráticas, os processos políticos, jurídicos e financeiros inerentes a este funcionamento, os direitos, as liberdades e

responsabilidades dos cidadãos e o contexto social onde vivem. Na realidade, torna difícil falar-se de uma cidadania plena sem as competências básicas necessárias para a vida social: saber ler, escrever e compreender, (Menezes, 1995).

No que toca ao saber ser, valoriza-se a dignidade de todo o ser humano, o respeito, a liberdade, a solidariedade, a tolerância, a compreensão ou coragem cívica.

Quanto ao saber fazer, sublinha-se a capacidade de resolver os problemas de forma não violenta; saber argumentar e defender o respetivo ponto de vista; ser capaz de interpretar os argumentos alheios, saber reconhecer e aceitar as diferenças, saber fazer escolhas; assumir as responsabilidades; estabelecer com os outros relações construtivas; desenvolver o espírito crítico e a capacidade de relativizar verdades supostamente absurdas.

A educação para a cidadania visa possibilitar vivências pessoais, emocionais, afetivas e não apenas cognitivas. A educação para a cidadania deve ser um caminho de aprendizagem do respeito e da aceitação das diferenças, encarando o pluralismo não como uma característica da nossa sociedade mas como algo de bom e de valioso em si mesmo.

A educação para a cidadania deve ser alicerçada em modelos educativos que estimule o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade, da justiça e de um estilo da convivência que valorize a autonomia na vida da comunidade.

Com a introdução da Lei de Bases do Sistema Educativo Português definiu-se, em Portugal, na reforma curricular de 1989, que se lhe seguiu, o papel da escola na formação da cidadania, que incluía as dimensões de educação para o consumidor, educação sexual, a educação ambiental, educação para a participação democrática, a prevenção de acidentes. Estes objetivos da educação escolar foram designados por formação pessoal e social, assumindo como referência a teoria do desenvolvimento moral de Kohlberg que definiu três princípios éticos: Dignidade humana (expressa por valores como a defesa dos valores cívicos, igualdade, direito à vida e tolerância); reciprocidade (paz, respeito pelos outros, identidade nacional e defesa do ambiente) e justiça (cooperação, solidariedade), (Menezes, 1995).

De modo geral, “o programa específico de educação cívica na área Escola – um tempo interdisciplinar criado nessa reforma - incluía três dimensões inter-relacionadas: a defesa dos

direitos, deveres e liberdades fundamentais; a organização do estado democrático como suporte desses direitos, deveres e liberdades e a participação na vida democrática”, (idem, p.19).

A estrutura dessa área pretendia promover a aquisição de conhecimentos que permitissem aos alunos compreender problemas correntes e, eventualmente, intervir na comunidade. Por ex: da leitura da Declaração dos Direitos do Homem permite aos alunos compreenderem a relevância dos direitos humanos nas sociedades modernas e identificar as violações desses direitos, conhecer a organização política do país permitirá uma compreensão mais profunda do papel dos partidos políticos e das eleições democráticas. As estratégias de implementação do programa incluíam o desenvolvimento de várias atividades enquanto cidadão na escola e o desenvolvimento de projetos quer na escola quer na comunidade. Modificações curriculares posteriores vieram a criar outros espaços, nomeadamente em 2001, a área de educação cívica e a área de projeto, e atualmente estão m curso novas propostas de organização neste domínio, ainda em fase preparatória.

4.7 Percursos da educação para a cidadania em Moçambique

Assinalemos, para começar, que o percurso da educação para a cidadania em Moçambique foi marcado por três grandes períodos, precisamente: colonial (até 1975), pós independência (1975-1983) e, finalmente, depois de 2003 (2004 até ao momento atual).

4.7.1 Educação para a cidadania no período colonial

Assinalemos, para começar, que Moçambique foi colónia portuguesa até 1975, ano em que se proclamou a independência nacional o que, na verdade, explica a similaridade do sistema educativo, sobretudo, para os que frequentavam o ensino oficial. Já que para além do ensino oficial, existia na maioria das colónias, o ensino indígena⁶⁸ que durante o período fascista ficou

⁶⁸Todo o sistema para indígenas foi delineado para produzir não cidadãos mas servos de Portugal, (Mondlane, 1975).

entregue à Igreja Católica⁶⁹. No essencial, este ensino se diferenciava do ensino⁷⁰ oficial, por ter priorizado a aprendizagem da religião⁷¹, da língua, aritmética e de artes e ofícios.

Relativamente ao período colonial, sobretudo a partir dos anos 30 do Século passado, com a proclamação do Estado Novo, o regime foi-se caracterizando como antiliberal, anti-individualista, anticomunista e anti pluripartidário, apresentando uma natureza vincadamente nacionalista e católica, que perdurou nas suas linhas centrais pelo período que durou a ditadura, (Mónica, 1978).

O sistema educativo durante o Estado Novo encontrava-se fortemente politizado, enveredando por métodos doutrinadores de cariz religioso, num pano de fundo constitucional que salientava explicitamente que a formação do carácter seria orientada pelos princípios da doutrina cristã, (Fonseca, 2012).

O papel conferido à escola portuguesa, durante quase meio século, foi de instrumento ideológico que visou inculcar valores (ordem, autoridade, submissão, devoção à Pátria, respeito pela hierarquia, conformidade, amor ao trabalho bem feito, asseio), subordinar corpos e disciplinar consciências, (idem).

O ensino obrigatório era o mais curto da Europa, caracterizando-se pela limitada formação de professores, pela seleção governamental de manuais escolares únicos que apresentavam uma versão oficial dos acontecimentos e saberes, e os baixos índices de frequência após o ensino primário, (Menezes, 1998). “A escola servia para inculcar as características não cognitivas que a sobrevivência do regime exigia”, (Mónica, 1978, p. 311).

Tal formação estava assente em premissas inquestionáveis, conforme o próprio Oliveira Salazar (chefe do governo entre 1932 e 1968) salientava, ao referir que a virtude, a autoridade e Deus

⁶⁹O Estado Novo, institucionalizou a colaboração com a Igreja Católica, responsabilizando a pelo ensino dos indígenas, através da Concordata e do Acordo Missionário celebrado entre o Governo Português e o Vaticano em 1940 e o Estatuto Missionário em 1941.

⁷⁰Em torno das metodologias de ensino os professores batiam nas crianças, insultavam nas, faziam nas trabalhar nos seus campos, ficavam de joelhos, puxavam as orelhas. Quando se visitava uma escola moçambicana no tempo colonial invariavelmente dois aparelhos de castigos: pau ou chicote e uma palmatória, (Johnston, 1989).

⁷¹O objetivo do ensino rudimentar era civilizar e nacionalizar o indígena por meio da língua portuguesa e gradual compreensão da doutrina e moral cristã. O elemento novo, moral cristã aparece como um meio civilizador. O canto coral, aprendizagem de canções religiosas, a moral e doutrina cristã, o hino português e outras atividades vem reforçar esta tendência nacionalizadora e missionaria, (Gomez, 1999).

não deveriam ser questionados, encarando-se a instituição Escola como uma sagrada oficina das almas, (Afonso, 2012).

A infusão dos valores católicos na vivência escolar, mediada pela centralidade da ação do docente, era manifesta em vários domínios, desde o crucifixo na parede (ladeado pelos retratos de Salazar e do Chefe de Estado), a oração antes e depois das aulas, as frases de foro moral incorporadas nos livros de leitura), o culto dos heróis e das virtudes cristãs, aos manuais escolares, (Nóvoa, 1992).

O docente tornava-se um servidor do Estado, um sacerdote da religião educativa, segundo as imagens alusivas à dependência política e ideológica da instância pública propostas por Nóvoa (1992), relegando para segundo plano, se não mesmo sacrificando, o desenvolvimento do espírito crítico e a valorização da liberdade dos alunos, (Mónica, 1978).

Os docentes não raras vezes incorreram na manipulação, no autoritarismo e num convencimento acríptico desprovido de qualquer base explicativa, (Marques, 1998). A situação era globalmente polarizada, como se os docentes detivessem todos os direitos e os alunos somente deveres.

Com a queda do regime fascista em 1974⁷² e a instauração da democracia, a mudança dos currículos⁷³ tornou-se um imperativo, já que estes estavam imbuídos da ideologia do regime ditatorial do Estado Novo, fundado em três pilares: Deus, Pátria e Família, (Miranda, 2009). A forte endoutrinação que perpassava os currículos do Estado Novo, bem como a instabilidade vivida no período pós-revolucionário explica, parcialmente, porque apesar do reconhecimento da relevância do papel das escolas na promoção da cidadania, se registou um intenso ceticismo e receio pela endoutrinação ideológica» (Menezes, 2002).

A mudança ocorrida veio alterar o enfoque ideológico dos currículos dos diferentes níveis de ensino, introduzindo modificações em todas as disciplinas. Elas serão mais evidentes na História,

⁷²Menezes (1998) recorda que até 1974, os principais problemas do sistema educativo e da sociedade portuguesa permaneceram os mesmos, consubstanciados num modelo de organização e de gestão não-democrático e não-participativo.

⁷³Bettencourt,(1982)sublinha que a preocupação em adaptar a instituição escolar às mudanças sociais e políticas decorrentes da Revolução é evidente e imediata, embora se assistam mais a mudanças sectoriais do que a uma verdadeira reforma do sistema educativo, com particular aos programas de ensino. Pois, Os programas que servem a um regime fascista não podem, é evidente, adaptar-se à construção de uma sociedade democrática.

no Português, na Filosofia ou na Geografia mas, têm também relevância nas disciplinas das Ciências da Terra e da Vida, (Figueiredo e Silva, 2000 citados em Miranda, 2009).

Algumas iniciativas curriculares específicas merecem particular referência, pois visavam dar resposta a preocupações com o papel da escola na preparação dos alunos para uma cidadania democrática. Estas iniciativas envolveram a disseminação transdisciplinar de conceitos relativos às instituições democráticas, a criação de uma área de Educação Cívica e Politécnica no ensino unificado, (7^o e 8^o anos), a introdução de uma disciplina de Introdução à Política no ensino complementar e a definição de um ano de Serviço Cívico Estudantil, antes do ingresso na universidade, (Menezes, 1998).

Na realidade, a educação para a cidadania em Moçambique colonial foi unicamente endoutrinadora, antidemocrática, acrítica e, no geral, visava formar cidadãos obedientes aos interesses do regime fascista. Fato saliente, como é evidente, foi o tipo de educação reservada a maioria da população negra que consistiu na aprendizagem da ética e moral da religião católica.

4.7.2 Educação para a cidadania depois da proclamação da independência até 1983

De pois da proclamação da independência de Moçambique, o modelo de ensino foi profundamente alterado, para adequá-lo ao novo contexto sociopolítico, tal como refere Bettencourt, (1982), no contexto português, depois da queda do regime fascista.

Na realidade, o modelo de ensino implementado já estava em vigor nas escolas da FRELIMO⁷⁴ na Tanzânia e nas zonas libertadas em que, o pensamento dominante era dessas escolas virem a ser modelos depois da independência, (Mazula, 1995).

As zonas libertadas⁷⁵ iam-se constituindo em lugar, momento e espaço de perspetivação de um projeto de uma sociedade nova e de exercício de poder, que exigiam mudanças de mentalidade e de vida, de aprendizagem de novos valores para formação de uma sociedade, não baseada em racismo, tribalismo, regionalismo e outro tipo de preconceitos negativos, (Mondlane, 1975).

⁷⁴Castiano, Nguenha eBerthoud (2005) sustentam que para além do Instituto Moçambicano foram criadas as escolas de Bagamoyo, Rutumba e Tunduru no território Tanzaniano. A partir de 1965 foram criadas algumas escolas em Cabo Delgado e Niassa em que se pretendia albergar crianças órfãs e depois filhos dos combatentes.

⁷⁵ As primeiras zonas libertadas surgiram em 1965, nas atuais províncias de Cabo-Delgado e Niassa.

A visão da FRELIMO⁷⁶ sobre a educação era de se lhe dar maior importância, porque ela era considerada essencial para o desenvolvimento da luta, visto que “o empenhamento e apoio da população aumentam na medida em que cresce a sua compreensão da situação, em segundo lugar um futuro Moçambique independente teria necessidade de cidadãos educado que fossem guias na via do desenvolvimento”, (Mondlane, 1975,p.194).

A educação para a cidadania nesta fase, foi caracterizada por um forte endoutrinamento da história e filosofia da frente, pois considerava-se que:

O trabalho ideológico foi definido como a arma fundamental durante a luta armada de libertação nacional. Na abertura de novas frentes procedia-se antes, de tudo, a uma cuidadosa consciencialização dos nossos combatentes e do povo para a definição dos objectivos e da melhor forma de enfrentar as dificuldades, para explicar as razões da nossa acção. Aqui reside o factor principal das nossas vitórias. A FRELIMO ganhou porque todo o trabalho foi acompanhado pela explicação política e ideológica, isso permitiu que a nossa linha revolucionária penetrasse e fosse interiorizada pelas massas populares e combatentes, (Machel, 1975,p. 35).

O endoutrinamento da filosofia da frente foi materializado pela introdução no ensino da disciplina de educação política⁷⁷ que devia ter conteúdos adequados às idades dos alunos. Para as crianças das primeiras series devia-se ensinar noções básicas para entenderem orientações da FRELIMO, para os diferentes sectores, principalmente para a educação e cultura, aspetos fundamentais da luta de libertação nacional, noções de colonialismo, neocolonialismo e imperialismo; ensino baseado em exemplos concretos conhecidos por eles, enquanto para o nível secundário devia incluir series mais avançadas da política, ideologia, diferença entre linha política revolucionária e reaccionária, guerra prolongada, guerra popular, poder popular, (Mazula, 1995).

O entendimento dos dirigentes da frente, nessa altura, era de a educação política⁷⁸ nas escolas não se fazer apenas através da disciplina assim designada, pois todas as matérias ministradas, todas as aulas transmitem a ideologia e formam politicamente. Por isso, o setor da educação

⁷⁶A palavra FRELIMO em maiúsculas significa Frente de Libertação de Moçambique, movimento que lutou pela independência de Moçambique enquanto, Frelimo com inicial maiúscula significa Partido Frelimo, que surgiu em 1977, no contexto do terceiro Congresso.

⁷⁷A disciplina de Educação Política foi introduzida nos currículos em substituição da disciplina de Organização Política e Administra do Estado, ministrada no segundo ciclo dos liceus do sistema de educação colonial, (Zawangoni, 2007).

⁷⁸A orientação e controlo político-ideológico da educação e cultura era função específica do Departamento do Trabalho Ideológico, o principal objectivo é a implementação das orientações do partido no ensino, a todos os níveis em todos os sectores.

devia elaborar uma brochura com as tarefas para os professores e alunos, segundo as orientações do presidente Samora Machel, (Mazula, 1995).

Depois da proclamação da independência, esse processo continuou com mais dinamismo, uma vez que até os professores de educação política, apesar de estarem dependentes do ministério da educação e cultura, dada a sua tarefa específica, eles deviam também ser orientados pelo Departamento do trabalho ideológico. Neste sentido, os professores de educação política deviam colaborar nas tarefas empreendidas por este departamento, embora não fazendo parte dos seus quadros efetivos, (Departamento de Trabalho Ideológico, 1978).

Efetivamente, o desencadeamento do trabalho ideológico nas escolas, na visão do Departamento Ideológico, estava a enfrentar algumas dificuldades relacionadas com ausência de estruturas partidárias⁷⁹. Em grande parte das escolas do país havia falta de definição de tarefas do partido a nível das escolas, e igualmente a indefinição das tarefas das estruturas do partido ao nível provincial e distrital, relativamente aos problemas que surgem nas escolas.

Foi em consequência dessas dificuldades que se decidiu que as estruturas do partido a nível nacional, provincial e distrital deviam em coordenação com o Ministério da Educação e Cultura:

Dinamizar a criação de células do partido em todas as escolas do país; definir claramente as atribuições da célula do partido numa escola bem como as relações entre as diversas estruturas da escola, dinamizar o estudo político no seio dos professores, reunir periodicamente com os alunos e professores de cada escola, para análise da situação política e ideológica da escola; reunir periodicamente com as estruturas da direcção das escolas, e com a célula do partido e reunir periodicamente com os professores de educação política, (idem, p.9).

Ocorre observar a este propósito que a partidarização do ensino e de todas as instituições do aparelho do Estado foi feito neste contexto, fato que infelizmente representou a politização dos setores que à prior não tivessem necessidade para tal. Com efeito, apesar de ter-se introduzido o multipartidarismo em Moçambique pela constituição de 1990, a mentalidade partidária nas

⁷⁹Os órgãos do partido em todos os níveis estavam orientados para conhecerem a vida das escolas, através de reuniões regulares com os professores e alunos: conhecer o programa de ensino e verificar o seu cumprimento, verificar o comportamento dos professores. Saber se existem bancos, carteiras e atividades culturais. Trazer para a escola para realizar palestras veteranos da luta de libertação nacional. Igualmente, as organizações partidárias deviam contactar as famílias cujos filhos apareciam despenteados, rotos, desmazelados e explicar como esses filhos são um fator de perturbação da vida da escola, constituem um triste espectáculo, (Departamento do Trabalho Ideológico, 1978).

instituições públicas ainda está presente, constituindo por isso um dos temas debatidos entre os políticos.

No que se refere ao papel das religiões na moralização da sociedade, considerou-se que a ação das diferentes igrejas constituía entrave às transformações revolucionárias da nova sociedade que se pretendia construir. Por isso, o combate contra as alienações religiosas era condição necessária para o triunfo das ideias revolucionárias. “A aliança da religião⁸⁰ com o poder dos exploradores dura a séculos no nosso país. A dominação colonial esteve ligada a ação das várias instituições religiosas”, (Machel, 1975,p.40).

A 23 de Março de 1983, foi aprovada a lei N4/83 que sintetiza as linhas gerais do SNE, os seus fundamentos políticos ideológicos, por via disso, a disciplina de educação política⁸¹ foi retirada do currículo, por causa da falta de professores competentes para a sua leção, (Zawangoni, 2007). Em Maio de 1992, o parlamento aprova a lei 6/92 sobre o sistema de educação em Moçambique, revogando a lei de 1983. Essa lei retira do sistema as expressões ideológicas como educação socialista, o homem novo. Os objetivos do sistema passaram a ser formulados numa linguagem neutra, (Castiano, et al., 2005)

Torna-se necessário sublinhar que, apesar da educação para a cidadania ter sido marcada por endoutrinação, havia contudo, espaço para aprendizagem e exercício da democracia por todos os intervenientes: professores, alunos, combatentes e a população em geral. Foi nesse contexto que Machel⁸² (1975), disse:

Nos nossos debates pode acontecer que um companheiro exponha uma ideia errada ou se expresse mal. A nossa tendência pode ser de lhe mandar calar, na base da nossa autoridade. O resultado é negativo, por que esse orador sentirá não compreendido e persistirá na sua ideia errada, indo até murmurar fora da reunião. Para se combater uma ideia errada é necessário que todos, ou larga maioria compreende como e por que a ideia é errada. A decisão burocrática tomada apenas por chefe ou direção, embora possa ter um conteúdo excelente, o que é difícil, não mobiliza as massas que em última análise são as que devem assumir, pôr em prática e defender, (pp.117 e 118)

⁸⁰De certa forma, o tipo de relacionamento que se estabeleceu com as igrejas, sobretudo a Católica, foi de grande hostilidade, fato que consubstanciou a nacionalização da maior parte dos bens dessa igreja.

⁸¹ Apesar da retirada da disciplina de educação política, as células do partido mantiveram-se. Houve priorização de critérios políticos na seleção e afetação de estudantes aos vários níveis de ensino e sectores de trabalho com a orientação explícita: proibir o acesso ao professorado e à universidade a todos os elementos que tiveram um papel activo nos aparelhos ideológicos e de repressão colonial, (Mazula, 1995).

⁸² Samora Moisés Machel foi presidente e da FRELIMO a partir de 1970, primeiro presidente de Moçambique independente até a sua morte em 1986, por isso o seu pensamento exposto em livros e discursos era orientação que devia ser seguida.

É interessante sublinhar que, tal como vimos no debate em torno das teorias de educação para a cidadania, em que, na verdade, o direito à palavra é uma das condições importantes para o sucesso deste tipo de educação, igualmente, Machel via a educação para a cidadania inseparável da prática democrática e, principalmente, do direito à palavra nas aulas ou noutros foros de debate.

Continuando, Machel op. cit. via a educação para a cidadania estreitamente ligada a formação por competência, pois o incompetente não estava em condições de dirigir e organizar. Porque, para manter a sua posição impõe decisões, e como estas terão que ser erradas, por ser incompetente, ele impedirá a discussão e a crítica:

Ao mesmo tempo, ele[incompetente] oprimirá todos aqueles em que sente qualidades superiores, por que conhecendo a penas a sua ambição, ignorando as necessidades do conjunto, ele vê na competência de outra pessoa concorrência. Quando mais competente é um elemento, mais vontade de aprender dos outros tem, melhor reconhecerá as suas limitações e lutará contra elas. Por isso fomentará sempre um espírito coletivo, discussão e estimulará a iniciativa dos seus subordinados, (p.118).

No que toca as teorias de educação para a cidadania em Moçambique pós colonial, são identificáveis as teorias de formação de carácter e da comunidade justa na medida em que os valores da cidadania deviam ser ensinados, basicamente, na escola onde os professores e outros quadros da educação deviam ser atores fundamentais pautando, sobretudo, pela transparência, exemplo, honestidade, empenho, humildade, como se pode conferir no parágrafo seguinte:

A missão dos professores e quadros da educação é extraordinariamente delicada. Por que eles, como nós, ainda trazem em si muitos vícios e defeitos, muito individualismo e ambição, muitos gostos corruptos e superstição, que são nefastos e podem contaminar as novas gerações. Os professore e quadros da educação devem-se comportar como o médico, que antes de se aproximar do doente na sala de operações se desinfecta, se esteriliza, afim de não infectar o paciente, (idem,p.35).

Certamente que se considerava a escola local por excelência de educação para a cidadania, contudo, o sucesso da escola dependia da família⁸³ onde, segundo Perrenoud (2002), inicia a socialização da pessoa. “Educação começa em casa, os pais são os primeiros e principais educadores. É em casa que aprendemos o que é moral e imoral, o que é ter vergonha e pudor. Não se ganha a batalha da educação se não fizermos de cada lar uma verdadeira escola para as nossas crianças, de cada pai e de cada mãe” (Machel, 1982,p.8).

⁸³Muitas das vezes quando a escola é organizada e o lar familiar desorganizado, o esforço feito na escola desperdiça-se, as horas organizadas vividas na escola são apenas um parênteses numa vida numa vida normalmente desorganizada.

Quando se falasse da passividade dos alunos, da falta de pontualidade, da ausência de curiosidade e vontade de aprender, da ignorância e da indiferença, perante o valor das coisas que levam ao vandalismo e destruição das instalações e equipamentos, a sujidade, a falta do brio na apresentação, esses males começam em casa, refletem a vida do lar.

A escola e o lar deviam, por isso, combinar para garantir a educação correta de cada geração. Os pais são os primeiros educadores em que assentam as bases para a formação de personalidade dos filhos. Estes mesmos, depois de crescidos, refletem a educação recebida em casa. “Por isso dizemos que não ‘tomou chá’, quando queremos dizer que uma pessoa foi mal-educada”, (Machel, 1982,p.33).

Em resumo, pode-se, perfeitamente, considerar que apesar da educação para a cidadania em Moçambique, depois da independência, ter sido marcada pela endoutrinação ideológica da Frelimo, era no essencial democrática e se enquadrava dentro das teorias que defendem a democracia, a crítica e o exemplo como técnicas relevantes para uma boa educação para a cidadania. Ademais, nessa altura⁸⁴, por causa do exemplo e honestidade que a classe política transmitia, o espírito de ajuda mútua, de sacrifício e a honestidade, caracterizavam a maioria da população moçambicana. Muitas das vezes, os professores eram verdadeiros exemplos para os seus alunos. Eram pontuais, assíduos e preocupavam-se com aprendizagem dos seus alunos.

4.7.3 Educação para a cidadania depois de 2004 até atualidade

No Plano Curricular do Ensino Básico aprovado em 2003, defende-se a formação de cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da sua família, da sua comunidade e do país. Este trecho mostra uma grande viragem na justificativa para reforma curricular em Moçambique, comparando com a justificativa da reforma de 1983. Pois trata-se da defesa e desenvolvimento da defesa das identidades nacionais e de melhorar a sua vida, ressaltando a questão da unidade nacional. Numa leitura atenta, vemos como os valores da unidade nacional, da manutenção da paz, da estabilidade nacional, da democracia e do respeito pelos direitos humanos são verdadeiramente exaltados.

⁸⁴Essa leitura resulta, unicamente, da vivência do autor do trabalho enquanto cidadão e aluno do ensino primário.

4.8 Objetivos da educação para a cidadania

O Novo Plano Curricular do Ensino Básico aprovado em 2003, sublinha que o ensino primário joga um papel importante no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo e de experiências comumente aceites pela nossa sociedade. Assim, torna-se importante que o currículo responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, tendo como principal objetivo formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade. Por isso, o seu principal desafio que se coloca, é tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana, (MINED, 2003).

Efetivamente, nessa passagem, percebe-se que o desafio de educação para a cidadania em Moçambique, a partir de 2004, está ligado ao contexto da aderência do país aos fundos do Fundo Monetário Internacional (FMI) e Banco Mundial (BM) e a conseqüente introdução da economia de mercado e da democracia multipartidária, condição básica exigida por esses organismos internacionais. De forma específica, os objetivos que se propõem atingir são:

- a) Proporcionar o desenvolvimento integral e harmonioso da personalidade;
- b) Inculcar na criança, no jovem e no adulto padrões aceitáveis de comportamento: lealdade, respeito, disciplina e responsabilidade;
- c) Desenvolver a sensibilidade estética e a capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo;
- d) Educar o cidadão a ter amor à Pátria, orgulho e respeito pela tradição e cultura moçambicanas;
- e) Desenvolver conhecimentos sobre a saúde, nutrição e a proteção do meio ambiente;
- f) Educar a criança, o jovem e o adulto para o respeito pelos órgãos e símbolos de soberania nacional;
- g) Educar a criança, o jovem e o adulto para o espírito da unidade nacional, paz, tolerância, democracia, solidariedade e respeito pelos direitos humanos, em particular os direitos da mulher e da criança;
- h) Assegurar o conhecimento e o respeito pela Constituição da República de Moçambique;
- i) Educar a criança, o jovem e o adulto no espírito de cooperação internacional, de integração regional, continental e mundial;
- j) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física, (MINED, 2003, p.19).

Relativamente aos objetivos específicos aqui enunciados, está evidente uma função política, pois não se trata de desenvolver um espírito crítico e um pensamento individualizado, mas de inculcar na criança, jovem, adulto padrões aceitáveis de comportamento: Lealdade, respeito, disciplina e responsabilidade. Quando se explora o texto, percebe-se a evidência do gosto pelo belo (sentido estético), o amor à pátria, o respeito pelas culturas locais, o espírito de unidade nacional, paz, tolerância, respeito pelos direitos humanos, pelos órgãos de soberania e pela Constituição.

O que é relevante saber na análise às concepções subjacentes aos documentos orientadores da política educativa quando falam da promoção dos valores da cidadania, e se perspetivam o exercício da cidadania como mera disposição para jogar de acordo com as regras? (votar nas eleições e pagar impostos). Ou consideram a participação ativa dos cidadãos como componente principal para a qualidade da vida democrática?

As consequências da primeira opção podem limitar a educação para a cidadania, a um mecanismo de difusão, de socialização e de reconhecimento dos direitos cívicos, políticos e sociais, que definem o campo da cidadania, referem que isso significa enfatizar os conhecimentos sobre a cidadania enquanto fato, (Carvalho, et. al., 2005).

A segunda implica a criação de condições para formar cidadãos capazes de julgarem com o espírito crítico e criativo o meio social em que se inserem e de empenharem a sua transformação progressiva. Neste sentido, a cidadania deve ser um produto em progresso e um contínuo processo de deliberação e construção social e política, competindo à escola promover as capacidades pessoais e sociais para que os jovens possam dar contributo para a própria definição e expansão do que é a cidadania, (idem).

Na verdade, como temos assinalado ao longo desse capítulo, a finalidade da educação para a cidadania é formar para a solidariedade é, portanto, formar indivíduos críticos, que querem e podem tornar-se atores, defender seus interesses, explicar e combater os mecanismos que engendram a violência, a miséria, a exclusão, etc.

Apesar da finalidade da educação para a cidadania ser desenvolver o espírito crítico, é preciso notar contudo que “Em todo o mundo, as classes dirigentes esperam que a escola reproduza a ordem social e perpetue sua dominação. Assim, combatem tanto a democratização dos estudos

como a introdução no currículo tudo o que poderia favorecer o pensamento crítico, a autonomia, a construção de atores coletivos”, (idem, p.27).

4.9 Contributos teóricos presentes na educação para a cidadania em Moçambique

Com relação a cidadania, a leitura do currículo enunciado sugere a presença da visão republicana e comunitária, na medida em que se atribui à escola, o papel de formar bons cidadãos para responder às reais necessidades da sociedade moçambicana e integrar-se na vida aplicando os conhecimentos adquiridos em benefício próprio da sua comunidade. Ou seja, uma vez formado, o cidadão deve saber integrar-se positivamente na comunidade onde pertence, contribuindo com as suas energias para o seu bem, para a sua comunidade e para o país em geral, portanto, o exercício dos direitos e deveres do cidadão não podem pôr em causa o bem-estar da sua comunidade e do país em geral.

Quanto às teorias de educação para a cidadania parece-nos que a teoria de clarificação de valores se enquadra na conjuntura atual marcada pela disfuncionalidade da família e, sobretudo, por defender a necessidade da educação transmitir os valores da sociedade.

4.10 Formas de abordagem da Educação Moral e Cívica no currículo atual (NPCEB)

As investigações efetuadas sobre o sistema educativo moçambicano e sobre a sociedade, em geral, demonstram, cada vez mais, a necessidade de se introduzir uma componente de Educação Moral e Cívica na formação do cidadão. No 1º e 2º ciclo do Ensino Básico, esta disciplina não tem uma carga horária. No 2º ciclo está integrada nas ciências sociais. Entretanto, em ambos os ciclos é tratada de uma forma transversal, em todas as outras disciplinas curriculares e em todos os momentos do contato professor/ aluno, pais e encarregados de educação/aluno. No 3º ciclo do Ensino Básico, embora se mantenha o carácter transversal da disciplina, vai funcionar como uma disciplina específica, com carga horária própria, (MINED, 2003).

É interessante sublinhar que, em nossa opinião, é muito teórico afirmar-se que a Educação Moral e Cívica é tratada de forma transversal (infusão curricular) em todas as disciplinas curriculares e em todos os momentos do contato professor/ aluno, pais e encarregados de educação/aluno. Pois, para que tal aconteça, é importante se dizer como e de que forma. Abordagem referida para todas as disciplinas, seria feita através da presença de conteúdos relacionados com essa área do

conhecimento? Ou seria a partir do comportamento e relacionamento do professor com os seus alunos? Ou ambos?

Na prática, somos levados a sublinhar que, quanto aos modelos propostos para abordagem da Educação Moral e Cívica, salienta-se a existência de uma disciplina autónoma e a infusão curricular, segundo Menezes (1998). Não existem, como é evidente, os temas transversais pois, apresentam-se muitas vezes como módulos independentes e relativamente aos quais se produzem materiais de apoio também separados, (Menezes, 1998).

Segundo o NPCEB, “As razões que ditaram a consagração da Educação Moral e Cívica em disciplina são de carácter psicopedagógico. [pois] É sabido que os alunos do 2º grau do Ensino Básico já são adolescentes, estágio de formação da personalidade do indivíduo bastante crítico e requerem um maior acompanhamento e aconselhamento mais direcionado ao respeito dos valores morais, cívicos, patrióticos e espirituais”, (MINED, 2003,p.38).

Como assinalamos mais acima, este modelo de abordagem tem sido muito criticado por proporcionar pouco tempo de estudo a esta temática tão relevante para a formação integral dos alunos, e afastar as demais disciplinas na formação integral do aluno.

Pelo que nos diz respeito, para o caso específico de Moçambique em que, para este nível de ensino, abundam professores sem formação psicopedagógica e a superlotação das turmas parecem ser mais prático, na medida em que pelo menos por semana os alunos vão estudar, mesmo de forma superficial, algo relacionado com os seus direitos e deveres.

O segundo modelo prescrito, no currículo do Ensino Básico, refere-se à transversalidade do ensino dos conteúdos desta disciplina. É importante, desde já chamar atenção para o caso da diferença do conceito da transversalidade, neste caso, com os autores que servem de referência a este trabalho. Já que, neste caso, a transversalidade corresponde a integração dos conteúdos da Educação Moral e Cívica noutras disciplinas (infusão curricular), enquanto para o caso de outros autores refere-se a componente prática de projetos.

De acordo com o (idem,), a maior transversalidade (integração noutras disciplinas) se observa na disciplina de Ciências Sociais, na medida em que as ciências sociais no contexto do Ensino Básico devem iniciar o aluno na compreensão do relacionamento interpessoal, grupal quer ao

nível social, cívico, político, económico, permitir o seu desenvolvimento na proteção e conservação do meio ambiente, formar um cidadão responsável pela sua conduta pessoal e pelo apoio ao desenvolvimento da comunidade, país, continente e do mundo, desenvolver através duma abordagem sistémica, atitudes, valores, comportamentos, capacidades e habilidades que permitirão ao aluno valorizar as relações humanas, observar, interpretar, analisar, sintetizar e avaliar os fenómenos naturais, económicos e políticos, socioculturais e cívicos do país e do mundo em geral.

Embora reconhecendo o fato de que as Ciências Sociais no Ensino Básico têm o papel de iniciar o aluno na compreensão do relacionamento interpessoal, é preciso, contudo, notar que da análise dos programas do II e III ciclos, permitiu constatar o contrário. Pois, os conteúdos que na nossa visão podem, significativamente, contribuir para integrar o aluno na compreensão interpessoal, estão em abundância na disciplina de Língua Portuguesa e nas Ciências Naturais. E, quando se fala de uma abordagem transversal, na perspectiva escolar, pressupõe a existência de conteúdos que obriguem os docentes nas suas respetivas disciplinas, abordarem os conteúdos que possam contribuir para a formação moral e cívica.

Portanto, o que é preciso reter de tudo isso, é se existe a transversalidade na abordagem dos conteúdos de Educação Moral e Cívica, só pode estar a acontecer nas três disciplinas no II ciclo, concretamente, e pela quantidade dos conteúdos propostos, Língua Portuguesa, Ciências Naturais e Ciências Sociais.

Quanto a esta modalidade de abordagem, sublinhamos mais acima, que alguns autores consideram que pode fazer com que a abordagem da Educação Moral e Cívica seja invisível, na medida em que cada professor contará que os seus colegas poderão fazê-lo. E, se todos pensarem dessa forma fica-se sem se fazer a educação para a cidadania.

Não temos a dificuldade em reconhecer que, a integração da abordagem da Educação Moral e Cívica noutras disciplinas, pode retirar a responsabilização para uma área específica. Mas, se a integração for feita na base de conteúdos específicos, achamos que esse problema deixa de existir e, na verdade, pode se abrir uma oportunidade de fazer com que os alunos aprendam a ser cidadãos, responsáveis, partindo dos conteúdos integrados em cada uma das disciplinas

curriculares, e sobretudo, beneficiando das abordagens diferenciadas e das experiências que cada professor tem para os alunos.

Finalmente, pela urgência da temática, seria desejável que todas as modalidades que os teóricos apresentam para a educação para a cidadania fossem envolvidas, no sentido de garantir os melhores resultados. Na medida em que quando uma modalidade tiver lacunas, as mesmas fossem minimizados por outros modelos. Quando funciona apenas uma modalidade falhando não há como minimizar a falha. Para o caso em análise, nos parece que os modelos escolhidos se inserem na realidade social e económica marcada, sobretudo, pela carência de professores com formação psicopedagógica e, provavelmente, pouco treinados para promoverem a educação para a cidadania a partir da infusão curricular.

Nas palavras de Meneses (1995), entre as dimensões mais presentes no currículo sublinha-se conhecimento do funcionamento da democracia e das instituições democráticas, os direitos, as liberdades e responsabilidades dos cidadãos, a solidariedade, a tolerância entre outras.

No caso em análise, pelos objetivos propostos, se constata igualmente que as dimensões mais destacadas relacionam-se com as instituições políticas e democráticas, seguidos de direitos e deveres, a solidariedade e a tolerância. Portanto, trata-se da dimensão basicamente cognitiva ou jurídica.

4.11 Professores de Educação Moral e Cívica

Recordemos que, mais acima, sublinhamos que os professores são modelo de cidadanias para os alunos, quer o desejem ou não. No entanto, a formação de professores nem sempre aborda as questões de educação para a cidadania explicitamente, o que não garante a materialização dessa componente durante as aulas. Igualmente, indicamos que os professores devem ser criativos na produção de alunos cidadãos a partir daquilo que eles ensinam dia após outro. Para tal, os mesmos devem possuir conhecimentos académicos e profissionais.

No que toca o contexto que marcou a introdução do novo currículo, indicamos que um dos problemas identificados foi a fraca preparação dos docentes e a estratégia usada para inverter essa situação, pelo que nos toca, não garante melhorar a qualidade dos professores e daí o seu bom desempenho na sala de aulas.

Igualmente, nota-se que alguns professores passaram a lecionar áreas que não eram da sua vocação e nem preparação técnica, na medida em que o critério seguido na alocação de disciplinas aos docentes foi “Uma disciplina com uma carga horária maior, como é o caso da Língua Portuguesa, só pode ser combinada com disciplinas com pouca carga horária porque de contrário, o professor não terá disponibilidade de tempo para uma das disciplinas”, MINED, 2003,p.56).

O que é preciso reter de tudo isso, é que a educação para a cidadania exige alguns cuidados especiais como, a formação científica, técnica e comportamental dos docentes, para que possam conseguir formar cidadãos competentes através do processo normal de lecionação de aulas e, principalmente, pela sua conduta que deve ser modelo e exemplar para os seus alunos.

Na verdade, a situação que caracteriza o Ensino Básico em Moçambique ajuda nos, facilmente, a concluir que ainda existe um longo caminho a se percorrer no sentido de se produzir cidadãos competentes.

Em síntese, a cidadania é o vínculo jurídico-político que, traduzindo a relação entre um indivíduo e o Estado, o constitui perante esse último num conjunto de direitos e obrigações, por isso, o conceito de cidadania diz respeito à qualidade do cidadão, isto é, do indivíduo pertencente a um estado livre, no gozo dos seus direitos civis e políticos e sujeito a todas as obrigações inerentes a essa condição. Igualmente, a cidadania não é apenas um estatuto legal, mas também um estilo de vida. É uma condição importante de pertença à comunidade e implica um conjunto de direitos e deveres.

A sociedade atual é marcada pela ausência ou disfuncionalidade de muitas famílias, pelo crescimento da agressividade e pela ausência de virtudes morais, o que reforça o papel da escola enquanto instituição formadora, atribuindo-lhe finalidades relacionadas com um conjunto de aspetos que preparam os cidadãos para a vida em comum. A situação atual impõe à Escola, diversas responsabilidades que se centram na preparação dos jovens para a vida numa sociedade democrática, numa prática educativa que conduza ao desenvolvimento de capacidades, competências, atitudes e valores que constituem a base da implicação cívica e da cooperação para um interesse comum. Deseja-se que o sistema educativo contribua para uma melhor

interação com o diferente, com o outro, para uma sociedade mais harmoniosa, marcada pela solidariedade e a entreatada, baseados numa participação ativa nos atos cívicos e políticos.

A adesão de Moçambique aos fundos do FMI/Banco Mundial significou a introdução da economia liberal e do regime multipartidário, fatores que ditaram a necessidade da formação dos cidadãos para se inserirem, sobretudo, no novo ambiente do regime multipartidário. Este acontecimento, no sector da educação, trouxe uma visão liberal e economista para esta área social, fazendo com que algumas atividades que requerem recursos financeiros, como seja, a capacitação e formação de docentes fossem vistos na vertente de gastos desnecessários de recursos e a educação fosse vista na vertente de área improdutiva. Esta visão, na nossa perspectiva, pode contribuir para a fraca qualidade do ensino e da formação para a cidadania.

De modo geral, a educação para a cidadania, em Moçambique, insere-se em três momentos históricos, precisamente: o período colonial em que esta temática foi, principalmente, reduzida à aprendizagem de conteúdos referentes a religião católica, com o propósito de produzir cidadãos obedientes aos interesses do regime colonial; o período depois da independência nacional que, como já fizemos referência, inicia antes da proclamação da independência nas escolas criadas pela FRELIMO na Tanzânia e depois nas zonas libertadas, tendo sido marcada pela endoutrinamento da filosofia política da FRELIMO e, finalmente atual marcado pelo conjunto da economia de mercado e do multipartidarismo. Por isso, a educação para a cidadania é marcada pelas dimensões de direitos e deveres, órgãos de soberania e pelos direitos humanos.

CAPÍTULO V: AS COMPETÊNCIAS NO ENSINO

No contexto sociocultural atual presenciamos alterações significativas nos paradigmas de educação e de formação, onde a emergência da globalização e da sociedade do conhecimento requer respostas específicas por parte daqueles que intervêm no ensino, em geral, e no Ensino Básico, em particular, por se considerar o berço de qualquer formação.

Na atualidade, as competências são de tal modo valorizadas que podem ser consideradas como fundamento da excelência e do sucesso, assim, o presente capítulo procura explorar a noção de competência, os requisitos que os docentes devem ter para promoverem o ensino na base de competências.

De forma sequencial, o capítulo apresenta inicialmente a noção do termo competências, o conceito de competências, as competências que os professores devem desenvolver para conseguirem promover competências na sala de aulas, a avaliação das competências e termina com uma análise das competências do Currículo do Ensino Básico de Moçambique nas componentes de Educação Moral e Cívica e Ciências Sociais.

5.1 Conceção de competência

O termo competência (do latim *competentia*, “proporção”, “justa relação”, significa aptidão, idoneidade, faculdade que a pessoa tem para apreciar ou resolver um assunto) terá surgido pela primeira vez na língua francesa, no século XV, designando a legitimidade e a autoridade das instituições (por exemplo, o tribunal) para tratar de determinados problemas. No século XVIII amplia-se o seu significado para o nível individual, designando a capacidade devida ao saber e à experiência, (Dias, 2008).

A partir dos anos 70 do século XX, a palavra competência surge associada à qualificação profissional, vinculando-se ao posto de trabalho e associando-se ao coletivo, à organização. Nesta perspetiva empresarial, a competência é interpretada como uma forma de flexibilização laboral e de diminuição da precariedade do emprego, (Silva, 2006).

O que se percebe dos dois primeiros parágrafos é que, anteriormente, a ideia de competência estava voltada para as instituições, isto é, se as mesmas seriam ou não capazes para realizar determinada tarefa ou atribuição e, numa segunda fase é que o termo ficou associado ao indivíduo, designando capacidades do saber e da experiência.

Na história do currículo, o uso inicial desse conceito, nos anos vinte, foi da responsabilidade dos teóricos da eficiência social, que já os utilizavam para a formação profissional com finalidades funcionais e utilitárias para o futuro exercício da profissão. Assim sendo, as competências nesta perspectiva possuem uma matriz comportamentalista.

Nas décadas de 1960 e 1970, o entendimento das competências orientava-se para o mundo do trabalho e da produção. A sua ênfase ocorria na dimensão técnica e restrita de autonomia, criatividade, capacidade intelectual e política. O que se apresentava era um perfil profissional a ser formado, onde pudesse nele encontrar competências necessárias ao desempenho (comportamentos) de suas funções, (Ricardo, 2010).

Neste período, uma das vertentes de influência das teorias curriculares ficou conhecida como ensino para a competência. Inicialmente, o ensino para competência foi associado de forma mais estreita com os programas de formação de professores, mas se estendeu às diferentes áreas do ensino. Nesse raciocínio, os conceitos atribuídos aos objetivos comportamentais foram substituídos por competências, na aceção técnica de skills.

Assim, os objetivos comportamentais e as competências ficaram entendidos como comportamentos mensuráveis e em condições de realizar cientificamente o controle. O objetivo foi associar o comportamentalismo às dimensões humanistas mais amplas, visando formar comportamentos (as competências) que representassem metas sociais impostas aos jovens pela sua sociedade e cultura. Daí, percebe-se que “a dimensão humana incentivada nas competências representava o diferencial individual que a sociedade começava a exigir”, (Silva, 2006,p.19).

As transformações estruturais, ocorridas no mundo a partir da década de 1990, tiveram como pano de fundo o surgimento da noção de competência aplicada às políticas de formação profissional. Neste segmento de tempo ocorre uma explosão de ideias a respeito do tema em todos os setores da sociedade, incluindo a educação, tendo como principal preocupação o modo das empresas e do mercado em lidar com a força de trabalho.

Em função da abordagem empresarial das competências, nos Estados Unidos, começaram a surgir mudanças significativas na escola, para que os jovens pudessem sair melhores preparados para o desafio da competitividade e da produtividade. Foi por essa questão que passaram a definir a agenda de capacitação e requalificação de trabalhadores para os postos avançados no futuro. Mediante esta concepção, a escola desempenhava o papel de preparar os jovens para atender as características exigidas pelo mercado. Entende-se que a escola não está afastada da sociedade e deve preparar o indivíduo para a vida, sem ignorar o mundo do trabalho. São estas mudanças que estão na base da discussão da noção de competências, associado à resultados escolares.

A emergência da introdução do conceito de competência na educação, para além de querer ultrapassar as limitações do ensino tradicional, aparecendo como uma consequência da saturação da aprendizagem memorística e reprodutora, ficou a dever-se a três fatores: às mudanças efetuadas nas universidades, por solicitação de uma convergência europeia; à necessidade de saber qual a verdadeira funcionalidade das aprendizagens e dos conteúdos teóricos na prática quotidiana e aos apelos da sociedade contemporânea face à função social da escola, (Zabala & Arnau 200).

Para Roldão, (2006,p.15), a emergência da noção de competência “prende-se com a legada ineficiência da escola. Pois, a escola justifica-se socialmente por garantir que um certo número de aprendizagens são adquiridas, por isso a escola surgiu historicamente como uma instituição social pública a partir de finais do Séc. XVIII”. Com a expansão da escolaridade e a heterogeneidade crescente da população escolar, a escola não modificou quase nada o seu modo de funcionar como organização e os resultados são cada vez menos conseguidos, com efeitos negativos para todos os intervenientes, mas mais graves para aqueles que abandonam a escola tendo dado muita matéria, mas adquirido muito escassas competências.

Resumindo, esta entrada da competência em meio escolar é o resultado da necessidade de utilizar um conceito que dá resposta às necessidades reais de intervenção da pessoa em todos os âmbitos da vida socialmente e profissionalmente.

São vários os autores, que têm debruçado na procura de uma definição de competência Le Boterf (1994, 1997, 2000), Audigier (1998, 2000), Perrenoud (1999, 2000, 2001, 2002), (Roldão, 2006),

Comellas (2002), Rey (2002), Jonnaert (2002), Contreras (2002), Dolz e Ollagnier (2004); Rychen e Tiana (2005), Alberici e Serreri (2005) e Zabala e Arnau (2007) entre muitos outros. Todos eles apresentam definições que transportam consigo perspectivas teóricas diferentes, com dimensões variadas, (Ribeiro, 2010).

Convocaremos para este trabalho apenas àquelas que nos parecem mais pertinentes para a nossa investigação, que é, em certa medida, estabelecer uma rutura com a tradicional visão atomística, comportamentalista e behaviorista, dos anos setenta, que encarava a competência como mero treino de *skills*.

Roldão (2006), defende que competência significa ser capaz de usar adequadamente os conhecimentos para aplicar, analisar, interpretar, pensar, agir nos diferentes domínios do saber e consequentemente, na vida social, pessoal e profissional.

Perrenoud, Thurler, Macedo, Macchado & Alessandrini (2002, p.19) definem competência⁸⁵ como a aptidão para enfrentar, positivamente, uma família de situações análogas, mobilizando de uma forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro-competências, informações, valores, atitudes, esquemas de perceção, de avaliação e de raciocínio.

(Gillet, 1991, p.69 cit. por Ribeiro, 2010, p. 163) define competência “como um sistema de conhecimentos, concetuais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, com relação a uma família de situações, identificar uma situação problema e a sua resolução por meio de uma ação eficaz”.

As competências são uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles. Uma competência que se manifesta na execução de uma tarefa não é, portanto, a mera aplicação de conhecimentos memorizados, envolve também um julgamento da pertinência dos recursos disponíveis e sua integração com discernimento em tempo real, (Perrenoud, 1999, p.7).

Verificamos que algumas destas definições, divergindo pontualmente, convergem em determinados aspetos o que nos leva a apontar os seguintes tópicos como características fundamentais de uma competência: (i) apresenta-se como a disposição de agir de forma pertinente em ações específicas, (ii) mobiliza e combina diversos saberes, recursos de âmbito

⁸⁵Perrenoud (2002) sublinha que a competência refere-se à capacidade de um sujeito mobilizar diversos recursos cognitivos para agir com discernimento diante de situações complexas, imprevisíveis, mutáveis e sempre singulares.

social, cognitivo e contextual, habilidades e atitudes, (iii) com o intuito de se tomarem decisões, assumirem responsabilidades e tratarem com sucesso determinadas situações-problema que surjam no decorrer da atividade diária.

A competência nunca se pode visibilizar sem um contexto, face ao qual a mobilização de saberes se aciona. Gaspar e Roldão (2007) assinalam a importância do contexto como mobilizador da existência ou não da competência que estiver em causa, o saber em uso, tornado competência, institui-se em capacidade de uso em novos contextos não dependentes do contexto que a mesma foi inicialmente adquirida, implica assim, ser capaz de transpor saberes.

A metáfora da mobilização contempla a reconstrução constante do conhecimento, não o considerando apenas como um objeto que se desloca. Sugere também uma dinâmica quando se toma uma decisão diante de uma situação complexa, orquestrando recursos, experiências e saberes. A metáfora da mobilização considera o papel ativo do sujeito e suas intenções, mais que a transferência, embora esta não se limite apenas a aspetos mecânicos, (Ricardo, 2010).

Efetivamente, a competência é da ordem do saber mobilizar⁸⁶. Essa mobilização não é de simples aplicação, mas da ordem de aplicação. Ao mobilizar se integram conhecimentos e situações anteriores, produzindo sobre as mesmas interpretações e adequando esse conjunto de elementos mobilizados e integrados a especificidade de contexto.

Finalmente, a competência existe quando perante uma situação, se é capaz de mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los adequadamente perante aquela situação. Deste modo, “todos os saberes que adquirimos ao longo da vida e os do currículo escolar incluídos, se destinam a nos tornar mais capazes de exercer competências”, (Roldão, 2006,p.16).

5.2 Tipos de competências

Na sua grande generalidade, as competências, por um lado, podem dividir-se em dois tipos: as básicas ou essenciais e as específicas.

⁸⁶Mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. O significado de “uma cabeça bem cheia” é óbvio: é uma cabeça onde o saber é acumulado, empilhado, e não dispõe de um princípio de seleção e organização que lhe dê sentido. “Uma cabeça bem-feita” significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de: – uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas; – princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido, palavras sábias para se referir à competência, (Morin, 2003).

5.2.1 Básicas ou essenciais

As competências básicas ou essenciais, também chamadas transversais ou coletivas, que são àquelas comuns a todos os indivíduos e como tal mostram-se essenciais ao seu vital desenvolvimento⁸⁷.

As competências transversais⁸⁸ representam aquelas competências que atravessam todos os domínios de saber. São comuns a vários contextos, a diversas atividades, sendo isentas de especificidade profissional. Caracterizam-se pela transversalidade, pela não contextualização, pela ausência de especificidade e adaptação a contextos particulares e pela transferibilidade, enquanto possibilidade de transferência da sua utilização em contexto diferente daquele em que foi aprendida.

Por outras palavras, as competências estão relacionadas com a capacidade de gerir recursos do Eu, com a capacidade de relacionamento interpessoal e de desempenhar funções profissionais (Jardim & Pereira, 2006).

No contexto educativo⁸⁹, as competências transversais atravessam as diversas disciplinas e os diversos campos sociais. Ter conhecimentos no âmbito da leitura-escrita, matemática, saúde e nutrição ouvida quotidiana são competências básicas ou transversais. A capacidade de expressão, de compreensão do que se lê, de interpretação de representações ou a capacidade de construção de mapas de pertinência da informação disponível, tendo em vista a tomada de decisão, a resolução de problemas ou a capacidade para projetar o novo transcendem temáticas específicas, constituem competências transversais a vários domínios da vida do indivíduo, (Dias, 2008).

Eis o motivo pelo qual as competências transversais estão mais assentes ao ensino básico que é a base da preparação dos novos cidadãos para à vida e para à continuidade dos seus estudos aos níveis subsequentes.

⁸⁷Menezes (1998) sublinha que o problema da eventual ineficácia de um indivíduo nas situações de vida é reduzido à inexistência de competências, operacionalizadas enquanto unidades cognitivas ou comportamentais mais ou menos discretas, que a observação e o treino em situação artificial podem fazer aprender.

⁸⁸O desafio da escola obrigatória são as competências que fazem de nós não apenas trabalhadores, independentes ou assalariados, mas seres autónomos, cidadãos responsáveis, pessoas que têm uma vida privada, familiar, espiritual, sexual, associativa, de lazer, de engajamento em diversos projetos e em diversas causas, (Perrenoud, 2002).

⁸⁹Os indivíduos necessitam de desenvolver competências pessoais, relacionais e relativas a situações específicas que estão na base de um programa a ser implementado em contexto educativo, mas salientando a necessidade de capacitar não só os alunos mas todos os actores relevantes na escola, (Menezes, 1998).

5.2.2 Especificas

As específicas, que advêm das particularidades da profissão ou de um contexto concreto e incluem os conhecimentos, técnicas e teorias, habilidades de comunicação, indagação e investigação. Por outro lado, possuem também diversas características: são de natureza teórico - prática, com carácter aplicativo, devem ser contextualizadas, permitem a reconstrução perante as situações, combinam saberes, conhecimentos e procedimentos e comportam um carácter interactivo, (Dias, 2008, p.159). Apresenta-se deste modo como algo complexo, mas ao alcance de qualquer pessoa.

As competências profissionais constituem-se como um sistema de conhecimentos que permitem levar a cabo uma atividade que responde às tarefas inerentes a uma classe profissional. Dizem respeito às capacidades para operacionalizar os conhecimentos técnicos de uma profissão.

No ensino, as competências profissionais são àquelas que permitem atuar tanto no processo de ensino/aprendizagem como no processo educativo, tanto que para promover estas competências profissionais é necessário impulsionar as competências pessoais.

A competência profissional para o ensino é interna à pessoa. Exige que o professor integre o saber, o saber-fazer e as atitudes. Manifesta-se nas situações reais de prática de ensino, a partir das expectativas e da exigência de um dado contexto de prática. Enquanto profissional, o professor deve expressar competências relacionadas com a gestão da turma e com a vida da instituição escolar. Deve ser capaz de gerir espaços, horários e conflitos interpessoais. A liderança do grupo/turma, a sua dinâmica, o clima da sala de aula, a prossecução dos objectivos educativos são também da sua responsabilidade, (Dias, 2008,p.79).

As competências do professor relacionadas com a disciplina que está a lecionar, enquanto especialista, implicam os alunos no seu processo de aprendizagem, incentivando a aplicação de conhecimentos a novas situações.

Espera-se, igualmente, que o professor seja competente no que diz respeito à sua relação com os alunos e às suas particularidades. Fomentar um clima de respeito, de empatia, de valorização, de compreensão torna-se essencial para o desenvolvimento da personalidade dos discentes.

Exige-se ao professor que seja capaz de gerir a turma como uma comunidade educativa, que saiba organizar o trabalho no meio dos mais vastos espaços-tempos de formação, que saiba cooperar com os colegas, pais e outros adultos.

As competências de comunicação, bem como as emocionais, relacionais e cognitivas são as competências pessoais a destacar no contexto educativo. Em qualquer situação pode ser necessário expressar e escutar, comunicar pensamentos, estruturar, relacionar ou analisar informação, dar respostas, canalizar tensões, temporizar reações, compreender os outros e compreender-se, resolver conflitos, analisar situações, compreender papéis sociais, concetualizar, refletir, tomar decisões pertinentes face à situação e ao momento em que se encontra, estabelecer relações, analogias entre diferentes situações, mobilizar conhecimentos e construir novos saberes possibilitando a resolução de problemas.

A competência crucial que os profissionais devem ter, quer para o desenvolvimento das aptidões, quer para a sua contínua melhoria, “é a reflexão -reflexão em ação (forma de saber tácito ligado a atividades específicas) e reflexão sobre a ação”, (Dias, 2008,p.80). Ao longo do seu processo profissional, neste caso o professor, vai desenvolvendo repertórios de soluções e aprendendo a transformar os problemas difíceis em questões de mais fácil solução através de processos de reflexão.

Refletindo, tornam-se pesquisadores no interior da sua prática, distanciam-se relativamente às categorias habituais do pensamento e às rotinas defensivas que surgem nas situações que não conseguem dominar, desenvolvem a possibilidade de olhar para o outro, de o sentir, de o ver, de o avaliar, observar de forma a estabelecer a atuação que favoreça o seu desenvolvimento e promova a sua aprendizagem, (idem).

Sobre reflexão, Nóvoa diz que Dewey tinha aquela velha história que no final de uma palestra – ele que nos anos 1930 inventa o conceito de professor reflexivo – um professor virou-se para ele e disse “o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias. Então, Dewey perguntou: “tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?”, (Nóvoa, 2007,p.16).

Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para a profissão, se quiser aprender a fazer de outro modo.

A prática profissional pode ser vista mais como arte particular de cada sujeito, como uma mistura integrada de ciência, técnica e arte. É um saber fazer consistente, inteligente e criativo que permite ao professor agir em contextos instáveis, indeterminados e complexos, que se caracterizam pela indefinição da situação e exige a reflexão e o diálogo com a própria realidade, (Ricardo, 2010).

O processo reflexivo é um meio de conquistar competências, de conservá-las, de desenvolvê-las. Permite ao sujeito aprender com a experiência e refletir por si mesmo, sem ser prisioneiro do seu meio e do pensamento único. É uma atitude e uma meta-competência das quais dependem todas as outras, (Perrenoud, 2005, p.131).

Um profissional de educação competente será aquele que é capaz de (1) identificar obstáculos e problemas, (2) antever estratégias realistas de resolução de problemas, (3) eleger a melhor estratégia e aplicá-la, (4) planificar a sua ação tendo em consideração todos os agentes envolvidos, (5) dirigir a sua ação, modelando as mudanças necessárias, (6) respeitar, durante todo este processo, princípios de direito como a equidade ou a liberdade, (7) dominar as próprias emoções, valores, simpatias, (8) cooperar com outros profissionais sempre que necessário, tirar conclusões e realizar aprendizagens para uma nova situação (Costa, 2004).

Ao construir competências nos alunos, considera-se o contexto de aprendizagem, a implicação do sujeito na tomada de decisão, a resolução de situações problemáticas e o próprio processo de construção de conhecimento. A este processo de aprendizagem de competências, é desejável que se associe uma avaliação formativa, diferenciando-se em função das necessidades do sujeito e das características do contexto.

As competências enquanto conceito têm de ser aprofundadas no plano teórico, debatido o seu sentido e estudado entre os professores, confrontando com as práticas que habitualmente desenvolvem, para poder ter alguma eficácia no plano do conhecimento profissional e da prática que ele deve configurar. Os professores não precisam de novos cursos, mas pelo contrário, precisam de debater em conjunto, confrontar com as investigações feitas. Essas são a meu ver as mudanças estruturais necessárias, (Gaspar & Roldão, 2007, p.48).

Efetivamente, o cerne do debate desenvolvido nesta seção procura referir-se ao conceito de competências relativamente ao profissional de ensino e as competências a desenvolver no currículo decorrentes do currículo, tendo em conta que a finalidade do Ensino Básico é, essencialmente, desenvolver competências transversais prescritas nas várias disciplinas.

Na verdade, para o professor conseguir desenvolver as competências transversais e, sobretudo, as de cidadania nos alunos, deve ter; além das competências específicas e reflexivas que já debatemos; as competências pessoais (Bolivar, 2007) que se refletem nas relações interpessoais.

Essas competências possibilitam ao professor ser responsável, confiante, capaz de conhecer os outros e a si próprio, de se atualizar, de estabelecer relações positivas, tornando-o capaz de interpretar as interações comunicacionais que estabelece com todos os que intervêm no ato educativo e na sua formação progressiva. Nesta tipologia integram competências emocionais, relacionais, cognitivas, que são consideradas como sendo um construto constante do profissional que a partir da reflexão, da análise da sua prática, da tomada de decisões e de uma autoavaliação, permitem que haja uma evolução modificando e alterando a própria atuação e a implicação pessoal (Comellas, 2002).

(Nóvoa, 2007,p.10) diz que John Dewey referindo a uma escola de Chicago na qual se ensinava a nadar através de exercícios vários, sem que os alunos entrassem dentro de água. Um dia alguém perguntou a um destes jovens o que aconteceu no dia em que se lançou à água. A resposta veio pronta: “Afundei-me”. A história merece ser verdadeira, conclui o autor.

É interessante sublinhar que no que diz respeito ao ensino das competências de cidadania não basta que os exercícios sejam feitos fora da água, pelo contrário deve-se educar para a cidadania na cidadania

Finalmente, numa pedagogia das competências, pede-se ao professor que seja uma pessoa confiável, organizado, mediador de aprendizagens, criador de situações de aprendizagem, gestor da heterogeneidade da sala, regulador de percursos formativos, conhecedor de saberes científicos e pedagógicos. Pede-se-lhe que produza conhecimentos com os alunos, assimilando experiências, informações, valores, que apreenda o objeto cognoscível para que o aluno se torne ele próprio produtor do conhecimento que lhe foi ensinado Pede-se-lhe que seja competente pessoalmente, científica e metodologicamente. Pede-se-lhe que saiba, saiba ser e saiba fazer, (Costa, 2004,p.120).

5.3 Competências de cidadania a desenvolver nos alunos

Precisemos que parece pertinente considerar a escola como palco privilegiado da participação do aluno, uma vez que passa uma grande parte do seu dia nessa instituição. Por isso a escola deverá ser capaz de garantir a participação efetiva da criança, pela adoção de estratégias que assegurem a sua valorização como pessoa e como cidadão e também porque a escola do século XXI deveria ter como primordial propósito fortalecer a sua dimensão democrática, promovendo a formação de cidadãos tolerantes, autónomos e responsáveis através da veiculação de valores. Mas apesar disso:

... para muitas pessoas, uma parte importante dos saberes escolares permanece infecunda, sem qualquer utilidade na vida privada, associativa, cultural, política, porque sua mobilização não foi treinada na escola, porque são apenas "matérias de exame", e os que adquiriram esses saberes não os percebem como recursos para a vida. As competências não se ensinam, mas se constroem graças a um treinamento. Aprende-se fazendo, ao sabor de uma prática reflexiva, com um apoio, uma regulação e um coaching, (Perrenoud, 2002, p.76).

A sociedade está a mudar e apresenta novas características, face a este desiderato e com a cidadania multidimensional, importa agora perceber quais são as competências de cidadania que se pretendem valorizar e desenvolver, partindo do pressuposto que a missão educativa da escola vai exigir dos professores uma série de competências que promovam essas aprendizagens junto dos públicos escolares, segundo a análise do ponto anterior.

A educação para a cidadania, salienta (Dias, 2008,p.176), deve visar essencialmente três domínios de competências: “domínio cognitivo, domínio ético-afetivo e domínio social e de ação”.

Relativamente as competências do domínio cognitivo ou jurídicas relacionam-se com a aquisição formal de conhecimentos teóricos e recorre essencialmente a uma compreensão passiva por parte dos alunos. Esta assimila: a aprendizagem das instituições sociais, políticas e cívicas, bem como dos direitos humanos; o estudo das condições propícias a uma vida harmoniosa em sociedade, questões sociais e problemas sociais presentes e futuros. Na verdade, procura-se ensinar os alunos sobre as constituições nacionais, de modo a prepará-los melhor para o exercício dos seus direitos e responsabilidades, a promoção do reconhecimento da herança cultural e histórica, a promoção do reconhecimento da diversidade cultural e linguística da sociedade (Ribeiro, 2010).

As competências ético-afetivas englobam a prática de um compromisso moral exercendo a capacidade de deliberar em função de certos valores e princípios éticos como a liberdade, a igualdade e a solidariedade. Estas ações justificam-se na medida em que cada um de nós se constrói enquanto pessoa e estabelece relações com os outros e com o mundo, de acordo com determinados princípios e valores.

Esta dimensão requer um maior envolvimento dos alunos em termos de opiniões e atitudes, o desenvolvimento do reconhecimento e do respeito por si e pelos outros, o fortalecimento de espírito de solidariedade, a construção de valores tendo em consideração a pluralidade de pontos de vista, aprender a escutar e a resolver conflitos pacificamente, o desenvolvimento de estratégias eficazes contra o racismo e a xenofobia, (Eurydice, 2005)

Com referência as competências sociais e de ação, valorizam a participação ativa na vida social e pública através do diálogo, da intervenção e cooperação e a tomada consciente de decisões, assumindo responsabilidades cívicas. Aqui os conhecimentos, as atitudes e os valores só fazem sentido na vida quotidiana pessoal e social ao se traduzirem na capacidade e vontade de agir de forma responsável. Por outras palavras, espera-se que o aluno se mobilize para ação e que se envolva e participe plenamente na vida política, social e cultural da comunidade, (Ribeiro, 2010).

Assim, a educação para a cidadania implica a junção e a ação integrada de três grandes famílias de competências: cognitivas, afetivas e atitudinais, ultrapassando a mera competência técnica e situando-se mais ao nível da inteiração e participação reflexiva, englobando também uma dimensão coletiva, a par da individual.

Em suma, a aprendizagem da cidadania deveria privilegiar: (i) vivências pessoais, emocionais, afetivas e não apenas cognitivas; (ii) a aprendizagem do respeito e da aceitação da diferença, encarando o pluralismo como algo de bom e de valioso em si mesmo; (iii) modelos educativos que estimulem o aperfeiçoamento do comportamento humano ao nível da solidariedade, da justiça e (iv) um estilo de convivência que valorize a autonomia o diálogo, a participação na vida da sociedade (Fonseca, 2000).

5.4 O ensino de competências

O conceito de competência incorpora diretrizes da escola⁹⁰ ativa e estende-se aos programas e currículos escolares, considerados instrumentos imprescindíveis para o desenvolvimento de sujeitos autônomos, capazes de enfrentar a mudança, de se adaptarem à novas situações e de funcionarem de forma ativa como cidadãos. A noção de competência contribui para um novo significado de escola que já não se ajusta à trilogia do saber-fazer (ler, escrever e contar), a qual fundamentou a escolaridade obrigatória do século XX, pois numa lógica de competências, a escola do século XXI, preocupa-se com a preparação de todos os alunos para a vida, (Ricardo, 2010).

Partimos do pressuposto que as competências estão sob o controle do indivíduo e são passíveis de aprendizagem, que elas próprias são aquisições e aprendizagens construídas. Este processo de aprendizagem faz-se com a integração de conhecimentos na nossa estrutura interna e prospera em práticas que requeiram a sua utilização e análise (Roldão, 2002).

Em contexto educativo, as competências podem ser promovidas de modo informal (nas vivências do quotidiano, com os pares ou outros significativos, em diferentes contextos) e de modo estruturado e formal (através de programas de promoção de competências ou do currículo escolar). As estratégias adoptadas nos programas formais assumem, na sua génese, a capacitação dos alunos nas habilidades de pensar e de aprender e podem enquadrar-se em diferentes modelos da aprendizagem, como sejam o modelo comportamentalista, cognitivista, humanista, desenvolvimentista ou construtivista, (Dias, 2008).

O ensino por competências deveria promover uma aventura intelectual nos alunos e nos professores⁹¹, no sentido de se opor à excessiva fragmentação e inflexibilidade comuns à pedagogia por objetivos, na qual se sabe exatamente como começará e como terminará o ano letivo. É esse mecanismo burocrático que a noção de competências procura romper. Isso exigirá

⁹⁰É um novo desafio para uma escola que, durante muito tempo, limitou-se a convocar os alunos a acumularem saberes, sem se preocupar muito com sua transferência e sua mobilização fora das situações de exercício e de avaliação escolares, (Perrenoud, 2002).

⁹¹O trabalho por competências dá ao professor uma outra posição, exige outras habilidades didáticas, um outro contrato pedagógico, uma outra gestão da sala de aula, uma outra avaliação, coisas que podem legitimamente causar medo, (Perrenoud, 2002).

um planeamento flexível e com escolhas didáticas que tenham um potencial para explorar e confrontar os alunos com obstáculos impostos pelos novos aprendizados, (Ricardo, 2010).

O trabalho com situações-problema, por exemplo, torna-se um bom momento para aprender não apenas os conteúdos, mas sua gestão. Além disso, o professor terá que avaliar frequentemente suas escolhas didáticas e eleger conteúdos relevantes, em oposição a extensas listas, recorrendo constantemente às referências dos saberes escolares e suas fontes de transposição ousando extrair o essencial, para não se perder no labirinto dos conhecimentos.

Para ensinar competências é necessário trabalhar juntamente com os alunos, orientando pequenos grupos com esta e aquela tarefa em que o professor incentiva. Só depois é que pode colocar tarefas para os alunos continuarem a desenvolver competências, (Roldão, 2007).

Uma competência está sempre associada à compreensão e avaliação de situação⁹². Não existe competência sem referência a um contexto, assim, no processo de aprendizagem de competências deve estar bem clara a ideia do saber em ação e em contexto para além da ideia de integração de diferentes saberes e de adequação das ações do sujeito, tanto no que se refere à sua eficácia como à sua autonomia e às suas atitudes.

É através deste processo reflexivo que o sujeito conquista, conserva e desenvolve competências. Refletindo, o sujeito liberta-se do pensamento único e das expectativas exteriores, do seu meio e constrói a sua autonomia. A reflexão é, assim, uma pedra basilar na construção de competências e no processo de transferência de conhecimentos, condição da mobilização de recursos. É refletindo e exercitando em situação que se possibilita mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que nãoa contêm e não a ditam, que o sujeito se apresenta competente (Perrenoud, 1999).

Em situação educativa, para que o sujeito atue de forma competente não basta propor exercícios interessantes e bem concebidos. É preciso projetar os alunos em situações verdadeiras, trabalhos de projetos, problemas. É preciso que o professor facilite a comunicação, a motivação e a

⁹²É fundamental, pensar antes (analisar a tarefa, ativar os conhecimentos prévios, antecipar a informação), durante (colocar questões a si mesmo, comparar, relacionar informação, organizar a informação disponível) e depois da tarefa (sumariar, sintetizar a informação), são algumas estratégias que o sujeito poderá utilizar para promover o desenvolvimento de competências.

confiança, que ajude o sujeito a realizar os objetivos definidos, que promova métodos e meios necessários para o desenvolvimento de competências.

Solicita-se ao professor que fomente o trabalho cooperativo como estratégia que pode ajudar a que todos os alunos atinjam rendimentos escolares de acordo com as suas capacidades e interesses, ao mesmo tempo que favorece, nos alunos, atitudes de aceitação mútua, apoio, respeito e colaboração. O trabalho cooperativo, entendido como uma estrutura caracterizada pela inteiração dos estudantes em pequenos grupos, incentiva a autonomia em relação ao trabalho e permite que um grupo heterogêneo de sujeitos aprenda em conjunto, realizando uma série de atividades específicas.

Na realidade, aquisição de competências em contexto educativo exigirá um ensino que vise a conceção e a (auto-) regulação da aprendizagem, que siga os princípios pedagógicos ativos construtivistas, que o professor organize situações pedagógicas e atividades com significado para os alunos, envolvendo-os e promovendo novas experiências de aprendizagem. Estas novas experiências devem solicitar a inteiração entre a informação apresentada e os conhecimentos anteriores do sujeito, a inteiração entre os materiais de aprendizagem e os processos psicológicos processados pelo indivíduo (Ricardo, 2010).

Cabe ao professor adotar uma postura reflexiva e aferir, inovar, aprender com os outros e com a experiência, de forma a promover a transferência de conhecimentos e a mobilização de recursos e favorecer a reflexão, o pensar sobre como se pensa ao aprender, e sobretudo, criar condições favoráveis para uma aprendizagem que mobilize conhecimentos e experiências prévias, que apele à descoberta, à análise e resolução de problemas.

Uma abordagem ao ensino/aprendizagem por competências incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projetos com os alunos, a optar por uma planificação flexível, a incentivar o improvisado, a caminhar no sentido de uma maior integração disciplinar, na direção do desenvolvimento de um trabalho multidisciplinar, (Dias, 2008).

Uma abordagem por competências muda os ofícios dos seus intervenientes, ou seja, muda o ministério do aluno e do professor. O estudante terá que se envolver, terá que se entusiasmar com

as aprendizagens a realizar. “O professor, por sua vez, transforma-se num fiador de saberes, num organizador de aprendizagens, num incentivador de projetos, num gestor da heterogeneidade, num regulador de percursos formativos”, (Perrenoud, 2007,p.64).

A escola que se baseia numa abordagem nas competências, defende, assim, a integração, pelo indivíduo, dos saberes (saberes teóricos e práticos), do saber -fazer e das atitudes necessárias ao acompanhamento das tarefas. “ (...) É, assim, justo ligar esta abordagem à corrente construtivista segundo a qual o conhecimento se constrói pela inteiração do indivíduo com o seu meio” (Alves, 2005, p.75).

A escola⁹³ que defende uma perspetiva construtivista⁹⁴ parte dos conhecimentos prévios dos alunos e leva-os a construir o seu conhecimento, a encontrar valores morais seja através da criação de oportunidades de trocas de pontos de vista ou da expressão de opiniões. Utiliza o conflito cognitivo e sociocognitivo, a descoberta, a procura, a curiosidade, a pesquisa, como formas de aprendizagem e de construção de regras, gera sentimentos de competência, promovendo autoimagens positivas.

Ao organizar as atividades e as interações para que cada aluno seja frequentemente confrontado com situações pedagógicas significativas para si e adequadas às suas características, está a procurar dar-se uma resposta a todos os alunos o que fomentará o sucesso educativo.

Criar situações pedagógicas geradoras de sentido e de aprendizagem, diferenciá-las para que cada aluno seja requerido na sua zona de desenvolvimento próximo; optar por uma observação formativa e por uma regulação da aprendizagem interativa, considerar os efeitos das relações interpessoais e individualizar percursos formativos são apenas algumas estratégias que podem ser adotadas numa lógica de trabalho por problemas ou por projetos.

A meta principal da escola de hoje não é ensinar conteúdos desenvolvendo competências que permitam ao sujeito alcançar sucesso pessoal e profissional e permitir a cada um aprender a utilizar os seus saberes para atuar com eficiência. Esta escola fomenta o carácter adaptativo e

⁹³A escola deve incentivar um ensino que tenha significado do ponto de vista do aluno, que o leve a encontrar as respostas às suas perguntas, através da experiência, raciocínios, críticas, confrontação de pontos de vista.

⁹⁴Numa perspetiva sócio-construtivista, o desenvolvimento inicia-se no plano social, na relação com os outros. O sujeito realiza algo com alguém e é precisamente essa experiência de partilha com o outro que possibilita a interiorização das principais funções cognitivas –o sujeito aprende com os outros para, mais tarde, saber fazer sozinho, (Raposo, Bidarra & Festas,1998).

converte os conteúdos em meios que possibilitam aos alunos desenvolver competências, a pedagogia do aprender a aprender elege-se como fundamento e posicionamento valorativo, (Ricardo, 2010).

O que é preciso reter de tudo isso é que para o ensino de competências as metodologias e as estratégias têm de ir muito além do ensino meramente teórico e memorístico. Deve privilegiar-se uma metodologia mais ativa, socializadora e com significado, valorizando-se por isso, “questões centrais da vida humana, os dilemas da sociedade contemporânea, as experiências significativas do presente e os desafios pessoais e sociais que se colocam aos alunos” (Fonseca, 2000,p.45). Por isso, o professor deve, sempre que possível, favorecer o envolvimento pessoal dos seus alunos com o objetivo de facilitar a sua participação cativa em diversas atividades do processo educativo e de os levar à tomada de consciência acerca da importância de diferentes perspectivas, respeitando a opinião de cada um.

5.5 Avaliação das competências

A avaliação surge como uma entidade mal-amada, o mal necessário, uma espécie de mancha negra neste mar azul que poderia ser o ofício de ensinar. Apesar disso, Avaliar é um conjunto organizado de processos que visam o acompanhamento regular de qualquer aprendizagem pretendida e que incorpora a verificação dos seus resultados.

A avaliação de competências deve ser formativa e passar por uma análise dos trabalhos dos alunos e pela regulação dos seus investimentos. Nesta perspectiva, os saberes que os alunos adquirem são constantemente reestruturados pela experiência, não se confundindo o tempo de aprendizagem com o tempo de ensino (Perrenoudet. al., 2002).

O primeiro aspecto para avaliar competências é trabalhar e ensinar para que os alunos desenvolvam solidamente competências construídos sobre os saberes e saberes fazer. Trata-se de ensinar como acto de fazer os outros aprender, e não como passar um conteúdo que se domina. É preciso que se domine muito bem o conteúdo que se ensina, (Roldão, 2006,p.48).

Ao integrar elementos de apreciação, esta forma de avaliar otimiza o processo de ensino/aprendizagem e exige o envolvimento ativo do aluno enquanto aprendiz. Este envolvimento pode ser visível através da autoavaliação, da avaliação mútua ou da coavaliação, modalidades que promovem a reflexão do estudante sobre a sua atuação diante de situações e

estimulam a estruturação de comportamentos de autorregulação. Integrando estas formas de avaliação, o sujeito vai tomando conhecimento da sua forma de funcionar e adquirindo uma crescente intencionalidade e uma autorregulação mais eficaz.

Para além destas propostas avaliativas, as observações realizadas com outros professores, numa promessa de trabalho em equipa, de múltiplos olhares sobre a mesma realidade, contribuem para relativizar o papel do professor avaliador e para o próprio processo de aquisição e consolidação das competências.

A avaliação formativa subentende uma avaliação diferenciada em função das necessidades dos estudantes, aliando intuição e instrumentalização e uma conceção ampla de observação e intervenção. Nesta forma de avaliação entende-se a metodologia como um dispositivo de regulação, sempre com o intuito de ajudar o estudante a aprender e a progredir rumo aos objetivos propostos.

A avaliação formativa está diretamente ligada ao processo de ensino/aprendizagem, sendo útil tanto para o professor como para o aluno. Ao professor permite situar cada discente e o grupo em relação à aprendizagem. Permite a avaliação das suas intervenções, ajuda a orientar os alunos no caminho a seguir e a diminuir os atrasos dos alunos com mais dificuldades, facilitando a reorganização do ensino/aprendizagem. Ao aluno permite confirmar (ou não) a sua aprendizagem, escolher as estratégias a adotar face à mesma, desenvolver a capacidade de autoavaliação e de autonomia. A avaliação formativa procura ajudar o aluno, detetando atrasos e potenciando possibilidades, e o professor a tomar decisões quanto ao futuro, a conduzir os alunos à proficiência desejada e ao sucesso nas tarefas que lhe são propostas, (Perrenoud, 2000).

Torna-se necessário mencionar que avaliação autêntica tem como objetivo promover situações complexas de avaliação que simulem as atividades que o sujeito terá de realizar ao longo da sua vida pós-escolar. Trata-se de uma proposta de avaliação que visa trabalho em etapas distintas com a ajuda de ferramentas e/ou formas de inteiração características do domínio do saber a avaliar.

Uma das formas de avaliação autêntica mais divulgada tem sido a utilização de portefólios. Através deste instrumento, avaliam-se as múltiplas facetas das competências e verifica-se a mobilização de recursos através de diferentes produções e das reflexões que acompanham essas

mesmas produções. Tais reflexões podem adotar diferentes modalidades como questionários de autoavaliação preenchidos pelo próprio, resumos de entrevistas de coavaliação, cartas, folhetos, comentários sobre as produções apresentadas, cartas de apresentação do portfólio ou alusão a trocas entre pares ou com familiares, (Sá Chaves, 2002).

Assim sendo, avaliar competências exige que se tenha em conta não somente os diversos saberes e saberes-fazer que as constituem, mas também os traços da sensibilidade, da imaginação, da opinião pessoal e da afetividade do sujeito. Pressupõe que se aja em situação, mobilizando, nessa ação, de forma integrada e equilibrada, conhecimentos, capacidades, procedimentos e atitudes. Avaliar uma competência subentende uma situação que permita observar o modo como o sujeito enfrenta uma situação problemática, (Baptista, 2002).

A autoavaliação, a avaliação pelos pares e a heteroavaliação -observação que cada pessoa faz de outras, a partir de certos tópicos de referência ou a partir de uma reflexão livre, são outras possibilidades para avaliar competências, (Damião, 1992).

Equacionar a avaliação como inicial, contínua, final e longitudinal poderá ser outra forma de entender a avaliação de competências. Seja qual for a taxonomia defendida e adotada, o processo de avaliação de competências beneficiará se utilizar múltiplos métodos.

Em poucas palavras, avaliar competências vai obrigar a focar a avaliação naquilo que o nosso ensino conseguiu ou não. Não se avalia uma competência alistando perguntas ou pedindo exercícios mais ou menos mecânicos, que supostamente nos indicam que o aluno sabe a matéria.

O esforço começa na adequada clarificação dos objetivos em termos das competências pretendidas e no desenvolvimento do trabalho das aulas de modo a orientar nesse sentido. Por isso, avaliação de competências não incidem sobre tópicos do programa diretamente, mas apelam aos saberes fazer e saber pensar que se esperam tenham resultado da aprendizagem. Trata-se de pensar o que fazemos e para que. Isso nos leva a romper com a lógica de anos que concebe a aula como momentos organizados em função de conteúdo. Temos que nos tornar construtores de aulas.

5.6 As competências e o Plano Curricular do Ensino Básico em Moçambique

O Plano Curricular do Ensino Básico foi introduzido em 2004, numa altura em que se falava de um desfasamento da ação educativa relativamente à cultura e tradições culturais que influem no valor atribuído pelas comunidades à escola e na conseqüente retenção/abandono escolar e o outro fator relaciona-se com o fato da maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, falar uma língua materna diferente da língua de ensino. Este fator faz com que muitas das competências e habilidades, sobretudo a competência comunicativa, adquiridas pelas crianças, antes de entrarem na escola, não sejam aproveitadas.

Ocorre observar, a este propósito que o Plano Curricular ora em referência procurou, no plano teórico, o equacionamento destes e de outros fatores socioculturais, daí que na visão dos proponentes afigura-se ser de extrema importância o envolvimento efetivo da comunidade no processo de ensino-aprendizagem, pois só ela pode garantir o acesso e a retenção dos jovens na escola, em particular das raparigas.

O Ensino Primário (Ensino Básico) joga um papel importante no processo de socialização das crianças, na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita e o cálculo e de experiências comumente aceites pela nossa sociedade. Assim, torna-se importante que o currículo responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, tendo como principal objectivo formar um cidadão capaz de se integrar na vida e aplicar os conhecimentos adquiridos em benefício próprio e da sua comunidade, (INDE/MINED, 2004,p. 16).

A aprendizagem a partir do cumprimento de programas e de manuais iguais para todos, onde o desenvolvimento cognitivo é sobrevalorizado, não promove o sucesso educativo na sociedade atual, a qual está cada vez mais exigente a nível do domínio de competências.

A competência, como já mencionámos anteriormente, é entendida como o saber atuar corretamente em diversas situações, apoiando-se nos saberes, mas não se limitando a eles, porque uma competência autêntica não existe sem saber e sem saber fazer, mas ela ultrapassa-os pelo próprio fato de os integrar, (Costa, 2004). Portanto, competência significa ter a capacidade de mobilizar diversos saberes para superar uma determinada situação.

O Plano Curricular do Ensino Básico apresenta em termos de competências, não só disciplinas, mas também áreas disciplinares e novas áreas curriculares não disciplinares (INDE/ MINED, 2003,p.24).

A noção de competência aproxima-se a noção de literacia. A cultura geral que todos devem desenvolver como consequência da sua passagem pela educação básica pressupõe a aquisição de um certo número de conhecimentos e a apropriação de um conjunto de processos fundamentais, mas não se identifica com o conhecimento memorizado de termos, factos e procedimentos básicos, desprovidos de elementos de compreensão, interpretação e resolução de problemas, (Roldão, 2006,p. 35).

As disciplinas e áreas disciplinares contêm as competências específicas ou os saberes que são considerados fundamentais a cada disciplina e área disciplinar, para os três ciclos do ensino básico. As competências específicas devem ser proporcionadas a todas as crianças e jovens, de modo a que possam compreender a natureza e os processos de cada disciplina ou das diferentes áreas de conhecimento e desenvolvam ainda uma atitude positiva em relação à ação intelectual e à ação prática inerente a essas competências. Relativamente as competências por ciclos de aprendizagem o PCEB, indica que:

O 1º ciclo vai desenvolver habilidades e competências de leitura e escrita, contagem de números e realização das operações básicas: somar, subtrair, multiplicar e dividir; observar e estimar distâncias, medir comprimentos; noções de higiene pessoal, de relação com as outras pessoas, consigo próprio e com o meio. O 2º ciclo aprofunda os conhecimentos e as habilidades desenvolvidas no primeiro ciclo e introduz novas aprendizagens relativas às Ciências Sociais e Naturais sem, contudo, querer dizer que estas matérias não sejam abordadas no 1º ciclo. Neste âmbito, visa ainda levar o educando a calcular superfícies e volumes. O 3º ciclo, correspondente ao 2º grau, para além de consolidar e ampliar os conhecimentos, habilidades adquiridos nos ciclos anteriores, vai preparar o aluno para a continuação dos estudos e/ou para a vida, (INDE/MINED, 2003,p.24).

Recorde-se que o 1º grau do Ensino Básico compreende uma série de conteúdos, que visam o desenvolvimento de habilidades e competências básicas para a iniciação escolar do aluno. O 2º grau tem a perspectiva de aprofundar os conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos ao longo do 1º grau, de modo a preparar os alunos para o ingresso nos níveis subsequentes do Sistema Nacional de Educação e/ou para a sua integração na vida. A preparação para a vida é de importância nuclear, uma vez que a continuação dos estudos no Ensino Secundário Geral (ESG) ainda está condicionada às escassas vagas disponíveis.

No que se refere às competências da disciplina de Ciências Sociais a preocupação relaciona-se com a necessidade de desenvolver habilidades e competências básicas para reconhecer o passado, compreender o processo histórico, situar os acontecimentos no espaço e no tempo; conhecer e localizar os aspetos físico-geográficos e económicos do país, do continente e do mundo (INDE/MINED, 2003).

Ocorre observar a este propósito que avaliando as competências nesta disciplina nota-se que referem a duas disciplinas que foram aglutinadas para dar origem as Ciências Sociais,

precisamente: a História e a Geografia. Isto permite nos verificar que quando se diz que a Educação Moral e Cívica antes da 6^a classe é abordada através da infusão curricular, sobretudo, nas Ciências Sociais nos parece uma abordagem simplista e teórica.

Relativamente a disciplina de Moral e Cívica, as competências a desenvolver relacionam-se com o conhecimento dos direitos e deveres; respeitar os direitos e crenças dos outros, manifestar atitudes de tolerância e de solidariedade, respeitar os valores morais, patrióticos, cívicos e religiosos, (idem).

É interessante sublinhar que nas competências referentes a Moral e Cívica não se prevê o desenvolvimento do raciocínio crítico que, como temos vindo a dizer, constitui a competência mais importante na educação para a cidadania. Por isso, neste caso, estamos perante competências que visam somente ensinar as crianças a agirem segundo as normas plasmadas sem a necessária crítica.

Com relação a disciplina de Língua Portuguesa salienta-se as competências relativas ao desenvolvimento de expressão oral e escrita, em diferentes situações; ler e interpretar mensagens de natureza diversa; produzir mensagens orais e escritas de forma criativa; usar a língua como meio de acesso à ciência; manifestar atitudes moral e civicamente corretas, (idem). Interessa nos neste momento sublinhar que, efetivamente, a disciplina de Língua português tem conteúdos que contribuem para desenvolver competências de Moral e Cívica, diferentemente da disciplina de Ciências Sociais.

No que respeita a disciplina de Ciências Naturais procura-se desenvolver competências relativas a cuidados da saúde e observância de regras de higiene, ter comportamento sexual responsável, interpretar cientificamente os fenómenos naturais, conservar o meio ambiente, (idem).

Convém lembrar o que se diz a propósito da infusão currículo (abordagem transversal) é que os conteúdos de Moral e Cívica no primeiro grau do ensino primário estão integrados nas Ciências Sociais e nós dissemos que da leitura feita aos conteúdos das diversas disciplinas do currículo verificamos que, na verdade, os conteúdos de Moral e Cívica estão presentes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Ciências Naturais, como acabamos de verificar a partir das competências previstas em algumas disciplinas do PCEB.

Corre observar a este propósito que, nas disciplinas em referência procura-se desenvolver competências de segundo e terceiro grau, por possuírem componentes do saber e componentes processuais que devem ser mobilizados em situações desconhecidas e complexas.

Em síntese, a competência é a capacidade que a pessoa desenvolve de articular, relacionar os diferentes saberes, conhecimentos, atitudes e valores para superarem um determinado problema. Também pode se considerar uma ação cognitiva, afetiva, social que se torna visível em práticas e ações que se exercem sobre o conhecimento, sobre o outro e sobre a realidade. A competência é agir com eficiência, utilizando com propriedade, conhecimentos e valores na ação que desenvolve e agindo com a mesma propriedade em situações diversas.

A competência exige recursos e meios para os mobilizar. Se não há recursos a mobilizar não há competência e se há recursos, mas não é possível mobilizá-los a tempo, é como se não existissem. Por isso, o ensino deve estar virado para ensinar e treinar competências nos alunos.

Uma abordagem por competências incita a considerar os saberes como recursos a serem mobilizados, a trabalhar por meio de problemas, a criar e a utilizar novas metodologias de ensino/aprendizagem, a negociar e a desenvolver projetos com os alunos, a optar por uma planificação flexível e a incentivar a criatividade

Para que haja uma abordagem por competências, na sala de aulas, é fundamental que os modelos de formação de professores sejam melhorados para permitir que o ensino de competências seja treinado desde a formação e seja desenvolvido na atividade prática.

CAPÍTULO VI: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Após a leitura de vários documentos teóricos de suporte, procurou-se fazer esforços no sentido de enfatizar as mudanças da sociedade e as suas possíveis consequências na educação, de clarificar a noção de cidadania, de olhar para o enquadramento teórico da educação para a cidadania e procurar saber que lugar ocupa na escola básica, de especificar o (novo) conceito de educação para a cidadania e apurar novas práticas pedagógicas que possam servir os seus intentos e de procurar definir que competências docentes podem ser úteis para esta área.

A escolha da metodologia num trabalho de investigação é, sem dúvida, um momento de difícil decisão e que causa, por vezes, uma certa angústia. A opção não se torna fácil pois a diversificação de paradigmas de investigação pela qual o investigador pode enveredar é enorme, causando angústia e ansiedade ao investigador uma vez que a diversidade de métodos e técnicas que estão ao seu dispor são também inúmeros. Porém, se o investigador não souber exatamente em que campo se insere o seu trabalho e não conseguir responder qual é a sua origem e que tipo de construção de saber pretende alcançar, certamente o seu desempenho investigativo não trará bons resultados.

A opção por uma determinada perspetiva de investigação procura o ajustamento entre a forma de se proceder ao longo do caminho e a chegada a um determinado resultado. Como tal, sabe-se que o que realmente influi sobre a escolha do método é o posicionamento do investigador relativamente ao paradigma investigativo, portanto, a sua atitude face ao nível teórico e epistemológico que rege toda a investigação. A posição que se toma está intimamente ligada à forma como se perspetiva a realidade e esta tem necessariamente que trazer implicações às questões epistemológicas.

O modelo de investigação seguido neste estudo foi misto, isto é, quanti-qualitativo. Sustentado por diversas técnicas de recolha de dados: inquérito por entrevista e por questionário, a observação e análise documental e, para o tratamento dos dados foi utilizado a análise estatística simples e a análise de conteúdo. De seguida, exploraremos os motivos que subjazeram a estas opções metodológicas.

Ao longo deste capítulo procura-se caracterizar e justificar as opções metodológicas assumidas no estudo. Faz-se referência à tipologia do estudo, fundamentando a escolha dos sujeitos

participantes, sobre os quais incidiu a investigação, identificando e caracterizando ainda as principais técnicas e instrumentos utilizados para a recolha e tratamento de dados e incluindo, também, os processos de validação e protocolos éticos.

6.1 Paradigma investigativo

Paradigma de investigação é um conjunto de normas que pauta toda a investigação e que é partilhado por toda a academia científica. Para Gialdino (1993), paradigma é um marco teórico e metodológico de interpretação do objeto de estudo criado e adotado pelos diversos investigadores de acordo com: a sua visão filosófica de mundo, a determinação de uma ou várias estratégias de acesso à realidade, a adopção ou elaboração de conceitos ou teorias em que se acredita ou que se supõe dar fundamento para o entendimento do estudo; o contexto social no qual o investigador se encontra, a sua forma de compromisso existencial e a eleição do objeto de estudo que se vai analisar.

Valles (1997) afirma que o paradigma deve guiar o investigador nos aspetos ontológicos e epistemológicos da investigação, além, logicamente, da seleção dos métodos. Na mesma perspetiva, Denzin e Lincoln, (2000) propõem-nos uma análise comparativa entre diferentes paradigmas de investigação, relativas a aspetos: ontológicos, epistemológicos e metodológicos. Embora constituindo três campos de análise distintos, eles estão, na opinião dos autores, intrinsecamente relacionados. As questões ontológicas dizem respeito à forma como se encara a realidade e o que se considera possível saber sobre essa mesma realidade. As questões epistemológicas discutem a natureza da relação entre o que se sabe ou se pode vir a saber e o que é possível saber-se, ou seja, problematizam à volta da objetividade *versus* subjetividade. Por último, as questões metodológicas, mais do que discutir as técnicas, devem em primeiro lugar incidir, segundo os autores, sobre o modo de proceder do investigador de forma a chegar aos conhecimentos que acredita ser possível obter, (Ribeiro, 2010).

6.2 Metodologia qualitativa

O termo qualitativo implica uma ênfase nas qualidades das entidades e nos processos e significados; um estudo qualitativo valoriza a qualidade socialmente construída da realidade,

num quadro construtivista, a relação íntima entre investigador e objeto de estudo e os constrangimentos situacionais que enformam a investigação (Denzin & Lincoln, 2007).

O método de estudo qualitativo integra-se perfeitamente no presente estudo, por pretender aceder o ambiente natural como fonte direta de recolha de dados assumindo o caráter descritivo, analítico e interpretativo que o fenómeno requer, por um lado, e por outro, por requer uma compreensão aprofundada e detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos participantes.

O uso deste método torna-se importante e apropriado neste trabalho porque se trata de fenómeno complexo, de natureza sociocultural, logo, o entendimento do seu contexto constitui elemento chave para o trabalho. Conforme Neves (1996) o método qualitativo sugere aprender a observar, a registar e analisar interações reais entre pessoas e, entre pessoas e instituições. Outro aspecto de extrema importância nesse método é que pretende-se descrever de forma detalhada tanto o fenómeno como os comportamentos, as citações diretas de pessoas sobre suas experiências e interpretar a realidade de forma mais rica e objetiva possível. (Greia, 2014).

A investigação qualitativa, permite atingir uma compreensão empática das experiências dos sujeitos, fornece marcas da situação empírica, tal como foi registada, decorre no espaço da interpretação e do debate e aumenta a variedade das questões que podem ser colocadas. Igualmente, permite aceder à complexidade e diversidade da realidade em estudo, de forma contextualizada e enriquecida pelos significados que lhe são atribuídos pelos participantes, o que lhe confere uma elevada validade interna, já que focalizam as especificidades dos grupos sociais estudados (Minayo & Sanches, 1993).

Ainda que permita a compreensão de realidades e vivências complexas e subjetivas, recolhendo dados ricos e descritivos, com pouca redução na fase de recolha de dados, as metodologias qualitativas sofrem também limitações inegáveis. Desde logo, a impossibilidade de generalização dos resultados, já que não é possível transpor diretamente os dados de uma realidade para outra, podendo apenas traçar-se analogias e procurar-se padrões e temas comuns um estudo qualitativo não pode ter pretensões a generalizar, a partir da análise aprofundada de alguns casos, para toda a população. Alguns autores propõem, no entanto, que se possa falar de generalização nos estudos

quantitativos, ressaltando que se trata de uma generalização conceptual ou analítica; os dados obtidos permitem ao investigador teorizar sobre o processo que é alvo de estudo, não pretendendo aferir sobre a frequência desse processo na sociedade (Castro & Bronfman, 1997, in Serapioni, 2000).

A imprecisão dos dados, que pela sua subjetividade exigem do investigador uma postura de permanente referência aos dados brutos, aproximando-se o mais possível dos discursos e realidades dos sujeitos em estudo sendo ele mesmo, um instrumento de análise fiel, que não deturpe a realidade no sentido dos seus interesses. Acresce, ainda, que a preocupação com a complexidade e a profundidade se opõem à extensão: os estudos qualitativos lidam frequentemente com casos isolados ou pequenas amostras, dada a necessidade de contextualização e a própria natureza dos instrumentos de recolha e análise de dados utilizados. Por fim, os estudos qualitativos sofrem ainda, em alguns setores da investigação, de dificuldades de legitimação e aceitação; a fiabilidade dos resultados de investigação qualitativa é questionada por muitos defensores do paradigma quantitativo (Serapioni, 2000).

Ocorre observar que uma das formas apontadas para reduzir a subjetividade é a combinação de diversos instrumentos na recolha de dados e, igualmente, cruzar a abordagem qualitativa com a quantitativa, que constitui o nosso próximo ponto de debate.

6.3 Metodologia quantitativa

As características fundamentais dos métodos quantitativos são: a orientação para a quantificação dos dados, a ausência de preocupação com a subjetividade, a utilização de métodos controlados, a objetividade procurada através de um distanciamento em relação aos dados (perspetiva de outsider), a orientação para a verificação, a natureza hipotético-dedutiva, a orientação para os resultados, a replicabilidade e possibilidade de generalização e a assunção da realidade como estática (Serapioni, 2000).

Neste estudo, o conhecimento das concepções da cidadania, mas também das práticas de ensino de um grupo alargado de professores e alunos, com eventual possibilidade de generalização, é interessante, apelando assim ao uso de metodologias quantitativas que nos facilitam o acesso a grandes números, oferecendo assim uma visão global da realidade em estudo, por outro, o acesso particular à realidade vivida por esses sujeitos, a compreensão mais próxima da realidade do seu trabalho só pode ser conseguida através de metodologias mistas. De igual modo, a combinação da metodologia quantitativa para a presente investigação baseia-se, sobretudo, pelo fato do questionário que aplicamos aos alunos e professores possuir questões fechadas que para a sua análise exigiu a construção de tabelas em que os dados foram lidos a partir de uma quantificação simples.

Uma crítica frequente às metodologias quantitativas, especialmente quando associadas a posições positivistas, diz respeito à ausência de problematização do papel social do investigador, e dos efeitos sociais ou políticos da investigação, mascarados pela objetividade das técnicas utilizadas e pelo raciocínio lógico e matemático utilizado (Hill & Hill, 2000); por outro lado, na medida em que frequentemente não atendem à perspectiva do sujeito, é criticada a sua falta de validade interna, ou seja, ambiguidade quanto àquilo que é medido (Serapioni, 2000).

6.4 Qualitativo e quantitativo: possibilidade de utilização conjunta

Entendemos que ambas as perspectivas metodológicas possuem virtualidades inegáveis, mas também aspetos de menor valia, pelo que é nosso entender que é através de recurso a ambas metodologias, ultrapassando barreiras epistemológicas em favor de uma integração metodológica, que podemos encontrar a chave para um desenho metodológico em que as fraquezas de um método são contrabalançadas pelas forças de outro, numa simbiose e complementaridade que conduz a melhores resultados, aproximando-nos do conhecimento mais cabal da realidade em estudo, (Seabra, 2010).

Nenhuma das duas metodologias, porém, é boa, no sentido de ser suficiente para a compreensão completa dessa realidade. Um bom método será sempre aquele, que permitindo uma construção correta dos dados, ajude a refletir sobre a dinâmica da teoria. Portanto, além de apropriado ao

objeto da investigação e de oferecer elementos teóricos para a análise, o método tem que ser operacionalmente exequível, (Serapioni, 2000).

A realidade da investigação no terreno tem demonstrado resultados positivos da combinação de ambas as abordagens; dadas as forças e as limitações de cada um dos métodos, a sua combinação permite atingir um grau de validade interna e externa muito positivo, o que assegura, por sua vez, que as políticas de ação desenhadas sejam concretas e adequadas aos setores sociais que se pretende atingir. De fato, a validade de uma metodologia não pode ser aferida em abstrato, mas antes em relação ao problema e aos objetivos a que pretende responder, assim, é na sua utilidade prática que encontramos a chave para a escolha dos métodos de investigação (Serapioni, 2000).

6.5 Modalidade de estudo

A presente investigação configura-se como estudo de caso, porquanto é contextualizado, localizado e limitado, recaindo o estudo numa situação específica, concretamente, sobre a educação para a cidadania no Ensino Básico. Nesse caso, a pesquisa social atende às exigências da complexidade do contexto educacional, que requer a utilização de uma investigação capaz de contemplar as novas demandas educativas.

De acordo com Yin (2005) são cada vez mais as investigações, no âmbito das ciências sociais e humanas, que recorrem ao método de estudo de caso como procedimento de análise da realidade. No campo da investigação em educação o recurso ao uso desta modalidade é crescente, sendo já grande a sua popularidade, (Cohen e Manion, 1990).

O estudo de caso é um referencial metodológico com grandes potencialidades para o estudo de inúmeras situações de investigação. É a estratégia ideal quando se quer dar resposta a questões do tipo “como” e “porquê” (Yin, 2005), quando não se podem controlar o objeto de estudo, os acontecimentos, nem tão pouco é possível ou desejável manipular as causas potenciais do comportamento dos participantes, e quando o ponto de interesse se centra em aspetos contemporâneos que se inserem em contextos sociais reais.

Na verdade, a nossa investigação enquadra-se perfeitamente nesta modalidade de estudo porquanto formulamos diversas questões na perspetiva de compreendermos a progressão curricular que contribui para a compreensão da cidadania pelos alunos, as disciplinas do currículo prescrito que contribuem através de conteúdos para a educação para a cidadania entre outras questões. Igualmente, essa modalidade salienta-se na presente investigação na medida em que por nós foi impossível manipular as causas potenciais do comportamento dos participantes e, sobretudo, porque a temática de educação para a cidadania é atual como tivemos a oportunidade de ilustrar no capítulo sobre a cidadania.

Conforme Vilabol (2008) o estudo de caso constitui uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida, como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa ou uma unidade social. Por sua vez, Stake (2007) considera o estudo de caso como uma forma particular de recolher, organizar e analisar informações. Por conseguinte, o estudo de caso implica um processo de indagação que se caracteriza por um estudo detalhado, compreensivo, sistemático e em profundidade do objeto de interesse.

O caso pode ser simples ou complexo, pode ser uma pessoa, uma instituição, um conjunto de pessoas, entre outros, e o investigador tem de o estudar no seu contexto, como único, específico, e nas suas particularidades, tendo sempre presente que o propósito do estudo de caso não é representar o mundo, mas representar o caso, (Stake, 2007,p.245). Acrescenta-se que o caso não depende unicamente dos atributos de uma realidade específica, uma vez que ele se constitui como uma unidade de análise que é construída essencialmente pelo investigador cujo produto final estabelece uma descrição detalhada do objeto de estudo em que se emprega a narrativa para descrever, realçar e analisar as situações (Pérez Serrano, 1998).

Está bem patente em todas as definições apresentadas que, com o estudo de caso, se pretende estudar algo muito específico e concreto para dele se fazerem interpretações e tirarem conclusões, e que, para tal, é essencial a recolha exaustiva de dados que caracterizam o *caso*, fenómeno ou sujeito que se pretende estudar.

De acordo com Yin (2005) o nosso estudo de caso é fundamentalmente descritivo agregado, por quanto utiliza uma linguagem detalhada e pormenorizada descrevendo sucintamente a educação

para a cidadania em algumas escolas do Ensino Básico na cidade de Nampula. Também porque o pesquisador, enquanto observador e investigador do caso, registou o essencial de tudo o que se passava, através de uma observação naturalista. Neste enquadramento, “os sujeitos sob observação não estavam limitados a quaisquer restrições humanas de movimento e ação. A observação foi realizada de modo flexível” (Pinto, 1990,p.47). Deve ser heurístico pois ajuda a descobrir novos conceitos ampliando assim a cultura, a experiência e os conhecimentos quer do investigador, quer do público leitor, quer dos informantes e das fontes implicadas. É agregado, quando se perspectiva que um conjunto de casos, semelhantes ou distintos, permitem trazer maior compreensão sobre algo. Não se trata de um estudo coletivo, mas de um estudo instrumental de diversos casos, (Stake, 2007). No presente estudo estão envolvidos cinco escolas do Ensino Básico, sendo três públicas e duas privadas consideradas semelhantes na medida em que todas lecionam o mesmo nível e usam o mesmo currículo prescrito.

6.6 As Razões da escolha do local de investigação

Começamos por sublinhar que os critérios de escolha dos participantes numa investigação, constitui a decisão mais crítica em todo o processo de investigação quando se utiliza o estudo de caso (idem).

Na realidade, opção por várias unidades escolares públicas (três) e privadas (duas) de uma capital de província em Moçambique prende-se com o fato de neste território educativo se conjugarem alguns indicadores favoráveis à nossa investigação empírica, como seja a proximidade geográfica do nosso local de trabalho e de residência e o conhecimento prévio de alguns dos intervenientes, o que contribuiu para a criação de facilidades de acesso ao terreno de investigação e uma perceção mais alargada das lógicas de ação dos atores, por conhecimento do contexto social em que vai decorrer o estudo. Contudo, essa proximidade requer uma atenção especial com vista a nos precavermos contra os riscos de um envolvimento excessivo ou de uma perspectiva enviesada.

Na seleção dos casos procurámos, assegurar uma diversidade de contextos (sócio organizacionais, dimensão, localização), de forma a enriquecer e a ampliar as possibilidades de análise e, subsequentemente, aumentar a probabilidade da investigação poder ser relevante para o Ensino Básico público e privado. Todavia, ao abordar contextos diferenciados, estamos cientes

da perda do grau de profundidade de investigação no seu todo, mas por outro lado, à partida, teremos as consequências positivas que naturalmente a diversificação de dados e experiências irão promover, no sentido de explorar limites e possibilidades da ação das Escolas. Paralelamente, permitiu reforçar os resultados do próprio estudo, ao proporcionar não só um cruzamento mais eficaz dos casos envolvidos, mas igualmente aumentar a riqueza dos dados recolhidos (Yin, 2005).

Para um melhor entendimento do nosso local de estudo apresentamos de seguida, algumas características que se consideram pertinentes para a compreensão geral do fenómeno estudado. Pela lógica de grandeza em termos de efetivo de alunos e professores começaremos por apresentar a caracterização das escolas públicas.

A eleição de três escolas públicas está estreitamente relacionada com a necessidade de colher informação diversificada sobre o nosso objeto de investigação. Todas as escolas estão localizadas dentro do perímetro da cidade de Nampula, sendo uma no centro da cidade, a segunda na zona suburbana e a terceira na zona de transição entre a zona rural com a zona suburbana.

A escola que se localiza no centro da cidade, que por questões éticas passará a ser designada por (Escola 1) é a mais antiga de todas, possui as condições mínimas de trabalho no contexto das condições socioeconómicas de Moçambique, já que tem carteiras em todas as salas por isso, no momento de aulas todos os alunos ficam bem acomodados. Igualmente, possui a iluminação em todas as salas o que assegura o decurso normal das aulas do período da tarde até a hora determinada no horário, possui ainda casas de banhos convencionais e um muro de vedação que facilita o controlo de saídas e entradas de alunos no recinto escolar.

A segunda escola (Escola 2) localiza-se na zona suburbana, não possui as mesmas condições de trabalho que tem a (Escola 1), já que não possui muro de vedação o que contribui para o acesso ao recinto escolar por pessoas estranhas, originando um ambiente barulhento durante o período das aulas. Notamos igualmente, a exiguidade de número de carteiras e de salas de aulas condicionando parte significativa de alunos a estudem ao relento. A deficiente iluminação do recinto escolar e a falta de vedação segundo os entrevistados condicionam o decurso normal das

aulas, sobretudo, no período da tarde, do inverno porque começa a escurecer logo depois das 17 horas enquanto aulas vão até as 17 e 30.

A terceira escola (Escola 3) localiza-se fora da cidade, na zona de transição entre o meio rural e urbano. De tal forma que os alunos e professores dessa escola dão uma imagem perfeita de uma escola do meio rural. Aqui há carência de tudo, poucos alunos estudam em salas convencionais e, mesmo nessas salas há falta de carteiras porque as estragadas não são recondicionadas. É única escola que possui um e único turno, portanto, enquanto nas outras escolas os alunos ficam em média 4 horas na escola, aqui os alunos estudam das 7 e 30 até as 11 e 30, no período da tarde não há aulas. É uma escola com poucos alunos por turma e segundo os entrevistados isso se deve ao pouco interesse manifestado pela população residente que considera pouco relevante colocar os seus filhos na escola porque mesmo depois de concluírem os estudos nada muda na vida deles.

A quarta escola (Escola 4) situa-se dentro da cidade, foi uma das primeiras escolas privadas a surgir, tem poucas turmas, um recinto escolar pequeno, salas de aulas arejadas e algumas com ar condiciona e outras com ventoinhas. No geral, estudam nesta escola filhos de pais de classe média e alta. Diferentemente das escolas públicas nesta, funcionam apenas dois turnos, um no período de manhã e outro no período da tarde. Notamos, durante a nossa estadia na escola, que os professores possuem os meios didáticos básicos para as suas aulas: mapas, cartazes para aulas de diversas disciplinas, livros e diverso material para as aulas de ofícios e educação musical.

A última escola, (Escola 5), é também uma escola privada que se localiza no centro da cidade, diferentemente da primeira, esta é frequentada maioritariamente por alunos de pais que professam a religião muçulmana. Trata-se de uma escola que possui um recinto pequeno, mas vedado, por isso é difícil indivíduos estranhos terem acesso à escola porque para além do portão que fica trancado, no período de aulas, existe um guarda que controla as saídas e entradas.

6.7 Sujeitos do estudo

Uma boa pesquisa exige fontes que sejam capazes de ajudar a responder sobre o problema proposto. Elas deverão ter envolvimento com o assunto, disponibilidade e disposição em falar, (Duarte, 2011). Ainda o autor diz que nos estudos qualitativos, são preferíveis poucas fontes, mas de qualidade, a muitas, sem relevo. Desse modo, e no limite, uma única entrevista pode ser

mais adequada para esclarecer determinada questão do que um censo nacional, dependendo sim da natureza da questão de investigação. Por isso, é importante considerar que uma pessoa somente deve ser escolhida como sujeito de estudo se realmente pode contribuir para ajudar a responder à questão de pesquisa colocada. Conjugado como é óbvio com outros procedimentos de estudo como análise documental e a observação.

Outro aspeto de suma importância de acordo com a abordagem de Duarte (2011) é que numa metodologia de base qualitativa o número de sujeitos que virão a compor o quadro do estudo dificilmente pode ser ou não determinado a priori tudo dependendo da qualidade das informações obtidas em cada depoimento, assim como da profundidade e do grau de recorrência e divergência destas informações. Enquanto estiverem aparecendo dados originais ou pistas que possam indicar novas perspetivas à investigação em curso as entrevistas e outras técnicas de recolha de dados podem continuar sendo feitas.

Segundo Duarte (2009) a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. Estamos pois conscientes de que a descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado.

Assinalemos a este propósito que a escolha dos informantes para este estudo foi intencional. Segundo Duarte (2011) a seleção é intencional quando o pesquisador faz a seleção por juízo particular, como conhecimento do tema ou representatividade subjetiva. No caso em apreço, para a entrevista foram escolhidos ao todo 16 profissionais da educação que trabalham nas cinco escolas eleitas para o estudo empírico, sendo 8 gestores e 8 professores da disciplina de Educação Moral e Cívica.

Os gestores das escolas públicas, em número de 6, estão identificados na codificação pela letra A acrescido a um número (A1 ... A6) enquanto os gestores das escolas privadas, num total de 2, estão identificados pela letra B igualmente acrescido a um número (B1 e B2). A escolha dos

gestores como informantes relevantes para o nosso estudo relaciona-se com o fato de diariamente depararem-se com a problemática de gestão de ensino e dos diversos tipos de dificuldades que as escolas enfrentam. Para além de serem pessoas ligadas a todo o processo de planificação e distribuição de professores pelas diversas disciplinas, estão por isso implicados na identificação dos diversos tipos de dificuldades e na solução de uma parte delas (Anexo 1).

Com referência aos professores, foram eleitos para a entrevista somente professores da disciplina de Educação Moral e Cívica, sendo cinco das escolas públicas identificadas pela letra C acrescido a um número (C1 ... C2) na categorização dos dados e três professores das escolas privadas identificados pela letra D acrescido a um número (D1... D3), (Anexo 2).

A escolha dos professores de Moral e Cívica como interlocutores privilegiados na entrevista radica numa visão do professor como co construtor do conhecimento, como elemento ativo e privilegiado na transposição do currículo prescrito para o currículo vivido nas salas de aulas, (Pacheco, 2005), relativamente ao ensino de Moral e Cívica. O quadro a baixo espelha de forma resumida os entrevistados, as respetivas escolas e a codificação atribuída.

Tabela 2: Sujeitos entrevistados

Sujeitos	Entrevistados por escola e a codificação		Total
	Públicas	Privadas	
Gestores	6 (A1 ... A6)	2 (B1 e B2)	8
Professores	5 (C1 ... C5)	3(D1 ... D3)	8
	11	5	16

A par da entrevista aos gestores e professores de Educação Moral e Cívica foram envolvidos no estudo outros professores para o preenchimento do questionário. O critério estabelecido para a escolha destes sujeitos foi estarem a trabalhar no regime de monodocência e não serem professores de Moral e Cívica. Ao pensarmos nesse critério queríamos poder ter opiniões diversificadas sobre a educação para a cidadania em todas as classes desde a 1 até a 7ª classe.

Pois, a entrevista com os gestores e professores de Moral e Cívica nos permitiria ter uma visão sobre o ensino dessa disciplina na 6 e 7ª classe. Portanto, a maioria dos professores envolvidos no preenchimento do questionário ensinam da 1 até 5ª classe onde a Educação Moral e Cívica é abordada de forma transversal. A distribuição e a recolha dos questionários ficou a cargo dos diretores pedagógicos das escolas, que são as figuras que conhecem e lidam diariamente com os professores. É preciso contudo, reconhecer que tivemos um grande apoio dos gestores das escolas na administração do questionário. Dos 115 questionários distribuídos tivemos o retorno de 80 porque alguns professores não devolveram e destes apenas 74 foram considerados válidos para o estudo, já que um número insignificante de subcategorias foi mal preenchido o que pesou para colocar de lado esses questionários. O quadro a baixo mostra a distribuição dos professores inquiridos por escolas.

Tabela 3: Questionário distribuído aos professores e recebido

Escolas	Questionários distribuídos (número/%)		Questionários recebidos (número/%)		Desperdício	
	número	%	número	%	número	%
Escola 1	40	100	25	62.5	15	37.5
Escola 2	40	100	32	80	8	20
Escola 3	10	100	5	50	5	50
Escola 4	10	100	7	70	3	30
Escola 5	15	100	11	73.3	4	26.7
Total	115	100	80	69.5	35	30.5

O segundo grupo envolvido no inquérito por questionário foi de alunos. O critério seguido para a escolha dos alunos foi estarem a frequentar a 7ª classe. Optamos por alunos dessa classe porque são os que estão no nível em que a Educação Moral e Cívica é lecionada de forma autónoma e também, porque estando nessa classe implica já terem estudado conteúdos dessa disciplina de forma transversal nas classes anteriores.

Para administração do questionário pedimos aos diretores de turmas para nos ajudarem a seleccionar alguns alunos que fossem melhores no aproveitamento para poderem fazer parte dos inquiridos. Nas escolas 3 e 5 havia apenas uma única turma da 7^a classe, com poucos alunos o que nos permitiu distribuir o questionário a todos. Depois de preenchidos os diretores de turma nos ajudaram a recolher e depois fomos buscar. O quadro n espelha os alunos envolvidos no preenchimento do questionário por turma.

Tabela 4: Questionário distribuído aos alunos e recebido

Escolas	Questionários distribuídos (número/%)		Questionários recebidos (número/%)		Desperdício	
	número	%	número	%	número	%
Escola 1	51	100	50	98.0	1	2.0
Escola 2	34	100	21	61.7	13	38.2
Escola 3	10	100	7	70	3	30
Escola 4	20	100	18	90	2	10
Escola 5	11	100	8	72.2	3	27.2
Total	126	100	104	82.5	22	17.4

Fazendo uma comparação dos desperdícios e retornos dos questionários entre professores e alunos verifica-se que tivemos menos desperdícios nos alunos do que nos professores, tudo graças a grande colaboração e, sobretudo, o controlo que os professores fizeram. Da mesma forma, não tivemos desperdícios relativamente ao mau preenchimento dos questionários nos alunos por termos feito, na altura da distribuição, uma explicação cuidadosa sobre o seu preenchimento.

6.8 Técnicas de recolha de dados

A técnica define-se pela minuciosidade de procedimentos que permitem operacionalizar o método segundo normas padronizadas conducentes a recolha de dados para a resposta ao problema e as questões de investigação, (Freixo, 2009). Para tal, Torna-se, por isso, necessária a

utilização de um conjunto diverso e complementar de técnicas e instrumentos de recolha de dados de modo a minimizar o grau de subjetividade que este processo comporta, (Quive, 2003). Deste modo, e de forma a construirmos uma visão integrada da complexidade das dinâmicas do tema em estudo, foi utilizado um conjunto múltiplo, diverso e complementar de procedimentos técnicos e instrumentos investigativos específicos, dos quais, se destaca o inquéritos e a observação.

6.8.1 Entrevista

A Entrevista é a técnica básica escolhida para a recolha de dados nesta pesquisa. Optou-se por esta técnica por oferecer dados para comparar evidências coletadas entre fontes a fim de ampliar a confiabilidade do estudo, além de oferecer diferentes olhares sobre o objeto. Segundo Fontana e Frey (1994,p.361) entrevista é uma das mais comuns e poderosas maneiras que utilizamos para tentar compreender nossa condição humana

A entrevista permite a utilização da interação e comunicação humana, o que possibilita ao investigador obter dados muito ricos. O investigador, estando em contato direto com o entrevistado pode, através das suas questões abertas e reações, facilitar a sua expressão e evitar que este se afaste do tema desejado. Numa entrevista semi-diretiva ou semiestruturada, o investigador dispõe de uma série de perguntas-guias, que pode reformular ou alternar, de modo a permitir um decurso mais natural do entrevistado, (Quive & Campenhoudt, 2005).

A utilização da entrevista é especialmente adequada para analisar os sentidos que os atores dão às suas práticas e as leituras que fazem das suas próprias experiências, bem como para a reconstituição de acontecimentos do passado. As principais vantagens deste técnica prendem-se com a profundidade dos elementos de análise recolhidos e com a flexibilidade e pouca diretividade, que permitem respeitar “os próprios quadros de referência, a (...) linguagem e as (...) categorias mentais [dos sujeitos]” (idem,p.194).

Numa entrevista qualitativa o entrevistador guia o participante numa discussão abrangente, promovendo uma exploração profunda e detalhada acerca dos tópicos da entrevista e dando seguimento às respostas dadas. Deste modo, cada entrevista é única, na medida em que as

perguntas se adequam àquilo que cada participante partilha com o entrevistador (Rubin & Rubin, 2005).

As vantagens da entrevista, face ao questionário, residem nas vastas possibilidades que oferece de personalizar as questões a cada sujeito, de questionar e aprofundar temas sugeridos pelo entrevistado, possui ainda uma boa proporção de resposta e não exige uma boa expressão escrita, podendo assim ser aplicada a indivíduos de estatuto sociocultural mais variado. Pela negativa, destaca-se o número limitado de sujeitos a que pode ser aplicada, a introdução de maior margem de erro pela menor padronização que possui (o entrevistador, o instrumento, a codificação e a amostra são fatores de erro), em comparação com o questionário, e a limitada fiabilidade (Tuckman, 2000).

Neste trabalho, optou-se pela entrevista semiestruturada para os gestores e professores de Educação Moral e Cívica, sujeitos sucintamente descritos mais acima, por constituírem informante-chaves da investigação pela sua rica experiência na gestão do currículo nos níveis meso e micro. Assim considerados, segundo Quivy e Campenhoudt (2005) por estarem profunda e diretamente envolvidos com os aspetos centrais do fenómeno em estudo, o que faz com que a não serem entrevistados possa significar grande perda. Portanto, numa investigação que versa sobre a educação para a cidadania os gestores e os professores constituem informante-chaves do processo de ensino-aprendizagem.

Na entrevista semiestruturada, de acordo com May (2004,p. 149) a diferença central “é o seu carácter aberto, ou seja, o entrevistado responde as perguntas dentro de sua conceção, mas, não se trata de deixá-lo falar livremente. O pesquisador não deve perder de vista o seu foco”.

Portanto, a entrevista semiestruturada está focalizada em um assunto sobre o qual confeccionamos um roteiro com perguntas principais, complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista. Hill e Hill (2000) dizem que esse tipo de entrevista pode fazer emergir informações de forma mais livre e as respostas não estão condicionadas a uma padronização de alternativas. Efetivamente, no decurso do nosso trabalho foram emergindo novos aspetos relacionados com a temática em estudo e dúvidas em torno de

alguns pronunciamentos dos entrevistados. Na verdade, todos esses assuntos foram tratados conforme dizem os autores acima citados.

Relativamente a validade e fiabilidade das entrevistas foram dois dos aspetos que nos preocuparam ao longo da recolha de dados. Para a sua garantia seguiram-se algumas das considerações, cuidados ou até mesmo exigências, recomendadas por alguns autores, (Freixo, 2009; Quivi & Compenhoudt, 2003). Previamente ao momento da entrevista, os sujeitos de investigação eram novamente informados sobre os objetivos da entrevista, afirmando lhes que as informações fornecidas seriam “utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa” (Ludke & André, 1986,p.37), respeitando-se os direitos de privacidade, de sigilo e de anonimato da fonte (Bodgan & Biklen, 1994).

Para a sua proteção, os nomes dos entrevistados foram substituídos por códigos identificativos (A) gestores de escolas públicas, (B) gestores de escolas privadas, (C) professores de Moral e Cívica das escolas públicas e (D) para os professores das escolas privadas. Foi omitida toda a informação que pudesse pôr em causa o seu anonimato. A transcrição inclui elementos de identificação da entrevista, nomeadamente a data e local de realização, o nome do entrevistado (posteriormente substituído por um código), e reservou-se uma margem ampla para a codificação, (idem).

Para além do ponto relacionado com os aspetos gerais, o nosso guião (Anexo3) possui quatro blocos de questões: a perceção sobre a cidadania, a educação para a cidadania no currículo do Ensino Básico, o ensino da disciplina de Moral e Cívica e a contribuição das práticas organizacionais da escola para a cidadania.

6. 8.2 Questionário

É um dos instrumentos utilizados para coletar os dados consistindo em um conjunto de questões fechadas e abertas. Nas questões fechadas as categorias de respostas são definidas a prior pelo pesquisador e são apresentadas ao respondente que deve escolher a opção que descreve mais adequadamente a sua resposta, (Sampier, Collado & Lúcio, 2006).

As questões fechadas são fáceis de codificar e preparar para a sua análise. Além disso, requerem um menor esforço por parte do inquirido. Responder a um questionário com perguntas fechadas leva menos tempo do que quando tem questões abertas. A desvantagem é que limitam as respostas da amostra, por vezes nenhuma das categorias descreve o que as pessoas têm na mente. Para formular questões fechadas é preciso antecipar as possíveis alternativas de resposta. Se não for assim será muito difícil delinear-las, (Quivi & Compenhoudt, 2003).

No presente trabalho construímos um questionário fechado na perspectiva de facilitar a codificação das respostas e sobretudo, porque queríamos envolver um número maior de inquiridos, neste caso, alunos e professores, (Tuckman, 2000). Um outro aspeto que pesou para pensarmos num questionário fechado relaciona-se com o fato de termos projetado esse instrumento como complementar à entrevista.

Entre as vantagens e desvantagens do uso do questionário não oferece grandes possibilidades de personalizar, questionar ou aprofundar as questões com cada sujeito, tem baixa taxa de resposta, e prende-se muito com a capacidade de expressão escrita (sendo por isso inadequado com algumas populações). Hill e Hill (2000) acrescentam ainda às limitações do questionário a dificuldade da sua construção, a dificuldade de ser respondido por indivíduos com menor nível cultural. Do lado das vantagens deste instrumento, Fortin (1999) destaca a maior garantia de anonimato que garante e, conseqüentemente, a maior liberdade de resposta, e ainda a uniformidade da sua apresentação. As questões são sempre apresentadas pela mesma ordem, com as mesmas instruções, o que assegura a uniformidade das condições de medida, a fidelidade e facilita a comparação entre sujeitos. Podemos, no entanto, argumentar, que esta força é, em simultâneo, a sua maior fraqueza, ao não permitir a adequação das questões ao sujeito, ao contexto e ao decorrer do discurso.

O questionário chama-se de administração indireta quando o próprio inquiridor o completa a partir das respostas que lhe são fornecidas pelo inquirido. Chama-se de administração direta quando é o próprio inquirido que preenche, o questionário é lhe entregue por inquiridor encarregado de dar todas as explicações úteis, ou endereçado indiretamente pelo correio ou por qualquer outro meio (Quivi & Compenhoudt, 2003). Nessa investigação usamos o sistema de administração direta, pois os inquiridos preencheram e depois recolhemos os questionários.

Alias, no caso dos alunos como tivemos o cuidado de sublinhar, fizemos a explicação demorada sobre a forma do preenchimento e, com a ajuda do diretor de turma, distribui-se o questionário.

Quivi e Compenhoudt, op. cit. consideram que antes de se aplicar o questionário deve ser previamente testado junto de um pequeno número de indivíduos pertencentes a diversas categorias do público que diz respeito ao estudo, se possível diferente dos que foram incluídos na amostra. “Este teste prévio permite muitas vezes detetar as questões deficientes, os esquecimentos, as ambiguidades e todos os problemas que as respostas levantam. Só depois de ter testado e corrigido o questionário se procederá a recolha de dados” , (p.172).

Efetivamente a validação dos questionários do nosso trabalho foi executada mediante a orientação e consulta da orientadora do trabalho ao que se seguiu a aplicação a um número reduzido de alunos e professores do Ensino Básico de escolas próximas dos destinatários sujeitos da investigação. No momento da aplicação do questionário foi-lhes pedido, não apenas que procedessem ao seu preenchimento, mas também que exprimissem, por escrito ou oralmente, as dúvidas ou outros comentários que lhes poderia merecer. Esta análise visa, através da aplicação do questionário, corrigir os itens que possam apresentar ambiguidades ou dificuldade de compreensão e detetar os erros de formulação que possam existir (Almeida & Freire, 2000).

Em termos gerais, o questionário para professores (Anexo 4) é mais longo e mais complexo que o questionário para alunos (Anexo 5) tendo em conta que estes têm mais experiência e maior domínio do processo de ensino-aprendizagem que os alunos. E no que se refere a organização todos têm 4 blocos: a perceção sobre a cidadania, a educação para a cidadania no currículo do Ensino Básico, o ensino da disciplina de Moral e Cívica e a contribuição das práticas organizacionais da escola para a cidadania.

6.8.3 Observação

Trata-se de uma técnica determinada por observação de campo, observação direta ou observação participante. O seu objetivo é descrever comunidades, contextos, ambientes, atividades desenvolvidas neles, os significados das atividades, (Sampieri, Collado e Lúcio, 2006).

A observação participante do tipo etnológico é que responde as preocupações atuais dos investigadores em ciências sociais. Consiste em estudar uma comunidade durante um longo

período, participando na vida coletiva. O investigador estuda os seus modos de vida, de dentro e pormenorizadamente, esforçando por não perturba-los o menos possível, (Quivi & Compenhoudt, 2003).

Observação não participante apresenta perfis diferentes sendo o ponto divergente o fato de o investigador não participar na vida do grupo. Ele observa do exterior, essa observação pode ser longa ou de curta duração, feita a revelia ou com o acordo das pessoas em questão, ou realizada com ou sem ajuda da grelha de observação pormenorizadas, (idem).

A nossa investigação enquadra-se no modelo não participante porque procuramos observar o que estava sendo realizado sem participar nas atividades que eram levadas a cabo e, para tal, entramos em contato com os gestores das escolas; através da credencial que nos foi passada pela Direção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Nampula (Anexo 6); para nos permitirem fazer a recolha dos nossos dados, neste sentido, a observação que fizemos enquadra-se na modalidade da observação feita com o acordo das pessoas e com uma grelha de observação (Anexo 7) preenchida no decurso as atividades observadas no sentido de não nos esquecermos dos detalhes.

A observação tinha duas dimensões (Anexo 8): dentro da sala de aulas concentramos nos em verificar a utilização do conceito de cidadania, da contribuição das disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica na educação para a cidadania e da contribuição das metodologias utilizadas pelos professores para a educação para a cidadania. Fora da sala de aulas nos preocupou conferir as práticas organizativas e sua contribuição para educação para a cidadania, conforme o anexo.

6. 8.4 Análise documental

A análise documental é uma técnica que permite o acesso a uma variedade de documentos, que podem ser úteis para a investigação, tais como: “textos oficiais, atas, regulamentos, dados estatísticos sobre um determinado fenómeno” (Bogdan & Biiklen, 1994,p.100) que podem ser analisados através de análise de conteúdo. Relativamente a esta temática Hammerley& Atkison (1994), chamam atenção para que, ao se tomar documentos como fontes de informação, não se descuide que eles são também produtos sociais e, que dada essa natureza, a sua análise permite a perceção de uma série de fenómenos.

No presente estudo a análise de documentos foi aplicada para verificar nos planos de atividades das escolas a presença de atividades que contribuam para a educação para a cidadania (Anexo 10). Igualmente, fizemos o mesmo exercício para colher através do currículo prescrito a justificativa da reforma curricular, os propósitos, as inovações e a organização sequencial dos conteúdos da disciplina de Moral e Cívica extraída dos programas das disciplinas (Anexo 11).

6.9 Técnicas de análise de dados

A análise de dados é o processo pelo qual os dados em bruto dão origem a interpretações baseadas em evidências. Esta análise engloba processos de classificação, combinação e comparação de material das entrevistas para extrair o seu significado e implicações, revelar padrões ou unificar as descrições de acontecimentos numa narrativa consistente (Rubin & Rubin, 2005).

O tratamento de dados qualitativos faz-se, geralmente, recorrendo a análise de conteúdo que é uma expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para tratamento de informação previamente recolhida, (Lima & Pacheco, 2011).

A análise de conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material, objeto de análise. A finalidade de análise do conteúdo será de fazer a inferência com base numa lógica explicativa, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas, (Vala, 1986).

Na realidade, para fazer a inferência dos dados o analista recorre a um sistema de conceitos analíticos cuja articulação permite formular as regras da inferência. Trata-se de desmontagem de um discurso e produção de um outro, através de um processo de atribuição de traços de significação, resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar.

Neste trabalho, a análise de conteúdo foi utilizada para o tratamento dos dados recolhidos na entrevista com os gestores e professores de Educação Moral e Cívica e dos dados recolhidos a partir da observação empírica.

Por que sabíamos que podem existir registos sem interesse para a investigação, por não terem relação com o objeto de estudo (Lima & Pacheco, 2011), os dados das entrevistas, neste estudo, foram tratados segundo procedimentos fechados já que possuíamos uma lista prévia de categorias apropriadas ao objeto em estudo para classificar os dados. Mas antes deste procedimento fizemos a leitura flutuante do material, para impregnarmos nos pela natureza dos discursos recolhidos e pelos sentidos gerais neles contidos a fim de começar a vislumbrar o sistema de categorias a usar para o tratamento, (idem).

Igualmente criamos as unidades de registo que são elementos de significação a codificar, a classificar ou a atribuir uma dada categoria. As unidades de registo podem ter características diversas, Vala (1986) distingue dois tipos de unidades de registo: formais e semânticas.

Para o nosso estudo utilizamos as unidades de registo semânticas ou temáticas (por vezes designadas como temas), são unidades de sentido ou significado independentes da palavra com que foram expressas na mensagem. Uma só ideia pode estar expressa por uma frase, por duas ou mais frases articuladas ou por uma frase que contém duas ou mais ideias diferentes. Pode as vezes exprimir uma só palavra, devendo o analista restaurar a frase que expressa a ideia de que com essa palavra única o locutor quis exprimir, (Lima & Pacheco, 2011). Neste sentido, Cada depoimento foi tomado como unidade de contexto e foi-lhe atribuído um código (A, B, C e D) que permite reconhecer imediatamente a quem pertence cada depoimento, gestor ou professor da escola privada ou pública (Anexos 1 e 2).

Relativamente aos dados quantitativos, como aqueles obtidos pela aplicação de questionários, que apelam à análise estatística, tem como base a teoria da probabilidade, “o instrumento adequado para trabalhar o aleatório” (Minayo & Sanches, 1993,p.241).

Apresentar os dados sob diversas formas favorecem, incontestavelmente, a qualidade das interpretações. Neste sentido, a estatística descritiva e a expressão gráfica dos dados são muito mais do que simples formas de exposição dos resultados. Mas esta apresentação diversificada dos dados não pode substituir a reflexão teórica prévia, a única a fornecer critérios explícitos e estáveis para a recolha, organização e interpretação dos dados, assegurando a coerência e o sentido do trabalho. Mas nem por isso os investigadores renunciam à utilização de algumas das técnicas mais antigas, como tabelas cruzadas. Resumindo, as técnicas mais recentes coexistem

normalmente com as outras mais simples e mais antigas, que enriquecem mas não substituem. Estas técnicas gráficas, matemáticas e estatísticas dizem respeito à análise das frequências dos fenómenos e da sua distribuição, bem como a das relações entre variáveis ou entre modalidades de variáveis, (Quivi & Compenhoudt, 2003).

Neste trabalho preferimos utilizar as tabelas cruzadas para apresentar os dados na medida em que não pretendemos analisar a frequência e distribuição dos fenómenos, mas apenas colher as tendências de opiniões dos inquiridos relativamente a educação para a cidadania no Ensino Básico.

CAPÍTULO VII: APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O capítulo de apresentação e análise dos dados empíricos é constituído por cinco partes diferentes: Na primeira apresentam-se e analisam-se os dados da entrevista com os gestores das escolas, na segunda parte faz-se a apresentação e análise dos dados dos professores da disciplina de Moral e Cívica. Na terceira parte faz-se a apresentação e análise dos dados da observação empírica, enquanto a quarta e quinta partes apresentam-se os dados de inquérito por questionário administrados aos professores e alunos.

7.1 Apresentação, análise e interpretação dos dados referentes à entrevista com os gestores

Começamos por sublinhar que o grupo de gestores é constituído por 8 pessoas, sendo quatro diretores de escolas e os restantes são diretores pedagógicos. No que toca a experiência de trabalho como gestores de escolas, situam-se no intervalo entre 5 e 15 anos, o que na nossa visão é tempo bastante considerável para poderem contribuir de forma positiva para a melhoria da gestão do processo de ensino-aprendizagem. Relativamente a codificação, decidimos atribuir um código que nos permita registar as opiniões dos gestores das escolas privadas (B), dos gestores das escolas públicas (A), pois, tendo em conta a abordagem histórica do currículo, assinalamos que, historicamente, as escolas privadas são melhor apetrechadas em torno de infraestruturas e do corpo docente que as escolas públicas. Neste sentido, interessa-nos saber se essa diferenciação em si contribui de forma diferente para a educação à cidadania, (Anexo1).

Tabela 5: Caracterização dos gestores entrevistados

	Caraterísticas gerais	Caraterísticas específicas	%
1	Sexo	Masculino	6 75
		Feminino	2 25
	Total		8 100
2	Função	Diretor de escola	4 50
		Diretor pedagógico	4 50
	Total		8 100
3	Modelo de formação inicial frequentado	Médio (10 +2)	1 12.5
		Médio (9+ 2)	1 12.5
		Básico (6+1)	1 12.5
		Básico (6+3)	1 12.5
		Basico (7+3)	3 37.5
	Total		8 100
	Experiência na gestão de ensino	5 anos	2 25
		10 anos	3 37.5
		7 anos	1 12.5
		15 anos	2 25
	Total		8 100

Categoria 1: Perceção dos gestores sobre a cidadania

Com referência a esta categoria, os entrevistados apresentaram duas tendências de opiniões. A mais apoiada é dos entrevistados A2,A3,e A4 que referiram que a cidadania é “obedecer as regras da sociedade” e a última opinião é dos entrevistados B1 e B2 que sublinharam que a cidadania “ é cumprir com direitos e deveres”.

Relativamente a primeira tendência de opinião, os entrevistados não conseguiram trazer na sua abordagem palavras que encaixem o sentido atual do conceito de cidadania. Pois, todas as sociedades têm regras, sejam elas ditatoriais ou democráticas. Neste sentido, não basta ao cidadão seguir as normas, ele deve contribuir com os seus atos de cidadania para que a sociedade tenha regras democráticas.

A última tendência de opinião enquadra-se na visão clássica da cidadania que, segundo Perrenoud (2002), estava mais circunscrita nos direitos e deveres, numa sociedade em que havia cidadãos e outros. Atualmente, o conceito de cidadania, evoluiu mercê à vários fatores,

destacando-se a Revolução Francesa, a Segunda Guerra Mundial e o aprofundamento da globalização.

Comparando as duas tendências de opiniões, nota-se que apesar de todas estarem deslocadas da conceção atual da cidadania, a segunda tendência enquadra-se na visão mais generalizada na opinião pública e, ela pertence aos gestores das escolas privadas, o que revela uma ideia próxima à realidade.

Esteves (2010), indica que no contexto atual, a noção de cidadania está a ser substituída pela noção de direitos humanos por causa da grande expansão da lei internacional depois do fim da Segunda Guerra Mundial. Portanto, neste momento interessa mais uma cidadania responsável e ativa.

Ocorre observar a este propósito que os gestores das escolas têm, como é evidente, uma conceção antiga circunscrita no cumprimento dos deveres, uma cidadania passiva no sentido interventivo, o que na vertente de Afonso (2004) representa uma cidadania na perspetiva do Estado consubstanciando lealdade, participação e serviço benefício da coletividade.

Categoria 2: Organização e progressão curricular que contribui para a compreensão da cidadania pelos alunos

No que toca a essa dimensão, conseguimos escrutinar uma tendência de opinião pertencente aos entrevistados A2, A3, e A6 que referem que “ a organização está boa, mas a disciplina de Moral e Cívica devia começar mais cedo, na 3^a ou 4^a classe ”.

Começamos por observar que, realmente, lendo atentamente a disposição sequencial dos conteúdos no currículo prescrito, constata-se que os entrevistados não têm razão no que toca a organização. Pois, está dito e é evidente no currículo prescrito, a presença de conteúdos de Moral e Cívica, sobretudo, na disciplina de Português desde a 1^a classe e no segundo ciclo (3^a, 4^a e 5^a classes). Então, o que pretendem dizer os entrevistados? Na nossa opinião sobressaem duas respostas: a primeira é de que, apesar do currículo prescrito trazer essa abordagem, os professores e gestores desconhecem essa abordagem e, isso nos remete na possibilidade de pouco domínio em torno do currículo prescrito, (cf Anexo11). A segunda resposta pode relacionar-se

como fato dos professores e gestores desconhecerem o significado da abordagem transversal (infusão curricular) prevista para conteúdos dessa disciplina até a 5ª classe.

Perante essa tendência de opinião de gestores, ainda no terreno, tivemos que insistir na questão, procurando entender a percepção dos entrevistados a cerca da abordagem transversal. Na verdade, as opiniões da maioria deles acabaram sustentando a nossa opinião, pois os entrevistados A6 e A2 disseram que “os professores não sabem o que é Moral e Cívica, por isso não conseguem difundir os conteúdos transversais” e por sua vez o entrevistado B2 disse que “não temos noção de abordagem transversal”.

O que podemos reter de tudo isso é que, na verdade, os gestores não dominam substancialmente o currículo prescrito e, por conseguinte, desconhecem a prescrição curricular recomendada para o ensino da Moral e Cívica até a 5ª classe. Na realidade, este problema parece-se ser geral para a maioria dos professores em Moçambique, pois, Duarte, Dias e Cherinda (2009) na sua abordagem sobre a formação de professores constataram que, pelo menos, ao nível da África Sub-Sahariana, Moçambique é o único país que forma professores com qualificações abaixo do nível médio.

Pode-se perfeitamente admitir que parte significativa dos professores do Ensino Básico em Moçambique tenham qualificações baixas, todavia, quando essa lacuna atinge os gestores das escolas que, de modo geral, devem garantir a implantação curricular no nível meso consideramos ridículo. Não temos alguma razão que explique esse fato, pois todos os gestores estão a exercer essas funções acima de 5 anos. Isso nos remete na possibilidade dos gestores estarem a trabalhar de forma empírica, portanto, sem o mínimo domínio dos documentos normativos acerca do ensino.

Na verdade, abordagem da educação enquanto processo institucionalizado, desenvolvido pela escola, pressupõe, indubitavelmente, a análise e a reflexão do currículo que a estrutura. Todo o processo educativo promovido pela instituição escolar é concebido e alicerçado no currículo, que exprime e corporifica o projeto ideal de educação que se pretende desenvolver, (Fonseca, 2011). Portanto, o currículo é o cerne do percurso educativo formal que suporta o desenvolvimento do ser humano. E, sem o mínimo domínio do currículo pelos implementadores dos níveis meso e

micro não é difícil esperar bons resultados porque, nesse sentido, os indivíduos visados trabalham mecanicamente.

Em nossa opinião, parece-nos que as escolas não têm tido um trabalho eficaz de inspeção, pois se fosse o caso ela já teria detectado essas lacunas e sugerir seminários de capacitação para os gestores no sentido de exercerem eficazmente as suas funções.

Categoria 3: Disciplinas do currículo prescrito que assumem a formação para a cidadania

Com relação a essa questão, conseguimos notar duas tendências de depoimentos dos entrevistados: os entrevistados A1, A5, A6 e B2 sublinharam que “Português nas formas de tratamento, Ofício, Educação Musical, Tecnologias e Ciências Naturais” e a segunda tendência é do entrevistado B1 que indicou que “todas as disciplinas deviam contribuir porque a cidadania insere-se na linguagem e na apresentação”.

No que concerne a primeira tendência de respostas, começamos por observar que não temos uma única opinião que se enquadra na abordagem presente no currículo prescrito, pois o mesmo currículo fala da disciplina de Ciências Sociais, apesar de não corresponder a verdade tendo em conta os conteúdos que possui. E, evidentemente, nenhum dos nossos interlocutores fez menção a essa disciplina, (cf Anexo11).

Pode-se perfeitamente admitir que os gestores entrevistados possuem pouco domínio do currículo prescrito, todavia quando um gestor confunde disciplinas com áreas consideramos pouco grave, pois no NPCEB existe a área de Atividades Práticas e Tecnológicas e não disciplina de Tecnologias. E, igualmente, quando um gestor considera que as disciplinas de Ofícios, Educação Musical e Visual possuem conteúdos que contribuem para a educação para a cidadania, apenas nos ajuda mais uma a reforçar as evidências de que os gestores das escolas que foram objeto do estudo empírico possuem fraco domínio do NPCEB.

Embora reconhecendo o fato de que a maioria dos gestores não possuem o domínio do NPCEB, é preciso, contudo notar que a segunda tendência de opinião apesar de pertencer a um único entrevistado representa a sùmula da perspectiva da educação para a cidadania, por isso, não seria

perder tempo refletir um pouco sobre essa opinião bem acertada que este entrevistado apresentou.

Em nossa opinião, trata-se de professor que tem o domínio dos programas das disciplinas do currículo do Ensino Básico e, também, dos manuais dos alunos e professores para o mesmo nível. Na verdade, da leitura que fizemos aos manuais de Moral e Cívica e o programa das disciplinas do Ensino Básico deparamo-nos com essa realidade.

É interessante sublinhar que a opinião encontra uma base de sustentação em muitos autores (Perrenoud, 2002; Roldão, 1999; Menezes, 1998) que consideram que o envolvimento de todas as disciplinas é a chave para o sucesso da educação para a cidadania. Na verdade, se todos os professores tivessem esse entendimento e pusessem em prática podia-se dispensar a abordagem disciplinar de Moral e Cívica.

Categoria 4: Critérios que as escolas utilizam para indicar professor para Moral e Cívica

Com relação aos critérios que as escolas utilizam para indicação de professores para o ensino da Moral e Cívica, conseguimos identificar duas tendências de respostas, a primeira é dos entrevistados A3, A2, que afirmaram que “não há critérios, muitas vezes são professores que completam a carga horária”. A segunda tendência é dos entrevistados A5, A6, B1 e B2 quando afirmam que “inclinação do professor à valores, idoneidade, apresentação, idade e experiência”.

A primeira tendência de respostas, apesar de ser apoiada por poucos entrevistados, parece enquadrar-se na realidade vivida nas escolas e públicas que foram objeto de estudo empírico, pois para um professor do EP2 ter carga horária considerada completa deve possuir no mínimo onze turmas se tiver a responsabilidade de diretor de turma e se não tiver deve possuir doze turmas. Ora, excetuando Português, Matemática e Inglês, todas as outras disciplinas do Ensino Básico têm uma carga horária semanal de duas horas. Por isso, é difícil que todos os professores consigam completar a carga horária numa única disciplina, o tempo remanescente fica preenchido por carga horária de uma outra disciplina como foi referido pelos entrevistados. Contrariamente, as escolas privadas não têm esse tipo de problema porque o cálculo salarial é feito na base da hora de cada aula. Nas palavras dos gestores das escolas privadas não há espaço para um professor ter muitas turmas.

Na realidade, se os estabelecimentos que formam professores em Moçambique ainda não pensaram em introduzir um curso que prepare, especificamente, os professores para, de forma científica conseguirem dar aulas de Moral e Cívica é evidente que as escolas procedam da forma como revela a tendência dos nossos entrevistados.

Ainda sobre essa tendência de opinião, temos adquirido dois pontos particularmente interessantes: os professores devem dar aulas de Moral e Cívica sem nenhuma preparação específica e por outro lado devem produzir alunos competentes que saibam intervir na sociedade onde vivem. Donde se infere que na verdade, no que toca ao ensino de Moral e Cívica parece que nas escolas públicas que foram objeto de estudo não há promoção efetiva de aprendizagem.

Gaspar e Roldão, (2007) sustentam a nossa opinião ao acrescentar que não há promoção de aprendizagem porque o professor não define a especificidade da sua função pelo conteúdo científico, que apresenta e expõe, mas pela especificidade de saber fazer com que esse saber conteúdo se possa tornar aprendido e apreendido através do ato de ensino.

Depois do debate da primeira tendência, passemos de seguida para análise da segunda tendência de resposta que indicou a inclinação, a idoneidade e apresentação do professor como critérios básicos que algumas escolas observam. Ocorre observar a este propósito que no essencial não encontramos divergência, pois ao criarmos essa categoria queríamos saber se as escolas seguem algum critério universalmente reconhecido para atribuir o ensino de Moral e Cívica a um professor ou se é ao bel-prazer dos gestores das escolas. A resposta é de que os gestores, particularmente das escolas públicas, não seguem critérios universalmente aceites, pelo menos, para indicar professores para a disciplina de Moral e Cívica. Pois, a idoneidade e apresentação deviam ser requisitos básicos para alguém ser confiado a tarefa de ensinar e não podem ser apenas requisitos para ensinar a disciplina de Moral e Cívica.

Quisemos saber dos entrevistados das escolas públicas quais eram os indicadores utilizados para escolher professores na base dos critérios acima apresentados. Na verdade, não tivemos respostas satisfatórias, porque alguns disseram que a inclinação se vê quando o professor dá aulas. Se for isso, significa que primeiro se atribui a disciplina para depois avaliar se o professor tem ou não a inclinação, isso se aplica também a idoneidade.

Relativamente aos gestores das escolas privadas tivemos argumentos convincentes, pois segundo eles o processo de apuramento, para além da documentação, inclui a entrevista e lecionação de aulas ao coletivo de direção. Neste processo, os gestores conseguem comparar os dados apresentados nos documentos escritos à pessoa presente.

Em resumo pode-se considerar que os gestores das escolas públicas que foram objeto de estudo empírico não possuem critérios universalmente aceites para atribuir o ensino de Moral e Cívica aos professores. Por conseguinte, a qualidade do ensino desta disciplina pode não ser aquela que seria de desejar. Contrariamente, os gestores das escolas privadas possuem um crivo que lhes permite selecionar os melhores professores, sendo a experiência um elemento fundamental.

Categoria 5: Relevância da disciplina de Moral e Cívica para educação para a cidadania

Começamos, antes de tudo, por sublinhar que nesta categoria temos uma única tendência de opinião. Todos os entrevistados, A1, A2, A3, A4,A5, A6, B1 e B2 disseram que “ é muito importante na educação de jovens para a democracia, sem moral não há sociedade sã; é útil por causa do multipartidarismo”.

Na verdade, a educação para a cidadania ocupa um lugar de destaque através da renovação do papel da escola enquanto propedêutica para a vida cívica. Perrenoud (2002) e Menezes (1998) sustentam que para tal é fundamental que se reforce a componente ética das disciplinas escolares, a criação de disciplinas específicas e de códigos de conduta nas instituições educativas.

Igualmente Carmo (2014) e Fukuyama (2000) falam da relevância da educação para a cidadania em consequência da disfuncionalidade de muitas famílias, pelo crescimento da agressividade e pela ausência de valores morais. Na verdade, as opiniões dos nossos entrevistados estão todas sustentadas nas abordagens desses autores. Apesar disso, não notamos essa preocupação nos gestores em trabalhar no sentido de permitir que, realmente, a educação para a cidadania contribua para a formação de jovens. Pois, se tomarmos o caso do pouco domínio do currículo prescrito e de falta de critérios para indicar professores para esta área nas escolas públicas, vemos que sustentamos o suficiente a nossa opinião.

Categoria 6: Interesse dos alunos pela educação Moral e Cívica

Quanto ao interesse dos alunos na disciplina de Moral e Cívica, a tendência das opiniões dos entrevistados é divergente, mas a maioria representada pelos entrevistados A3, A5, B1, A6, diz que “ os alunos não dão o mesmo valor por não ter exame no final do ciclo e por ser complementar” e a segunda tendência de opiniões dos entrevistados A1 e A2 assinala que “ os alunos dão valor, porque são explicados nesse sentido”.

Relativamente a primeira tendência de opiniões achamos corresponder alguma realidade na medida em que, grosso modo, os alunos dão mais valor àquelas disciplinas que sabem que concorrem para a sua reprovação ou aprovação de classe. E, sobretudo, num ambiente em que os alunos estão, de alguma forma, habituados a passagens semiautomáticas que fazem parte das inovações do NPCEB.

Menezes (1995) sublinha que não há estudos que abordem, especificamente, as representações dos alunos sobre a cidadania, mas a investigação no domínio da sociologia política revelaram que os jovens apoiam regimes democráticos, embora sejam céticos quanto ao funcionamento do sistema democrático, dos partidos políticos e dos respetivos políticos.

Debatida a primeira tendência passemos de imediato à segunda tendência que em nossa opinião o valor que o aluno dá a uma certa disciplina tem alguma relação com a forma como o professor ensina a mesma. Se o professor for competente na abordagem que faz dos conteúdos da disciplina, muitas das vezes os alunos mostram interesse na disciplina e, quando de certo modo os alunos notam lacunas e, sobretudo, um ambiente não democrático do professor, eles vão à sala para cumprirem com a obrigação que lhes assiste de estarem presentes em todas as aulas, sem contudo estarem motivados para aprendizagem.

Se é certo que explicar os alunos que todas as disciplinas curriculares são importantes, contribui para encarem todas as disciplinas da mesma forma, não se torna menos verdade que a forma como o professor mostra o domínio dos conteúdos que leciona e, principalmente, a forma como se relaciona com os alunos no decurso das suas aulas contribuem eficazmente para o valor que os alunos dão a essa disciplina.

Categoria 7: Práticas organizacionais e sua contribuição para a educação para a cidadania

Relativamente as percepções dos entrevistados conseguimos verificar apenas uma tendência de respostas, pois a maioria dos entrevistados, como foi o caso de A1, A2, A4, A5, B1, B2 sublinhou que “ o momento da concentração para a entoação do Hino Nacional tem sido, muitas das vezes, utilizado como palco para falar de boas maneiras, dos direitos e deveres dos alunos e na mesma ocasião os alunos que se comportam mal tem sido apresentados e criticados em público”. Nas escolas públicas os entrevistados acrescentaram a organização de jornadas de limpeza e participação dos alunos na construção de salas de aulas transportando a água para produção de blocos de adobe.

É interessante sublinhar que a construção de salas de aulas pela população, sobretudo na zona rural, tem sido uma prática recorrente que começou no contexto de criação de escolas nas zonas libertadas e se intensificou depois da proclamação da independência de Moçambique em 1975, fruto da rápida extensão do Ensino Básico sem recurso financeiros para tal. Mas, quarenta e um anos depois da independência enfrentamos certos problemas que só podiam ser entendidas no âmbito da conjuntura que marcou a proclamação da independência nacional.

Acreditamos que, efetivamente, a concentração seja usada como sendo um dos principais palcos para educação à cidadania dos alunos que as escolas utilizam. Voltaremos mais tarde para o debate desta categoria na apresentação e análise dos dados da observação do ambiente escolar.

Categoria 8: Envolvimento dos encarregados de educação na educação dos alunos

Sobre o envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola, os entrevistados apresentaram três tendências de respostas: a primeira tendência de resposta é do entrevistado A1 que salientou que “ envolvem-se através do Conselho da Escola e pais turma⁹⁵ que têm o direito de assistir as reuniões da turma” a segunda tendência dos entrevistados A2, A3, e A4 refere que “é no momento em que se realiza a reunião com os encarregados que se fala dos direitos e deveres dos alunos na escola; convocam-se os pais de alunos indisciplinados” e a última tendência é do entrevistado B1 que afirma que “muitos pais não têm tempo”.

⁹⁵ Pais turma resultam da eleição dentro dos pais e encarregados de educação de cada turma para representarem os outros pais na gestão dos problemas da turma na companhia do director da turma

Como primeira preocupação tratemos do envolvimento do Conselho da Escola e dos pais turmas no processo da educação dos alunos. Na verdade, trata-se de estruturas previstas no funcionamento das escolas, mas muitas das vezes essas estruturas são mais usadas para persuadir aos outros pais no sentido de comparticipação nas despesas referentes à compra do mobiliário escolar ou para a melhoria do aspeto físico das salas através da pintura e a colocação de rede nas janelas e, por vezes, até a construção do murro de vedação.

O que achamos que, efetivamente, tem acontecido é a convocação dos pais e encarregados da educação dos alunos mal comportados no sentido dos mesmos se juntarem aos esforços da escola para a correção do aluno. Igualmente, no início do ano letivo os pais e encarregados de educação são convocados no ato de abertura solene, do ano letivo, para conhecerem a escola onde os seus educandos vão estudar, são apresentados os principais responsáveis da escola e as normas da escola no aspeto de direitos e deveres dos alunos. O último momento do envolvimento dos encarregados dos alunos na escola acontece no início do segundo e terceiro trimestres, altura em que a escola através dos diretores de turmas divulga os resultados do aproveitamento pedagógico.

Embora reconhecendo o fato de existência, nas escolas moçambicanas, de espaço para a participação dos pais e encarregados na educação dos seus filhos, é preciso, contudo, notar que poucas vezes esse espaço é explorado, na medida em que os pais e encarregados de educação quando vão à escola estão mais preocupados com as notas dos seus filhos do que com as outras atividades. E, algumas vezes quando os pais são convocados para a reunião dos seus filhos delegam essa responsabilidade a terceiros em vez deles. Nesse sentido, a comparticipação dos pais e encarregados de educação para uma boa educação dos seus filhos não tem sido efetiva. Por isso o entrevistado B1 opinou que muitos pais não tinham tempo.

Aliás, a questão da ligação escola-comunidade para a educação dos alunos é referenciada desde a luta de libertação nacional, pois como dissemos na abordagem sobre a Educação Básica Machel (1982) considerou que a educação começava em casa, os pais eram os primeiros e principais educadores, era lá que se aprendem o que era moral e imoral, o que era ter vergonha e pudor, por isso não se ganha a batalha da educação sem se fazer de cada lar uma verdadeira escola para as nossas crianças, de cada pai e mãe verdadeiros educadores. Portanto, se os pais e encarregados

da educação não se juntarem aos esforços da escola na educação dos alunos teremos poucas possibilidades de colher bons resultados na disciplina de Educação Moral e Cívica.

Categoria 9: Competências esperadas nos alunos

Digamos, antes de tudo, que nesta categoria escrutinamos uma única tendência de respostas em que os entrevistados A1, A2, A4, A5 salientaram que “devem ter o comportamento saudável e disseminá-lo na sociedade”.

Na verdade, um dos resultados que se espera alcançar com a disciplina de Moral e Cívica é contribuir na melhoria das relações entre pessoas de diferentes culturas, estratos sociais e filiações políticas. Como igualmente, produzir jovens socialmente ativos, no sentido de serem capazes de criticar tudo o que seja contra a boa harmonia social e respeito pelas liberdades sociais e pelos direitos humanos.

Comparando a opinião dos entrevistados com abordagem teórica dos diversos autores que sustentam o quadro teórico das competências e da educação para a cidadania constata-se que os entrevistados enquadram as competências da Moral e Cívica na vertente de saber conviver com os outros e põem de lado as competências relacionadas com a intervenção ativa e crítica na sociedade onde vivem. Pelo que nos diz respeito, essa visão dos entrevistados conjuga-se com a conceção que os mesmos apresentaram quando fizemos a análise das tendências de opinião em torno da cidadania.

De modo geral, a competência relaciona-se com a capacidade que permite a qualquer pessoa mobilizar adequadamente diversos conhecimentos prévios para enfrentar com êxito uma determinada situação.

No caso específico do Ensino Básico, a prioridade reside no desenvolvimento de competências básicas circunscritas na capacidade de leitura, escrita, matemática, saúde e nutrição. É por causa dessa visão que o NPCEB indica como sendo competências essenciais desse nível, a leitura, a escrita, a contagem de números e a realização de operações simples.

Para a disciplina de Moral e Cívica, espera-se desenvolver competências relacionadas com direitos e deveres, manifestar atitudes de tolerância e de solidariedade, respeitar os valores morais, patrióticos e cívicos.

É preciso chamar atenção para o fato das competências da Moral e Cívica estarem orientadas somente para promover o lado moral e cívico, deixando de fora as competências relacionadas com a capacidade de intervenção ativa e crítica dos alunos na sociedade. Essa visão, como fizemos referência, aproxima-se a tendência de opinião dos nossos entrevistados.

Ainda no que respeita a esta visão, gostaríamos de observar que, talvez pode estar relacionado ao passado histórico de Moçambique, onde a aceitação de diversidade de pensamento, a crítica livre e aberta ao governo e às instituições governamentais sejam bastante recentes.

Não é preciso esquecer que as competências previstas para a Moral e Cívica, sobretudo, a intervenção ativa e crítica dependem das competências básicas ou universais, como seja a leitura e escrita. Numa situação em que alguém não consegue ler e escrever fica difícil mobilizar meios e recursos que não existem. Se não existirem recursos a mobilizar não há como demonstrar a competência e se existirem recursos, mas não é possível mobilizá-los a tempo, é como se não existissem. Por isso Roldão (2006) sublinha que o ensino deve estar virado para ensinar e treinar competências nos alunos.

Convém assinar, a propósito de competências, que no âmbito da categorização dos dados do questionário aplicado aos alunos, verificamos, com muita preocupação, que a maioria dos alunos das escolas públicas não conseguiu desenvolver as competências básicas relativas a escrita e exposição coerente das suas opiniões. Pois, no questionário colocamos uma categoria que pedia aos alunos para sugerirem o que podia ser feito no sentido de se melhorar o ensino da disciplina de Moral e Cívica, (Anexo 5).

Como dissemos, uma parte significativa dos alunos deixou a categoria em branco, outra parte tentou deixar o seu pensamento, mas porque a caligrafia é ilegível, foi difícil coletar a opinião deles. Contrariamente, a maioria dos alunos das escolas privadas conseguiu deixar as suas opiniões de forma clara e perceptível, (Anexo 12).

Na prática, somos, finalmente, levados a dizer que as competências de Moral e Cívica dependem das competências básicas. Se a maioria dos alunos das escolas públicas não conseguem desenvolver as competências básicas no final do Ensino Básico, é lógico que tenham dificuldade em desenvolver as competências enunciadas na disciplina de Moral e Cívica.

Categoria 10: As dificuldades enfrentadas no ensino de Moral e Cívica e as formas de superação

Em relação a essa categoria identificamos duas tendências de opinião, os entrevistados A1,A4,A5,A6 salientaram a “ falta de livro do aluno e pouca cooperação dos alunos” e os entrevistados B1 e B2 disseram que “ não temos muitas dificuldades e que os alunos têm livros”

Torna-se necessário, antes de tudo, ressaltar que os entrevistados que sustentam a primeira tendência de opiniões, são todos gestores das escolas públicas, enquanto os que sustentam a segunda tendência são todos das escolas privadas.

Com efeito, essas duas tendências espelham a realidade que marca o funcionamento das escolas públicas em comparação com as escolas privadas, enquanto nas escolas públicas a maioria dos alunos não possui livros que, na informação oficial, são de distribuição gratuita; nas escolas privadas todos os alunos possuem livros. Então, a questão que emerge é Como é que os alunos das escolas privadas conseguem ter o livro que se diz de distribuição gratuita?

Ocorre observar a este propósito que quando os gestores das escolas públicas indicam pouca cooperação dos alunos como uma das dificuldades acabam criando uma contradição com a opinião que alguns deles exprimiram na categoria seis, quando sublinharam que os alunos dão valor porque são explicados que todas as disciplinas têm o mesmo peso.

No que se refere as formas de superação, os entrevistados sublinharam “ fotocopiar livros para os professores, formar grupos para melhor aproveitamento dos poucos livros”.

Sobre as sugestões, prometemos retomá-las no polo que analisa a observação de aulas.

Categoria 11: Opiniões dos entrevistados para a melhoria do ensino de Moral e Cívica

No que se refere as sugestões dos entrevistados, registamos três tendências de opiniões, que indicam a necessidade de “formar professores para a disciplina de Moral e Cívica”, A1,A2,A3 A4,A5; “alargar o ensino de Moral e Cívica para o nível secundário”, A1,A4,A5, B1 e “rever os conteúdos da disciplina de Moral e Cívica”, A6.

Começamos por sublinhar que, em nossa visão, todas as opiniões enquadram-se perfeitamente no rol das constatações que fomos fazendo ao longo deste trabalho, sobretudo no ponto sobre as competências que o professor deve possuir para promover a aprendizagem de Moral e Cívica.

Pela importância, a formação de professores se destaca porque, para o professor promover a aprendizagem precisa de possuir um conjunto de conhecimentos técnicos que lhe ajudem nesse sentido. Mas, infelizmente, no caso de Moçambique a formação de professores ainda enfrenta muitas dificuldades.

O alargamento do ensino da Moral e Cívica para o ensino secundário, consideramos ser uma opinião relevante, no sentido de tentar trazer a abordagem quando os alunos já são mais conscientes. Em nossa opinião, abordar os conteúdos dessa disciplina neste nível, pela idade poderia permitir que os alunos pudessem perceber melhor os deveres e direitos previstos na constituição do país.

Menezes (1998) refere que é comum em alguns países europeus, como o caso da França, Alemanha, Irlanda e República Checa a existência de uma disciplina específica de Moral e Cívica que vai do básico até ao ensino secundário.

No que toca aos conteúdos, constatamos que não são diferentes na 6^a e 7^a classe, portanto, o que se aprende na 6^a classe, volta a ser repetido, quase na mesma dose e sequência, na 7^a classe. A única grande diferença que notamos é abordagem da importância da Moral e Cívica na 7^a classe, enquanto na 6^a onde o aluno começa a aprendizagem dessa disciplina não se faz. Por isso, o entrevistado que fala da necessidade de se rever os conteúdos pode, até certo ponto, ter razão.

7.2 Apresentação, análise e interpretação dos dados da entrevista dos professores de Moral e Cívica

Foram envolvidos na entrevista 8 professores da disciplina de Moral e Cívica, sendo quatro de sexo masculino e, igualmente, quatro de sexo feminino. No geral, eles passaram por modelos de formação básica diferente, como ilustra a tabela. O uso de modelos diferentes na formação de professores em Moçambique é uma prática recorrente como sublinhamos na abordagem que fizemos sobre o Currículo do Ensino Básico. Este fato, parecendo pequeno, tem influência na maneira como os professores no futuro exercem a sua profissionalidade. Os professores das

escolas públicas foram atribuídos a letra D enquanto os das escolas privadas a letra C, no sentido de identificarmos as opiniões convergentes e divergentes, (cf. Anexo 2).

Dos oito professores apenas um é que possui uma experiência considerável no ensino da Moral e Cívica e os restantes são professores principiantes nessa área. Relativamente a participação dos entrevistados nos cursos de capacitação, não temos ninguém como também nunca se organizou uma capacitação para os professores de Moral e Cívica no sentido de melhorarem o ensino de conteúdos da sua disciplina (cf. Tabela 6).

Tabela 6: Caraterização dos professores de Moral e Cívica

1	Caraterísticas gerais	Caraterísticas específicas		%
	Sexo	Masculino	4	
		Feminino	4	50
	Total		8	100
2	Modelo de formação inicial frequentado	Médio (10 +2)	2	25
		Médio (9+ 2)	2	25
		Básico (6 +1)	1	12.5
		Básico (7+3)	1	12.5
		Básico (6+3)	1	12.5
		Básico (12 +4)	1	12.5
	Total		8	100
3	Experiência dos professores no ensino da Moral e Cívica	1 ano	1	12.5
		2 anos	4	50
		3 anos	2	25
		10 anos	1	12.5
	Total		8	100
4	Cursos de capacitação	Aprendizagem da leitura (APAL)	3	37.5
		Currículo local	2	25
		Educação de adultos	1	12.5
		Ciências integradas	2	25
	Total		8	100

Categoria 1: Perceção dos professores sobre a cidadania

De forma geral, as respostas dos entrevistados não são unânimes, mas pela coincidência pode-se destacar os entrevistados C1, C2, e C3 que pensam que a cidadania é “saber estar na sociedade, conhecer os direitos e deveres” e os entrevistados D1, D3,D4, D5 disseram que é “seguir as leis de um país, ter um bom comportamento”.

No que se refere ao primeiro pensamento citado, achamos que se aproxima a concepção de cidadania clássica, uma vez estão inclusos apenas os direitos e deveres. Na realidade, esse pensamento pode ser perfeitamente inserido na visão republicana e comunitária da cidadania que considera os direitos e deveres não opostos mas complementares, como indica Esteves (2010).

Relativamente ao segundo posicionamento dos entrevistados, consideramos pouco enquadrado na concepção da cidadania porque, efetivamente, participar no desenvolvimento do país ou fazer aquilo que o país quer pode significar, apenas, cumprir com os deveres sem o mínimo de direitos. Alias, existiram e existem no mundo países desenvolvidos com regimes totalitários (Nazismo, fascismo) que eram economicamente desenvolvidos, em que se obedecia mas não respeitavam os direitos humanos.

Nesse sentido, importa que os cidadãos não sejam apenas cumpridores da lei mas, sobretudo, que sejam capazes de exigir o cumprimento da lei por parte dos seus governantes. Pois, a cidadania nas palavras de Figueiredo (1999) é, na essência, um vínculo jurídico-político, consubstanciado em direitos e deveres, que se estabelecem entre o indivíduo e o Estado.

Pode-se perfeitamente admitir que as pessoas no geral tenham noções vagas sobre um determinado conceito, todavia, quando se tratar de um profissional da área, como é o caso de professores de Moral e Cívica, temos que esperar uma noção bem elaborada. Na verdade, as concepções que os professores apresentaram não se enquadram na visão atual da cidadania, o que em si, supõe que provavelmente os professores estão a ensinar uma área que não tem domínio científico.

Categoria 2: Organização e progressão curricular que gradualize a compreensão da cidadania pelos alunos

Relativamente a essa categoria os entrevistados apresentaram três tendências de respostas. A primeira tendência é dos entrevistados C1, D4 que indicaram que “os programas têm o essencial, mas devia começar na 4^a classe e continuar para o secundário” A segunda tendência é do entrevistado C2 que defendeu que “ o que se sabe é apenas na 6^a e 7^a classe”. A terceira tendência sublinha que “ os conteúdos tendem mais para órgãos de soberania e menos valores morais”.

Quanto a primeira tendência de opiniões, concordamos quando os entrevistados afirmam que os programas têm o essencial para a promoção de educação para a cidadania nos alunos, como tivemos a oportunidade de frisar que, da leitura que fizemos aos programas das disciplinas do Ensino Básico constatamos que, efetivamente, a infusão curricular dos conteúdos de Moral e Cívica inicia na 1^a classe na disciplina de português e vai abarcando outras disciplinas a partir da 3^a classe. Mas, apesar disso, não concordamos com a opinião que defende que abordagem deveria começar mais cedo, portanto, na 4^a classe, (Anexo11).

Na verdade, sobressai aqui a um ponto particular, mas muito importante, pois a segunda opinião anula a percepção que qualquer pessoa teria sem esta opinião. Ora, em nossa opinião, quando os entrevistados dizem que os programas têm o essencial pretendem referir aos programas da disciplina de Moral e Cívica na 6^a e 7^a classes e não a sequência dos conteúdos desta disciplina partindo da 1^a classe.

Este comentário que fizemos para a primeira tendência de respostas serve, igualmente, para a segunda tendência, já que neste caso os entrevistados mostraram sem rodeios que apenas sabem que a Moral e Cívica se ensina na 6^a e 7^a classe.

No que se refere a última tendência, os entrevistados mostram mais uma vez que os conteúdos referentes à Moral e Cívica que conhecem são apenas da 6^a e 7^a classe. Porque ao lermos os conteúdos dessa disciplina nesse nível, constatamos que os órgãos de soberania e os símbolos nacionais têm maior desta do que a constituição no aspeto de direitos e deveres.

Perante essa tendência de opinião de professores, ainda no terreno e a semelhança que fizemos com os gestores, tivemos que insistir na questão, procurando entender a percepção dos entrevistados a cerca da abordagem transversal. Na verdade, as opiniões da maioria deles acabaram sustentando a nossa opinião, pois os entrevistados C2 e D2 disseram que “não temos conhecimento, mas seria melhor forma porque estaríamos todos a trabalharmos nesse sentido”, o entrevistado C2 disse que “os professores preocupam-se apenas com a sua disciplina” e por sua vez o entrevistado D2 disse que “não temos noção de abordagem transversal”.

O que podemos reter de tudo isso é que, na verdade, os professores de Moral e Cívica não dominam substancialmente o currículo prescrito e, por conseguinte, desconhecem a prescrição curricular recomendada para o ensino da Moral e Cívica até a 5^a classe.

Na realidade, este problema parece-nos estar ligado a qualidade de formação dos professores, e a mudança constante dos modelos de formação de professores sem nenhuma inovação. Apesar disso, na nossa opinião uma das formas de diminuir essa lacuna seria incluir a abordagem, mesmo de forma sumária, do currículo do nível em que o professor se forma para ir trabalhar, em vez de se limitar na análise dos programas das disciplinas que se propõe a ensinar. Igualmente, podia-se trabalhar nesse sentido nas capacitações que se realizam no início de cada ano letivo e nos períodos de interrupção das aulas.

Com efeito, pode se considerar que a organização e sequência dos conteúdos de Moral e Cívica no NPCEB está conforme, contudo os professores de Moral e Cívica, na sua maioria, não dominam o currículo prescrito e, muito menos a infusão curricular, motivo pelo qual consideram que os conteúdos dessa disciplina existem apenas a partir da 6^a classe, altura em que essa disciplina é ensinada de forma autónoma.

Finalmente, já que a leitura da tendência de opiniões dos entrevistados nos remete para a possibilidade dos professores de Moral e Cívica não possuírem o domínio do NPCEB e dos respetivos programas, podemos com alguma certeza dizer que o ensino desta disciplina pode estar a ser feita sem que seja adequado às necessidades dos alunos, o que explica, em parte, a baixa qualidade de ensino que caracteriza o Ensino Básico em Moçambique. Em apoio a essa leitura, Fonseca (2011) sublinha que à semelhança do arquiteto, o professor, quando organiza o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, tem que ter na sua posse uma série de pressupostos que favoreçam um processo educativo ajustado às necessidades dos seus alunos, tais como: compreensão dos princípios e directrizes educativas (currículo formal) estipulados pelo Estado e pela escola (projeto curricular) para o ciclo e ano de escolaridade.

Categoria 3: Disciplinas do currículo prescrito que assumem a formação para a cidadania

Com relação a essa questão, conseguimos notar duas tendências de depoimentos dos entrevistados, concretamente: o primeiro dos entrevistados C1, C2, D3 que indica “Português, Ciências Naturais e Ciências Sociais com conteúdos repetidos” e C2 que referiu que “deviam ser todas sendo esta a meta de todo o ensino”. O segundo depoimento é dos entrevistados, D4 e D5

que consideram que “ As disciplinas de Ofícios, educação Visual, Tecnologias e Ciências Naturais”, “apenas Ofícios porque ensina a trabalhar e não roubar”.

Relativamente a primeira tendência de pensamento, importa ressaltar que se enquadra, em parte, na abordagem presente no currículo prescrito. Pois, diz-se que abordagem transversal de conteúdos de Moral e Cívica está evidente na disciplina de Ciências Sociais. Apesar de estar assim prescrito no NPCEB não corresponde a verdade porque no concreto esses conteúdos estão bem patentes nas disciplinas de Português e Ciências Naturais como indicam os entrevistados. Este debate foi suficientemente desenvolvido no capítulo sobre o NPCEB, no ponto que trata da disciplina de Moral e Cívica.

Ligado a primeira tendência de respostas, está a opinião que considera que a educação para a cidadania devia ser a preocupação de todas as disciplinas, de fato os autores conceituados na temática sobre a educação para a cidadania, Menezes (1998, 1999); Perrenoud, (2002); Roldão, (1999), sublinham que, efetivamente, o sucesso da educação para a cidadania depende do envolvimento de toda a escola nesta tarefa.

Em todo o caso, não seria perder tempo refletir um pouco sobre uma parte de opiniões bem acertadas que estes entrevistados apresentam. Em nossa opinião, trata-se de professores que têm o domínio dos programas das disciplinas do currículo do Ensino Básico e, também, dos manuais dos alunos e professores para o mesmo nível. Na verdade, da leitura que fizemos aos manuais de Moral e Cívica e o programa das disciplinas do Ensino Básico, deparamo-nos com essa realidade.

Debatida a primeira tendência de resposta passemos de seguida para análise da segunda tendência. De fato, é no mínimo preocupante quando um professor não domina aspetos estritamente ligados a sua atividade diária. Pois, dizer que a disciplina de Ofícios e Educação Musical possuem conteúdos que contribuem para educação para a cidadania no caso do NPCEB releva mais uma vez que parte significativa dos professores que ensinam a Moral e Cívica nas escolas que foram objeto de estudo empírico, não dominam o currículo prescrito e os programas das disciplinas deste nível de ensino. E, neste sentido, pode-se deduzir que provavelmente planificam as suas aulas utilizando somente o livro do aluno e o manual do professor.

Em resumo, pode-se considerar que parte significativa dos professores de Educação Moral e Cívica das escolas que foram objeto de estudo empírico não, tem domínio do NPCEB e dos respetivos programas das disciplinas, o que influi negativamente na qualidade das aulas que mediam.

Categoria 4: Critérios que as escolas utilizam para indicar professor para Moral e Cívica

Com relação aos critérios que as escolas utilizam para indicação de professores para o ensino da Moral e Cívica, conseguimos identificar duas tendências de respostas. A primeira é dos entrevistados C2,C3, D1, D3 e D5 que disseram “ Não há critérios, sendo este o grande problema: pode ser para completar a carga horária ou para substituir um colega falecido”. E a segunda tendência é do entrevistado C1 que falou de “currículo, experiência e entrevista”.

Quanto nos parece a primeira tendência espelha a realidade do ensino da Moral e Cívica, sobretudo, nas escolas públicas como foi evidente. Para além das instituições responsáveis pela formação de professores ainda não possuem um curso específico para esta área.

Recordemos, contudo, mais uma vez, que no contexto da introdução do NPCEB relativamente às novas disciplinas que foram consideradas inovação onde se descreve o processo de formação de professores, dissemos que a Moral e Cívica não teve a mesma sorte. Por outras palavras, em relação ao ensino de Moral e Cívica no que toca a formação de professores, nada está dito no NPCEB, assim sendo, as escolas não têm como inventar critérios fixos para atribuir a carga horária aos professores. E, neste sentido, fica difícil considerar a introdução desta disciplina uma inovação porque, tal como Pacheco (2006) assinala, a inovação tem a ver com mudanças qualitativas no nível de ação dos professores.

É verdade que Menezes (1998, 1999) sublinha que mesmo ao nível da Europa ainda não existem cursos específicos para a formação de professores para a educação para a cidadania mas, em vez disso, existe com alguma regularidade cursos de capacitação para professores dessa área o que no caso em estudo não encontramos evidências. A ausência de capacitação para a Moral e Cívica no rol dos diversos cursos que os professores tiveram acesso serve de sustento para o que afirmamos, (cf. Tabela 6).

É interessante sublinhar que, quando estávamos abordar o enquadramento teórico dos manuais escolares, percebemos que eles são, geralmente, feitos para facilitar o acesso a um saber, alargar o horizonte e permitir o desenvolvimento autónomo do aluno, (Cabral, 2005). Não encontramos nenhum autor que falou da necessidade do manual para o professor. Por isso que ficamos sem entender qual seria a utilidade do manual específico para o professor no caso do Ensino Básico em Moçambique? Na realidade, se conjugarmos as deficiências dos modelos de formação de professores e os modelos de capacitações de professores no âmbito das reformas curriculares em Moçambique, percebe-se a relevância do manual para o professor.

Feita a análise da primeira tendência de opiniões, passemos de seguida para a segunda que em nossa opinião traz o modelo de seleção de professores usado pelas escolas privadas, porque no decurso do estudo empírico verificamos que a maioria dos professores das escolas privadas são de idade avançada, alguns já reformados no Estado. E, por curiosidade procuramos saber dos gestores das escolas sobre a forma que utilizam para selecionar professores e eles, em resposta, disseram que o processo de seleção começa com o concurso documental, passa pela entrevistas e termina com a simulação de lecionação de aula ao coletivo dos gestores da escola.

Antes de terminarmos o debate a esta tendência importa assinalar que nos parece ser esse um dos elementos que contribui para a melhor qualidade de ensino nas escolas privadas, já que na leitura dos questionários constatamos que a maioria dos alunos das escolas privadas consegue expor as suas opiniões e escrever melhor que os alunos das escolas públicas, (Anexo 12).

O que é preciso reter de tudo isso é que, realmente, as escolas públicas que foram objeto do estudo empírico não têm critérios fixos para atribuir a carga horária da disciplina de Moral e Cívica, o que no nosso entendimento não garante a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, especificamente para esta disciplina. E, contrariamente, as escolas privadas tendem a possuir critérios que lhes garantem a seleção de professores mais competentes, o que de certa forma garante os melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Categoria 5: Relevância da disciplina na formação dos jovens

Relativamente à relevância que os professores e gestores dão a disciplina de Moral e Cívica, pela primeira vez, tivemos uma única tendência de resposta, pois todos os entrevistados sublinharam

que “ é muito importante, molda o homem; por causa do multipartidarismo e de famílias desestruturadas”.

No que se refere as respostas dos entrevistados não temos comentários opostos, pois todas as opiniões acima citadas estão presentes nos argumentos que fomos apresentando no marco teórico sobre a relevância e urgência da educação para a cidadania nos jovens. Só para lembrar, por exemplo, Perrenoud, (2002), Menezes (1998, 1999), Roldão, (1999), Carmo (2014) dizem que a sociedade atual é marcada por disfuncionalidade, conflitos, intolerância fatores que a escola enquanto local que prepara os jovens para a sociedade deve tomar em consideração.

Apesar da relevância que se dá a essa disciplina é preciso, contudo, notar que no currículo implementado não tem tido a relevância que todos nós achamos que deveria ter, por isso, as escolas que constituíram o foco do estudo empírico, no verdadeiro sentido, improvisam professores para o ensino desta disciplina.

Categoria 6: Interesse dos alunos pela educação Moral e Cívica

Quanto ao interesse dos alunos na disciplina de Moral e Cívica, a tendência das opiniões dos entrevistados é divergente, mas a maioria representada pelos entrevistados C3,D1,D2,D4, D5 diz que “ os alunos não dão o mesmo valor por que não tem exame e por ser complementar”

No que se refere a essa tendência de opiniões achamos corresponder a alguma realidade na medida em que, grosso modo, os alunos dão mais valor àquelas disciplinas que eles sabem que concorrem para a sua reprovação ou aprovação de classe. Tudo inserido numa conjuntura em que o certificado tem mais valor que as competências, poucos alunos estão realmente interessados no conhecimento.

Categoria 7: As práticas organizacionais e sua contribuição para educação para a cidadania

No que se refere a esta categoria encontramos duas tendências de respostas, a primeira é dos entrevistados C1, C2, C3, D1, D2 que indicaram que “ as concentrações⁹⁶ para o Hino são palco de promoção de educação para cidadania, e participação em atividades de limpeza e construção

⁹⁶ Concentração é o momento que todos os alunos se juntam no pátio da escola, organizados em turmas para entoarem o hino nacional.

de salas de aulas” e a segunda tendência do entrevistado D4 diz que “a escola não faz nada para além de aulas”.

Com relação a primeira tendência de respostas os entrevistados das escolas privadas conseguiram especificar como, de concreto, utilizam a concentração como um dos palcos adicionais para a educação para a cidadania, quando assinalaram que por obrigação os gestores das escolas participam pelo menos uma vez por semana numa das duas concentrações com o propósito de transmitir informações úteis ao coletivo, ouvir as reclamações dos alunos, criticar e apresentar os alunos que se comportam fora do regulamento da escola.

Os entrevistados das escolas públicas falaram da existência de uma escala de professores que por dia orientam a concentração, sem no entanto existir a obrigatoriedade dos gestores das escolas estarem presentes a semelhança das escolas privadas. Voltaremos mais adiante a abordar com detalhes essa informação no bloco reservado à observação empírica.

Categoria 8: Envolvimento dos encarregados de educação na educação dos alunos

No que se refere ao envolvimento dos pais e encarregados de educação na escola, os entrevistados indicaram uma única tendência de opinião, ressaltando quatro momentos em que os pais ou encarregados de educação se juntam à escola: “início ou abertura do ano letivo; na divulgação dos resultados dos alunos no início do segundo e terceiro trimestre; através dos pais turma e quando os seus educandos violam de forma sistemática o regulamento da escola”.

Em relação ao início do ano letivo, muitas das vezes, a direção da escola faz a autoapresentação aos alunos e encarregados de educação, apresenta as partes mais importantes do regulamento da escola e indica os mecanismos à disposição dos pais para, se puderem, fazerem o acompanhamento dos seus educandos.

A divulgação dos resultados dos alunos é da responsabilidade do diretor da turma. Neste encontro os diretores empenhados nas suas tarefas conseguem dizer qual o ponto de situação de cada aluno e que tipo de acompanhamento precisa da escola e dos pais/encarregados de educação para poder progredir bem.

Pais turma, fazem parte dos pais e encarregados de educação de cada turma, escolhidos pelos seus pares para representarem todos os pais e encarregados de educação na resolução dos

diversos tipos de problemas da turma. Sempre são escolhidos um senhor e uma senhora para exercerem essa tarefa durante um ano letivo.

A convocação de pais e encarregados de educação por causa da violação do regulamento por parte dos seus educandos é da responsabilidade do diretor da turma.

À semelhança do que dissemos na análise dos dados dos gestores, o aproveitamento desse espaço que as escolas possuem por parte dos pais e encarregados de educação tem sido muito efêmero, porque até quando são convocados para irem participar na reunião, muitas vezes, optam por mandar seus representantes o que na verdade não contribui para dar maior peso e significado a participação dos pais e encarregados na educação dos seus filhos.

Categoria 9: Competências de cidadania esperadas nos alunos

Com referência as competências de modo geral, os entrevistados apresentaram uma única tendência de opinião, como seja “comportarem-se bem, respeitar os símbolos, conhecerem os seus direitos e deveres”, entrevistados D2,D3, D4” por sua vez os entrevistados C1 e C3 acrescentaram mais um elemento que achamos relevante citar “saber ler e escrever”.

Fazendo uma comparação entre essas tendências de opiniões dos entrevistados e as competências indicadas no NPCEB na disciplina de Moral e Cívica verifica-se que existe uma aproximação das opiniões às competências indicadas no NPCEB, sobretudo, quando os entrevistados falam de direitos e deveres, de respeito aos valores morais e patrióticos.

É interessante sublinhar que segundo Jardim e Pereira (2006) as competências que os alunos no Ensino Básico devem desenvolver são as básicas ou essenciais que se caracterizam pela transversalidade, nesse sentido, saber ler, escrever, fazer análise crítica e operações simples de aritmética são as mais destacadas.

Na verdade, para um aluno desenvolver competências é fundamental que os professores tenham competências específicas e consigam desenvolver o ensino baseado em competências nos alunos, o que exige um planeamento flexível e escolhas didáticas que tenham um potencial para explorar e confrontar os alunos com obstáculos impostos pelas novas aprendizagens. Como dizem Gaspar e Roldão, (2007) e Perrenoud (2002), o professor deve criar condições favoráveis para uma

aprendizagem que mobilize conhecimentos e experiências prévias, que apele à descoberta e resolução de problemas.

Naturalmente, para o professor promover o ensino na base de competências, é fundamental que tenha passado por um processo igual durante a sua formação. Mas, pelo contrário, os modelos de formação e capacitação de professores usados em Moçambique, em nossa opinião, não contribuem, eficazmente, para treinar os professores em formação no sentido de conseguirem promover o ensino na base de competências.

Ocorre observar que em torno das competências básicas dos alunos das escolas que foram objeto do estudo empírico, constatamos que os alunos das escolas privadas têm melhores competências de escrita e expressão oral que os alunos das escolas públicas. E, comparando os alunos das escolas públicas da cidade com os alunos da zona rural estes últimos estão em pior situação.

Estas constatações resultaram da leitura que fomos fazendo aos questionários para os alunos, pois, para além de respostas fechadas colocamos uma pergunta aberta para os alunos deixarem a sua sugestão para a melhoria da disciplina de Moral e Cívica. De modo geral, os alunos das escolas públicas não conseguiram formular uma opinião válida e o que escrevem os alunos da zona rural não é legível, enquanto os alunos das escolas privadas conseguiram deixar suas sugestões.

Na conversa informal com alguns entrevistados, quisemos saber as razões que fazem com que o mesmo professor quando dá aulas na escola privada consegue ter melhores resultados de aprendizagem do que nas escolas públicas. O comentário que conseguimos reter indicou a falta de condições para aprendizagem, como temos ilustrado, turmas numerosas e a deficiente supervisão administrativa como fatores que contribuem nesse sentido. E, para acrescentar a esses fatores estão os efeitos negativos das passagens semiautomáticas. Nesse mesmo comentário está o entrevistado C3 que sublinhou que “O currículo se estraga quando se exige a percentagem mínima nos resultados de avaliação, assim os que não sabem também passam”.

Ocorrem observar a este propósito que sem as competências básicas fica difícil os alunos desenvolverem as competências previstas na disciplina de Moral e Cívica.

Categoria 10: As dificuldades que os professores enfrentam no ensino de Moral e Cívica formas de superação

Com relação a esta categoria conseguimos encontrar duas tendências de opiniões, sendo uma que indica as dificuldades e a outra que fala das formas utilizadas para a superação das dificuldades.

Para a primeira tendência os entrevistados C2,C3, D1,D2,D3,D4, D5 incidiram na “ falta de formação específica, conteúdos repetidos, falta de material didático, turmas numerosas e por vezes ao relento e falta de motivação dos alunos”. Na segunda tendência, os entrevistados C2,C3,D1,D3,D4,D5 salientaram “ pedir ajuda a colegas mais experientes, ditar os apontamentos ou escrevê-los no quadro, usar o mesmo livro para vários alunos”.

De fato as escolas, principalmente, públicas funcionam no meio de muitas dificuldades como seja a falta do livro para o aluno, turmas numerosas e por vezes ao relento. A existência de turmas que estudam no ar livre condiciona a qualidade de ensino e, sobretudo, o cumprimento efetivo do programa porque o início e o fim da aula pode ser determinado por condições meteorológicas. Se, por exemplo, chover durante uma semana, também as aulas ficam interrompidas por uma semana.

Na realidade, as escolas públicas em quase todo o mundo são sub financiadas e não têm as mesmas condições que as escolas privadas e, por via disso, a qualidade de ensino é melhor nas escolas privadas como indica Goodson (1995).

Fig.1: Imagem de parte das dificuldades das escolas públicas, (Escola 3), foto do autor



A insuficiência do livro para o aluno faz com que o professor sinta-se obrigado a passar alguns apontamentos para os alunos, no sentido de permitir que possa continuar a aprender fora da sala de aulas. A figura 1 ilustra o momento em que o professor passava apontamentos no quadro para os alunos copiarem.

Apesar de estarmos a debater as dificuldades enfrentadas pelos professores, importa estabelecer uma ponte entre o valor que os alunos dão a Moral e Cívica e a falta de motivação por parte dos alunos. Na verdade, se os alunos mostram-se desmotivados significa que dão pouco valor a esta disciplina, isto reforça a opinião dos professores.

No que toca as formas usadas para a superação das dificuldades, é com efeito possível que a insuficiência de livro para o aluno force o professor a ditar ou passar o apontamento no quadro para que o aluno possa continuar a aprender fora da sala de aulas. Contudo, mesmo nas escolas privadas onde a maioria dos alunos possuem livro do aluno observamos o mesmo fenómeno. Por essa razão, a insuficiência de livro em nossa opinião pode não ser a única razão que explica o ditado de apontamento para os alunos.

Categoria 11: Opiniões dos entrevistados para a melhoria do ensino de Moral e Cívica

As tendências de opiniões dos entrevistados para a melhoria do ensino de Moral e Cívica incidem na formação e capacitação de professores para a Moral e Cívica, garantir a distribuição do livro a todos os alunos e alargar o ensino desta disciplina para o ensino secundário.

Relativamente a essas sugestões, pensamos que os entrevistados ao sugerirem a formação e capacitação de professores conseguiram indicar uma ação que se estivesse a ser observada talvez, os resultados dos alunos na aprendizagem de Moral e Cívica seriam bastante melhores do que são agora. O alargamento do ensino dessa disciplina para o ensino secundário geral não foge a regra de muitos países europeus que têm uma longa experiência no ensino de disciplinas semelhantes. Na nossa opinião, esse alargamento poderia permitir que os alunos já mais adultos tivessem a oportunidade de conhecerem melhor a partir do aprofundamento do estudo da constituição os seus direitos e deveres. Pois abordar os direitos e deveres dos cidadãos com alunos entre 10 e 13 anos é diferente de fazer a mesma abordagem com alunos entre 14 e 18 anos.

7.3 Apresentação e análise dos dados da observação do ambiente escolar

A observação do ambiente escolar teve duas dimensões principais: o decurso das aulas onde o objetivo principal foi aferir a contribuição dos conteúdos e das metodologias das aulas de disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica e da respetiva disciplina de Moral e Cívica na educação para a cidadania. A segunda dimensão consistiu na observação do ambiente exterior à sala de aulas, como seja a participação dos alunos na concentração e ambiente característico do pátio da escola.

No total foram observadas 18 aulas, sendo 9 de disciplinas que possuem conteúdos de Moral e Cívica, 7 da disciplina de Moral e Cívica e 2 de reunião de turma.

Assistimos primeiramente aulas de disciplinas com infusão de conteúdos para educação para a cidadania, no segundo ciclo (3^a a 5^a classe), os resultados quase iguais da observação de nove aulas forçaram nos a desistir de continuar assistir as aulas da 1^a e 2^a classe no mesmo modelo, porque achamos termos atingido o ponto de saturação.

Relativamente a disciplina de Moral e Cívica, optamos por assistir uma aula por professor, e numa das escolas havia apenas um único professor para a 6^a e 7^a classes, por isso o número total de aulas é reduzido em comparação com o total de professores de Moral e Cívica entrevistados.

Nas reuniões de turma, procuramos assistir apenas da 7^a classe por pensarmos que os alunos, pela idade e pela experiência poderiam permitir-nos observar aspetos relacionados com livre participação no debate dos assuntos propostos. No que se refere aos diretores de turmas preferimos àqueles que fossem professores de Moral e Cívica, na perspetiva de aferirmos o relacionamento que esses professores desenvolvem fora dos conteúdos de Moral e Cívica.

Associamos a codificação das escolas às aulas assistidas, por exemplo: Escola1, aula 1, codificado fica E1.1. Portanto, todas as aulas foram atribuídas um número, de forma sequencial do primeiro grau para o segundo grau.

Tabela 7: Resumo das aulas assistidas

Disciplinas	Classes	Sumário da aula	Escola	Codificação da aula	Total de aulas assistidas
Português	3ª classe	O coelho e o machambeiro	Escola 3	E3.1	1
	4ª classe	Leitura de texto	Escola 1	E1.2	1
	5ª classe	Cinto de segurança	Escola 1	E1.3	1
Total					3
Ciências Naturais	3ª classe	Os solos	Escola 1	E1.4	1
	4ª classe	A pesca	Escola 3	E3.5	1
	5ª classe	Animais invertebrados	Escola 4	E4.6	1
Total					3
Ciências Sociais	4ª classe	O tempo	Escola 5	E5.7	1
	4ª classe	População da província	Escola 1	E1.8	1
	5ª classe	Organização económica dos Maraves	Escola 3	E3.9	1
Total					3
Educação Moral e Cívica	6ª classe	Engenhos explosivos	Escola 2	E2.10	1
		Os símbolos da república	Escola 1	E4.11	1
		Correção de exercícios	Escola 1	E1.12	1
	7ª classe	A família	Escola 3	E3.13	1
		Funções do presidente da república	Escola 2	E2.14	1
		Declaração universal dos direitos humanos	Escola 1	EPU15	1
		Relações com os outros	Escola 5	E5.16	1
		Reunião de turma: alunos faltosos	Escola 1	E1.17	1
		Reunião da turma: dedicação ao estudo	Escola 4	EP.18	1
Total					9

Categoria 1: Utilização do conceito de cidadania no decurso de aulas

No que se refere a esta categoria, das dezoito aulas assistidas notamos o pronunciamento de cidadania numa única aula da 7ª classe na abordagem do tema sobre direitos humanos (E1.15). Nas restantes aulas, quer referentes a disciplinas com conteúdos de moral e cívica como as da própria Moral e Cívica, não se notou a utilização do conceito e muito menos da palavra cidadania.

É interessante sublinhar que depois de terminar a assistência de uma das aulas da 7ª classe (E5.16.), no momento em que explicávamos aos alunos a forma de responderem ao questionário, um dos alunos perguntou ao professor o significado de cidadania. Ficamos muito surpresos e o

professor mostrou-se desconfortável, de seguida tentou dar uma explicação que na nossa visão não convenceu ao aluno.

Resulta do que precede que os professores não utilizam de forma sistemática o conceito de cidadania nas suas aulas, o que em nossa opinião não consolida as finalidades de educação à cidadania no Ensino Básico.

Categoria 2: Contribuição das diversas disciplina através do currículo implementado para educação para a cidadania.

Uma das aulas assistidas foi de Português, na 5^a classe, numa turma com cerca de 70 alunos presentes e todos acomodados, na Escola1 a aula tratou do cinto de segurança (E1.3).

Começamos por sublinhar que, a aula iniciou de melhor forma possível na medida em que o professor conseguiu trazer a informação que tinha passado num dos canais de televisão, relatando um acidente de viação. O acidente teve como causa a negligência do motorista por causa da condução no estado de embriaguez. Porque uma parte significativa dos alunos tinha conseguido ver a informação, o debate sobre o tema colocado foi relativamente interessante.

De modo geral, a aula prosseguiu circunscrita à temática de acidente ressaltando a importância do cinto de segurança em caso de acidente, comportamento dentro do carro e o tipo de relacionamento que os passageiros devem estabelecer com o motorista no sentido de não criar distração nele.

Fig. 2: Imagem que ilustra aulas na Escola 1, foto do autor.



No decurso da aula o professor não utilizou nenhuma palavra relacionada com a cidadania e, tudo o que tinha relação com a cidadania, nomeadamente: o comportamento dentro do carro e uso de cadeiras específicas para os menores, tinha ligação à temática da aula. Em nossa opinião, o professor poderia ter avançado um pouco mais, interligando essa temática com o modo como as pessoas geralmente se comportam nos transportes públicos, como por exemplo: falar em voz alta, fazer gargalhadas, não ceder lugar para às pessoas idosas, senhoras grávidas, doentes e deficientes físicos. Igualmente, podia abordar os efeitos negativos do álcool para as pessoas, sobretudo, as crianças como era o caso dos alunos em causa.

A segunda aula que selecionamos para fazer a amostragem é da disciplina de Ciências Sociais, 5^a classe, na Escola3, cujo tema foi “ Organização económica dos Estados Maraves”, (E3.9). A aula foi muito monótona, talvez porque a maioria dos alunos não conseguia expressar-se fluentemente em língua portuguesa e a professora não dominava a língua materna dos alunos. Trata-se duma escola situada no limite entre a zona rural e a zona suburbana, onde a maioria dos alunos é de famílias carentes e geralmente camponesas, por isso muitos dos alunos não possuem uniforme escolar, como ilustra a Fig. 3

Fig. 3: Imagem mostrando o momento em que assistia uma aula na Escola3, foto do autor.



No que se refere a aula, importa assinalar que tratou de dois aspetos relacionados: o comércio a longa distância e o pagamento de impostos. Na abordagem desses conteúdos, a professora limitou-se a ler partes do texto do manual do aluno e depois seguiu a cópia dos apontamentos do

quadro para os cadernos dos alunos, o que, na verdade, mostra que não foram abordados na aula aspetos que poderiam contribuir para a educação para a cidadania.

Quanto nos parece, a professora tinha a possibilidade de ligar essa aula à temática de educação para a cidadania, através da obrigação que se assiste a qualquer pessoa adulta ao pagamento de impostos que são a base de sobrevivência de qualquer Estado. E, igualmente, o comércio que representa uma das atividades que os países através dos seus cidadãos realizam no sentido de venderem o que produzem em maior quantidade para conseguirem comprar o que não conseguem produzir. Portanto, a professora tinha a possibilidade de contribuir para a educação para a cidadania explorando essas duas possibilidades.

A terceira aula que seleccionamos para amostragem é da 4ª classe, disciplina de Ciências Naturais na Escola3, com a designação de E4.5, cujo tema da aula foi “ os tipos de pescas”. Trata-se de uma escola em que os alunos são, maioritariamente, filhos de famílias da classe média e alta, como ilustra a Fig. 4.

Na abordagem da aula, o professor partiu do conhecimento prévio dos alunos acerca da pesca, depois seguiu a descrição dos diversos tipos de pescas e, terminou com a cópia intercalada com o ditado dos apontamentos. Esse aspeto de intercalar o ditado com a cópia dos apontamentos no quadro chamou nos atenção e, no fim da aula, quisemos saber do professor o motivo deste procedimento. Sem rodeios o professor disse que é para treinar os alunos a saberem escrever e isso decorre da partilha de experiências entre professores da escola.

A semelhança do que temos referido, apesar de boa participação dos alunos, o professor não conseguiu avançar a partir do contexto da aula para trazer as boas práticas que devem ser observadas no exercício da atividade pesqueira, como seja o tipo de rede de pesca que se recomenda para essa atividade, espécies de pescado protegidas por lei, etc.

Fig.4: Imagem de alunos de na escola 4 no decurso de uma aula, foto do autor.



É interessante sublinhar, desde já, que as três aulas apresentadas acima fazem parte das três disciplinas que possuem conteúdos que podem contribuir para a educação para a cidadania nos alunos. Mas apesar disso, os professores como demonstramos dão as suas aulas sem poderem explorar essa parte. Na visão de Menezes, (1998, 1999); Miranda (2009); Diniz (1995), autores que sustentam a transversalidade curricular neste trabalho, isso acontece porque, simplesmente, os professores relegam as questões de cidadania para o segundo plano em favor de conteúdos específicos da disciplinas que são objeto de avaliação.

Numa outra vertente, Fonseca (2000 e 2012) salienta que para o professor desenvolver a educação para a cidadania, deve ser criativo e em parte essa criatividade deve ser cultivada e treinada desde os estabelecimentos que formam professores.

Para além de assistirmos aulas das disciplinas com a infusão de conteúdos para Educação Moral e Cívica, assistimos aulas dessa disciplina em todas as escolas que selecionamos para o estudo empírico, assim:

Uma das aulas assistidas foi na Escola1, numa turma da 7^a classe, com a designação E1.15, em que o tema da aula foi “ a declaração universal dos direitos humanos”. Para começar abordagem dos conteúdos da aula, a professora partiu do conceito de direitos, sobretudo, àqueles que os alunos gozam na escola, como seja o direito a aulas, a palavra. E, genialmente, ela fez uma

interligação com o fato dos alunos faltarem, de forma recorrente, às aulas de educação física, apesar de ser um dever participar em todas as aulas.

De seguida a professora tocou na parte central da aula explicando porque surgiu a declaração universal dos direitos humanos depois do fim da Segunda Guerra Mundial. Relacionou a Declaração dos Direitos Humanos com espécie de uma constituição universal. Para terminar, interligou a matéria tratada com calúnias, roubo e violência que alguns alunos cometem na escola, coisas que são condenáveis. Efetivamente, se todos os professores abordassem de forma como fez essa professora, poderíamos, seguramente, dizer que estamos perante professores que conseguem ir para além dos conteúdos das suas aulas.

Na 7ª classe, assistimos mais uma aula, na Escola5, subordinada ao tema “As relações com os outros”, aula E5.16. O professor abordou a matéria olhando para três vertentes: relações com os outros na escola, em casa e com vizinhos dos bairros. No essencial, o professor procurou trazer para o debate na turma a maneira como os alunos se relacionam na escola, sensibilizou-os para abandonarem a discriminação na base da raça, da religião, do estatuto social e do sexo. A parte mais longa da aula ficou reduzida à cópia de apontamentos. Como se pode ver, em nossa opinião, o professor conseguiu ir para além do conteúdo quando trouxe para o debate o relacionamento que os alunos têm entre eles na escola e o relacionamento que devem ter com qualquer pessoa na rua.

Relativamente as aulas da 6ª classe, assistimos duas aulas. A primeira foi na Escola1, aula com a codificação E4.11, subordinada ao tema “ Os Símbolos da República de Moçambique”. Para iniciar a aula o professor recorreu aos conteúdos estudados sobre a constituição e, facilmente, os alunos indicaram os símbolos nacionais. Esse fato permitiu uma boa interação entre o professor e os alunos e por fim, seguiu o famoso ditado dos apontamentos.

A segunda aula assistida na 6ª classe Escola2 que tratou de “Minas e engenhos explosivos”. Para introduzir a aula o professor perguntou se os alunos já tinham-se deslocado ao mato à procura de lenha, um e outro disse que sim. Assim, o professor partiu deste ponto para expor o tema, seguido de cópia de apontamentos. Em nossa opinião, faltou explicar porque existem minas no nosso país, o que se deve fazer para evitar que se coloque mais minas, como são sinalizados os locais com minas, que se deve fazer em casos de saber que neste local tem mina, etc.

Importa desde já, sublinhar que um dos momentos em que a Educação Moral e Cívica ocorre nas escolas básicas que foram objeto de estudo é, sobretudo, na hora e aula dedicadas especificamente para esse efeito. Em todas as aulas assistidas que não eram, especificamente, de Moral e Cívica não notamos a sua contribuição nesse sentido.

É interessante sublinhar que tudo o que temos dito nesta questão, mostra que existe uma grande diferença entre o currículo enunciado e praticado, pois o praticado depende da qualidade e desempenho dos professores, dos dispositivos pedagógicos e didáticos associados e o ambiente da escola.

Na prática, somos, finalmente, levados a dizer que o modelo disciplinar parece ser, para o caso em estudo, o mais recomendado neste momento em que a formação de professores ainda enferma de muitos modelos diferentes e com produtos igualmente diferentes. Na verdade, o modelo disciplinar acarreta muitas limitações mas, como sustentam Menezes (1998, 1999), Roldão (1993) e Campos (1992), pelo menos assegura um palco para a sistematização e integração das experiências vivenciadas pelos alunos no âmbito de educação para a cidadania.

Categoria3: Metodologias utilizadas pelos professores e sua contribuição para educação para a cidadania

Relativamente as metodologias e o ambiente geral da sala de aulas no contexto de educação para a cidadania nas dezasseis aulas assistidas constatamos, com muita tristeza que, de modo geral, a metodologia mais predominante é a exposição seguida de cópia de apontamentos.

Nas escolas privadas, os professores promovem o diálogo e os alunos, muitas das vezes, mostram-se a vontade e correspondem de forma positiva ao diálogo que o professor promove. Esse aspeto é bastante reduzido nas escolas públicas e, muito mais grave na escola que dissemos que se localiza quase em meio rural, (Escola 3).

Por exemplo, na aula E3.9 da 5^a classe sobre os Estados Maraves, a professora quase foi fazendo o monólogo porque as únicas palavras que os alunos conseguiam pronunciar eram sim e não. O tempo da aula terminou antes dos alunos conseguirem passar os apontamentos do quadro para o caderno, assim a professora mandou os alunos para completarem os apontamentos em casa, mas sabendo que nenhum deles tem o manual do aluno.

Um outro aspeto que notamos em quase todas as escolas é de que os professores exploram pouco os manuais, na vertente de imagens e extratos, para facilitar a compreensão da matéria. Nas escolas públicas pode-se compreender porque a maioria dos alunos não possuem o manual, mas nas escolas privadas a maioria dos alunos possui livros.

Neste momento, o problema que aqui se põe é de procurar as razões que explicam essa maneira uniforme que os professores utilizam para o ensino. Na verdade, Niquice (2006) refere que num estudo realizado pela UNESCO em torno da formação de professores em Moçambique constatou que a exposição dos professores e o ditado de apontamentos predominam no processo de formação de professores.

Para sustentar ainda mais essa ideia, Gaspar e Roldão (2007) dizem que a forma como o professor organiza as suas aulas é frequentemente mais condicionado pelas práticas dominantes e pela sua própria experiência de aluno, que tende a reproduzir do que pela visão estratégica e fundamentada de modo de constituir a sua ação de ensinar para que ela seja eficaz.

Na realidade, para o professor conseguir promover a educação para a cidadania, precisa de ser competente porque cada aula que dá não se assemelha a nenhuma outra, e as situações que convive com ela em cada dia são únicas e irrepetíveis. Deve ser capaz de utilizar métodos ativos no ensino, procurando, na medida do possível, dialogar com os alunos, ouvir a opinião deles na perspectiva de se ensinar a democracia por ações e não somente por palavras.

Em breves palavras podemos dizer que, para os professores promoverem a educação para a cidadania através das metodologias que utilizam nas aulas, precisam de serem treinados no uso de métodos ativos desde altura em que ingressam para o curso de ensino e continuar com esse processo nos cursos de capacitações que são, geralmente, organizados para os professores. Decorrente do fraco treinamento e das ações de capacitação, os professores das escolas que foram objeto do estudo empírico não utilizam metodologias que contribuam para a educação para a cidadania.

Categoria 4: Reunião da turma e limpeza das salas e sua contribuição para educação para a cidadania

No que se refere a esta categoria, foram assistidas duas aulas da 7ª classe. Numa das reuniões tratou-se de informar e mobilizar os alunos para se preparem para as provas do final do segundo trimestre, E418. Na ocasião, a turma por intermédio do seu chefe apresentou o problema de colegas que sistematicamente chegam tarde à sala de aulas. Por sua vez, o diretor prometeu convocar os encarregados de educação daqueles alunos. Notamos que de modo geral os alunos sentiam-se a vontade e, por sua vez, o diretor de turma dava palavra a todos que quisessem falar.

Na segunda reunião tratou-se de alunos que não entravam na sala apesar de saírem de casa e chegarem no recinto da escola, E1.17. O diretor de turma disse, na ocasião, que já tinha conhecimento desses fatos, mandou convocar os encarregados e eles não se fizeram presentes na escola mas, apesar disso, iria insistir porque suspeitava que provavelmente os alunos não tivessem feito chegar a informação aos seus encarregados. Na mesma altura fez-se o levantamento dos nomes desses alunos e de outros que já eram tidos como desistentes.

No prosseguimento da reunião, fez-se a escolha do adjunto chefe de turma e do chefe de informação através de voto livre e aberto. Ao terminar, o diretor de turma apelou os alunos para a necessidade de estudarem, de participarem na concentração para conseguirem ter informações gerais e esperarem o professor dentro da sala.

Relativamente a participação dos alunos nas atividades de limpeza, constatamos que enquanto nas escolas privadas (Escolas 4 e 5) os alunos não são envolvidos em atividades de limpeza das salas, por que existem funcionários para esse efeito, nas escolas públicas os alunos possuem uma escala diária para a limpeza das suas salas. Apesar disso, as escolas públicas não possuem vassouras para os alunos utilizarem para esse efeito, fato que lhes obriga a colherem ramos de acácias para limparem as suas salas.

Fig. 5: Imagem de alunos em limpeza da sala de aulas, na Escola 1, foto do autor.



Um aspeto singular que constatamos na Escola 3 foi de que os alunos para além de limparem as suas salas, também são envolvidos na construção de salas utilizando o material local. A figura 6 ilustra blocos feitos com a participação dos alunos. Relativamente, a construção de salas usando o material local, trata-se duma prática já antiga, sobretudo, nos primeiros anos depois da proclamação da independência em que os grupos dinamizadores se encarregavam em mobilizar a população. Este assunto está mais desenvolvido no capítulo sobre o Ensino Básico em Moçambique. A única alteração dessa prática na atualidade é que em vez de serem grupos dinamizadores a mobilizarem os pais e alunos, são os membros do conselho de escola.

Fig. 6: Imagem de blocos produzidos pelos alunos para aumentar as salas de aulas na Escola 3, foto do autor.



Torna-se necessário recordar que apesar de estarmos a tratar um aspeto que não toca diretamente o envolvimento dos pais e encarregados de educação na educação dos seus filhos, está mais uma vez evidenciado que os pais têm tido pouco tempo para fazerem o devido acompanhamento do que acontece com os seus filhos na escola. Igualmente, as escolas públicas não possuem os números de contacto telefónicos para em casos de necessidade convocarem os encarregados para se fazerem presentes na escola, em vez disso mandam a informação através do aluno, que algumas vezes não faz chegar. Pelo contrário, as escolas privadas possuem nos seus registos os números de contactos dos pais e encarregados de educação, o que lhes permite convocar os pais sem o envolvimento dos alunos.

A falta de vassouras para os alunos utilizarem para limparem as suas salas revela mais uma vez que, realmente, as escolas públicas não têm recursos materiais e financeiros suficientes para cobrir as necessidades básicas. O mesmo argumento serve para explicar o envolvimento de alunos na construção de salas com base em material precário.

Em resumo, pode-se considerar que nas escolas que foram objeto do estudo empírico a hora de reunião de turma, algumas vezes é utilizada como palco para educação para a cidadania, sobretudo na escolha de representantes de turma e na mobilização que diretor de turma faz aos alunos para se comportarem da melhor maneira possível. Apesar de existir a mobilização e organização dos alunos para o seu envolvimento em atividades de limpeza, a falta de recursos materiais e financeiros faz com que os alunos não se sintam confortáveis na execução.

Categoria 5: A concentração para o Hino Nacional e sua contribuição para educação para a cidadania

No que toca ao aproveitamento das concentrações para a entoação do Hino como palco para a promoção da educação para a cidadania, notamos que nas escolas privadas nas segundas e sextas-feiras, há participação do diretor da escola ou do pedagógico, com o propósito de transmitir algumas informações úteis, ouvir as preocupações dos alunos, apresentar publicamente os alunos que se tenham comportado mal. Para permitir a liberdade dos alunos, algumas vezes os professores são dispensados e os alunos ficam apenas com os membros da direção na concentração, no sentido de se pronunciarem livremente. A Fig.7 ilustra pormenores de concentração na Escola 4.

A leitura do plano anual de atividades das escolas permitiu nos constatar que as escolas privadas têm no seu plano atividades extracurriculares que contribuem para a educação para a cidadania, enquanto nos planos das escolas públicas não existe nenhuma atividade nesse sentido, (cf. Anexo 9).

Fig.7: Imagem que ilustra concentração na Escola 4, foto do autor.



Nas escolas públicas, também se organizam concentrações para a entoação do hino nacional, mas a diferença é que nessas escolas não há obrigatoriedade dos membros da direção para dar informações e ouvir as reclamações dos alunos. Para tal faz-se uma escala de professores para

orientarem esse processo e, quando tiverem alguma informação retransmitem para os alunos. A imagem da fig.8 mostra o momento da concentração numa das escolas públicas.

Fig.8: Imagem de concentração na Escola 1, foto do autor.



Em síntese, pode-se considerar que nas escolas que foram objeto do estudo empírico, existem algumas práticas organizacionais que contribuem para a educação para a cidadania dos alunos, contudo, as escolas privadas tendem a ser mais rígidas na supervisão administrativa e na promoção do direito à palavra nos alunos que nas escolas públicas.

Categoria 6: A disciplina no recinto escolar e sua contribuição para educação para a cidadania

No que se refere ao comportamento dos alunos fora da sala de aulas, notamos algum controlo dos alunos nas escolas privadas, pois só se ouve barulho quando estão no intervalo, bastando tocar todos os alunos se dirigem às respetivas salas. Os professores, geralmente, são pontuais e quando se nota a falta de um deles, existem formas organizadas para ocupar os alunos e mantê-los dentro da sala. Essa organização é pouco consistente nas escolas públicas, já que quando alguns professores faltam os alunos ficam a brincar, livremente, no recinto da escola, provocando barulho. E, porque algumas turmas estudam ao relento, fica um ambiente quase que oficializado para livre circulação no recinto da escola. Igualmente, alguns alunos por vezes não entram na sala de aulas e ficam brincar dentro do recinto escolar. Os professores, quando encontram alunos

fora das salas, não se envolvem no sentido de os mandar entrar na sala. Algumas das vezes são os membros da direção das escolas que fazem esforço nesse sentido. A fig. 9 mostra pormenores do recinto numa das escolas públicas.

Também, pode-se dizer que a educação dos alunos a partir do exemplo do professor, no que toca assiduidade e pontualidade, é menos efetiva nas escolas públicas do que nas escolas privadas.

Fig.9: Aspeto do pátio de algumas escolas públicas (Escola 2e 3) em aulas, foto do autor.



7.4 Análise dos dados do questionário de professores

Foram recolhidos 74 questionários válidos, preenchidos por professores que lecionam o 1^o e 2^o ciclos em 5 escolas selecionadas para servirem de foco do estudo empírico. Das 5 escolas três são públicas, sendo uma localizada no centro da cidade de Nampula (Escola1), a segundo na zona suburbana, (Escola2) e a terceira na zona de transição entre a cidade e a zona rural (Escola3) As duas escolas privadas localizam-se todas no centro da cidade de Nampula, Escola 4 e 5).

De forma geral, todos os professores que preencheram o questionário possuem a formação psicopedagógica de base, a maioria tem uma experiência de trabalho acima de 5 anos e alguns poucos já são reformados, mas continuam a prestar o seu contributo nas escolas privadas.

Dos 74 professores que preencheram o questionário, apenas 15 foram submetidos a uma capacitação. Mas apesar disso, dentre os cursos oferecidos, não existem nenhum destinado a potencializar os professores para o ensino de conteúdos que contribuem para educação para a cidadania.

Tabela 8: Caracterização dos professores inquiridos por questionário

Campo	Características Gerais	Características Específicas		%
	Nível de formação	Básica	26	32.4
		Média	37	50
		Superior	11	14.8
	Total		74	100
2	Anos de docência	0-5	7	9.4
		5-10	23	31.3
		10-15	17	22.9
		15-20	9	12.1
		20-25	2	2.7
		25-30	5	6.8
		30-35	7	9.4
		+ 35	4	5.4
	Total		74	100
3	Classes lecionadas	1ª	15	20.4
		2ª	6	8.1
		3ª	10	13.5
		4ª	8	10.8
		5ª	14	18.9
		6ª	6	8.1
		7ª	9	12.1
		6 e 7ª	6	8.1
	Total		74	
4	Cursos de capacitação	SNE	4	5.4
		HIV	3	4
		Currículo local	2	2.7
		APAL	5	6.7
		Ciências integradas	1	1.3
			Total	
5	Disciplinas lecionadas	Todas	47	63.5
		Duas a três	9	12.2
		Uma	18	24.3
	Total		74	100

Categoria1: Concepções de cidadania (Questão: Em termos gerais a cidadania corresponde a:)

Tabela 9: Subcategorias de concepção de cidadania

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número e percentagem(n/%)										Total	
	Discordo		Discordo totalment e		Concordo		Concordo totalmente		Sem ideia			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Conjunto de direitos e deveres	2	2.85	1	1.4	34	48.5	30	42.8	3	4.5	70	100
Pagar impostos, cumprir o serviço militar, ser eleito	3	4.5	1	1.4	41	58.5	23	32.8	2	2.8	70	100
Vinculo jurídico político que traduz a relação entre o indivíduo e o Estado	14	20.5	15	22	10	14.7	12	17.8	17	25	68	100
Eleger e ser eleito	2	2.8	1	1.4	26	37.1	38	54.2	3	4.5	70	100

No que toca a primeira categoria, verifica-se que de certo modo a maioria dos professores vê a cidadania na perspectiva de cumprimento de direitos e deveres, já que os números expostos na tabela nos mostram essa tendência. Pelo contrário, quando se aborda a cidadania em vista de conceito, verifica-se que a maioria dos professores fica com opiniões bem difusas. Portanto, a leitura dos números presentes nesta tabela permite-nos constatar que a maioria dos professores do Ensino Básico nas escolas que foram objeto de estudo empírico, entende o conceito de cidadania no sentido clássico, (Santos, 2005).

Na atualidade, a visão da cidadania, para além de direitos e deveres, incorpora outras dimensões como seja direitos humanos, igualdade, solidariedade, tolerância, etc, fruto do processo evolutivo pelo qual passou. Por isso, os professores não percecionam a cidadania na vertente atual, apesar da maioria trabalhar no regime de monodocência, fase que a Educação Moral e Cívica tem uma abordagem transversal.

Categoria 2: Organização e progressão curricular que contribui para aprendizagem da cidadania pelos alunos (Questão: Como está organizada a progressão curricular que contribui a aprendizagem de cidadania pelos alunos?)

Tabela 10: Subcategorias de progressão curricular

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número/%										Total	
	Discordo		Discordo totalmente		Concordo		Concordo totalmente		Sem ideia			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
De forma transversal em todas as disciplinas do I, II e III ciclos	9	12.8	4	5.8	40	57.1	13	18.5	4	5.8	70	100
Apenas na disciplina de educação Moral e Cívica	2	2.8	4	5.8	36	51.4	24	34.2	4	5.8	70	100
De forma transversal nas Ciências Sociais no II Ciclo e Moral e Cívica no III Ciclo	33	47.1	15	21.4	14	20	5	7.1	3	4.4	70	100
De forma transversal no I e II Ciclos e Moral e Cívica no III Ciclo	38	54.2	13	18.5	7	10	10	14.2	2	2.8	70	100

Relativamente a esta categoria temos tendências de opiniões bem divergentes: a primeira tendência considera que a organização é transversal desde o primeiro ciclo até ao terceiro ciclo, resposta não correspondente ao conhecimento correto do currículo, na medida em que o currículo prescrito fala de abordagem transversal no primeiro e segundo ciclos e a disciplinar no terceiro ciclo.

A segunda tendência de opinião considera que abordagem é feita somente na disciplina de Moral e Cívica, opinião que revela uma visão igualmente errada, pela justificação do parágrafo anterior.

A terceira e última tendência considera errada a transversalidade no primeiro e segundo ciclo e disciplina autónoma no terceiro ciclo, resposta que consideramos igualmente errada.

Quanto nos parece essas tendências de opiniões dos inquiridos podem estar relacionadas ao fato de, muitos dos envolvidos neste bloco serem professores que trabalham no primeiro e segundo ciclos em regime de monodocência e, como a abordagem da Moral e Cívica nesta fase é transversal podem ter caído neste erro. Na mesma linha de pensamento, deviam ter marcado a última subcategoria, fato que não fizeram.

Resulta do que precede que nos parece que os professores das escolas que constituíram local do estudo empírico têm pouco domínio do currículo prescrito.

Categoria 3: Disciplinas do currículo prescrito que assumem a educação para a cidadania
(Questão: Quais são as disciplinas do currículo prescrito que assumem a educação para a cidadania?)

Tabela 11: Subcategorias de disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número e percentagem(n/%)										Total	
	Discordo		Discordo totalmente		Concordo		Concordo totalmente		Sem ideia			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Ciências Sociais e Moral e Cívica	10	14.3	15	21.4	30	42.8	10	14.3	5	7.2	70	100
Todas as disciplinas	32	45.7	7	10	14	20	13	18.6	4	5.7	70	100
Português, Ciências Naturais, Sociais e Moral e Cívica	29	41.4	10	14.2	19	27.1	10	14.5	2	2.8	70	100
Moral e Cívica	12	17.1	13	18.5	15	21.6	30	42.8	0	0	70	100

Estão certos os professores quando opinaram que nem todas as disciplinas do currículo prescrito assumem a educação para a cidadania, e igualmente quando indicam que as Ciências Sociais e Moral e Cívica assumem através do currículo prescrito a educação para a cidadania, segundo o que está patente no NPCEB.

Não estão certas as opiniões que rejeitam a contribuição de Português, Ciências Naturais, Sociais porque já tivemos a ocasião de afirmar que contrariamente o que está patente no NPCEB, a transversalidade está evidente nas disciplinas de Português, Ciências Naturais e Ciências Sociais pela ordem de importância em relação a quantidade de conteúdos. Em relação a Moral e Cívica toda a gente sabe que aparece em forma de disciplina no terceiro ciclo, (cf. Anexo11).

Ocorre observar que a semelhança da categoria anterior, os professores não possuem o domínio consolidado do currículo prescrito, que juntamente com o programa corporizam os principais instrumentos de trabalho.

Categoria 4: Contribuição das disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica, através do currículo implementado, para educação para a cidadania (Questão: de que modo as disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica contribuem para educação para a cidadania?)

Tabela 12: Subcategorias de contribuição de disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número/%										Total	
	Discordo		Discordo totalmente		Concordo		Concordo totalmente		Sem ideia			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Apenas através de conteúdos que aparecem no programa	14	20	7	10	39	55.8	5	7.1	5	7.1	70	100
Os professores trazem para aula assuntos da atualidade	6	8.4	1	1.4	48	66.3	16	22.5	1	1.4	71	100
Os alunos trazem assuntos para o debate na aula	13	18.5	0	0	40	57.1	12	17.1	5	7.3	70	100

Relativamente a esta categoria, os inquiridos concordam com todas as sub-categorias propostas, mas em nossa opinião parece não corresponder à realidade do ensino na sala de aulas, pois nas dezasseis aulas assistidas constatamos que os professores apenas ensinam segundo o manual do aluno. Portanto, não vimos nem alunos a trazerem para a sala assuntos da atualidade e muito menos o professor.

Categoria 5: Metodologias de ensino e sua contribuição para educação para a cidadania (questão: que metodologias predominam nas aulas que os professores dão?)

Tabela 13: Subcategorias de metodologia de ensino predominantes

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número/%										Total	
	Discordo		Discordo totalmente		Concordo		Concordo totalmente		Sem ideia			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Exposição, dúvidas e apontamentos	11	15.7	9	12.8	20	28.7	30	42.8	0	0	70	100
Debate, resumo,	20	28.2	34	47.9	10	14	7	9.9	0	0	71	100
Debate, síntese, texto de apoio,	20	28.5	18	25.7	14	20	12	17.2	6	8.6	70	100
Investigar e debate na sala	15	21.4	33	47.1	11	15.7	10	14.4	1	1.4	70	100

No que se refere a esta categoria, está evidente que a maioria dos professores utiliza o método expositivo seguido de cópia ou ditado de apontamento e, igualmente, não promovem debate e nem produzem textos de apoio adicionais para complementar abordagem muito esquemática que os manuais dos alunos apresentam. Aliás, fizemos menção desses aspetos quando analisámos os manuais e observámos as aulas.

Na realidade, para os professores conseguirem transformar as suas aulas em espaços de educação para a cidadania exige-se, no mínimo, que sejam criativos a partir do que ensinam dia após outro. Em qualquer aula, a promoção do debate, a paciência de ouvir as opiniões dos alunos contribui para cultivar neles o hábito de exporem livremente as suas opiniões e ouvirem as opiniões dos seus pares

Categoria 6: professores para o ensino de Moral e Cívica (Questão: Que critérios as escolas usam para indicar professores para Moral e Cívica?)

Tabela 14: Subcategorias de critérios de indicação de professores para Moral e Cívica

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número/% (n/%)										Total	
	Discordo		Discordo totalmente		Concordo		Concordo totalmente		Sem ideia			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Livre escolha	27	38.5	10	14.2	20	28.6	5	7.2	8	11.5	70	100
Indicação da escola, sem formação específica	38	53.5	10	14.0	5	7.0	16	22.8	2	2.8	71	100
Indicação da escola por ter tido a formação específica	10	14.2	10	14.2	25	35.7	15	21.7	10	14.2	70	100

Nesta categoria as opiniões dos inquiridos indicam que estão a ensinar disciplinas e classes por indicação dos gestores da escola mas, tendo como base a formação específica que cada um deles possui. Temos assim adquiridos dois pontos particularmente interessantes: quando analisamos os dados das entrevistas dos gestores e professores de Moral e Cívica constatamos que as escolas não possuíam critérios e, agora os professores dizem que são atribuídos disciplinas ou classes na base de um critério, quer dizer a formação.

Na verdade, a maioria dos professores que preencheu o questionário é do primeiro grau, onde existe apenas a monodocência. E, vendo a tabela que apresentámos no início da análise dos dados desse bloco, verifica-se que todos inquiridos têm a formação básica de professores que lhes habita a ensinar o Ensino Básico. Logo, eles têm razão, quando afirmam que foram atribuídos a carga horária pela direção da escola na base da formação que possuem.

Categoria 7: Dificuldades no ensino de Moral e Cívica (Questão: Dificuldades que os professores enfrentam para o ensino de Moral e Cívica)

Tabela 15: Subcategorias de dificuldades de ensino de Moral e Cívica

Sb-categorias	Opinião dos inquiridos em número/%										Total	
	Discordo		Discordo totalmente		Concordo		Concordo totalmente		Sem ideia			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Formação específica para a disciplina	17	24.2	34	48.5	7	10	9	12.8	3	4.5	70	100
Material didático	18	25	6	8.3	37	51.4	9	12.5	2	2.8	72	100
Muitas disciplinas por professor	24	35.3	19	27.9	21	30.9	4	5.9	0	0	68	100
Pouco envolvimento de todos os professores	29	41.4	5	7.1	21	30	7	10	8	11.5	70	100

As tendências de opiniões dos professores indicam que enfrentam duas grandes dificuldades na sua atividade de ensino: material didático e a falta da formação específica para ensinar a disciplina. De fato, as escolas públicas, como vimos, enfrentam muitas dificuldades desde salas de aulas, turmas numerosas e poucos livros para muitos alunos, por isso em nossa opinião os professores têm razão no que dizem. Quanto ao pouco envolvimento de todos os docentes, acreditamos que tenha alguma relação com pouco envolvimento de todos os professores na correção do comportamento dos alunos fora da sala de aulas, particularmente nas escolas públicas. No que se refere a falta de formação específica para lecionar a Moral e Cívica, constitui um obstáculo da maioria dos professores das escolas que foram objeto de estudo porque os centros de formação de professores ainda não começaram a formar professores com essas competências.

Categoria 8: Formas de superação das dificuldades (Questão: quais as formas usadas para superação das dificuldades?)

Tabela 16: Subcategorias de formas de superação de dificuldades

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número/%										Total	
	Discordo		Discordo totalmente		Concordo		Concordo totalmente		Sem ideia			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Pedir apoio a colegas mais experientes	0	0	0	0	41	56.9	31	43.1	0	0	72	100
Levar a preocupação para o setor pedagógico	19	26.3	10	13.8	34	47.4	7	9.8	2	2.7	72	100
Deixar de lado o conteúdo para cumprir o programa	28	40	39	55.7	2	2.8	1	1.5	0	0	70	100
Mandar os alunos investigar	33	48.5	15	22	13	19.2	4	5.8	3	4.5	68	100

No que se refere a esta categoria a opinião dos inquiridos indica que, na sua maioria, para superarem as dificuldades pedem apoio aos colegas mais experientes e também canalizam para a consideração dos gestores da escola. Esta última opinião, se conjuga com o pronunciamento dos gestores relativamente fotocópia de livros sobretudo do professor, para superar o défice.

Relativamente a colaboração dos colegas mais experientes para a superação de dificuldades dos mais novos, em nossa opinião, enfrenta algumas dificuldades porque, neste momento, em Moçambique não se valoriza a experiência, o que tem valor e determina o salário é o certificado. Por causa disso, muitos professores procuram progredir no nível académico sem ligação com o que fazem. Resultando por vezes que um professor tenha grau académico elevado e continue a enfrentar dificuldades para ensinar os alunos. Nessas circunstâncias, os professores mais experientes mas com grau académico inferior não colaboram com esse tipo de colegas.

Categoria 9: Práticas organizativas, escola dos representantes da turma (Questão: Como são indicados os responsáveis da turma?)

Tabela 17: Subcategorias de formas de indicação dos responsáveis da turma

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número/%										Total	
	Discordo		Discordo totalmente		Concordo		Concordo totalmente		Sem ideia			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Os alunos escolhem sem a intervenção do diretor de turma	39	55.7	19	27.1	7	10	3	4.4	2	2.8	70	100
Os alunos escolhem com a intervenção do diretor de turma	5	7.2	3	4.3	45	65.2	15	21.8	1	1.5	69	100
O diretor da turma indica os responsáveis	30	42.8	19	27.1	17	24.4	3	4.3	1	1.4	70	100
Indicam-se os alunos voluntários	29	41.4	10	14.2	20	28.5	7	10	4	5.9	70	100

Relativamente à escolha dos representantes da turma, a opinião dos inquiridos indica que os alunos escolhem os seus representantes com a intervenção do diretor de turma. Esta prática corresponde ao que se faz na maioria das escolas quer públicas como privadas, pois são os alunos que assumem o papel determinante, cabendo ao diretor homologar as escolhas dos alunos.

Sobre essa tendência de opinião, Fonseca (2000) considera que colocar o poder de decisão nas mãos dos alunos contribui para reforçar o sentimento de pertença, porque a tomada de decisão implica o exercício de operações cognitivas tão importantes como a capacidade de escuta, a consideração do ponto de vista dos outros e o sentido de responsabilidade.

Importa, entretanto, ressaltar que apesar dos alunos terem o direito de indicar os seus representantes, é preciso, contudo, notar que essa prática geralmente acontece uma vez por ano sempre no princípio do ano letivo. Se essa prática fosse sistemática e permanente, poderíamos dizer com alguma segurança que a hora da reunião de turma constitui um contexto por excelência de promoção de educação para a cidadania.

Categoria10: Práticas organizativas, resolução dos problemas da turma (Questão: De que forma são resolvidos os problemas da turma?)

Tabela 18:Subcategorias de forma de resolução dos problemas da turma

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número/%										Total	
	Discordo		Discordo totalment e		Concord o		Concordo totalmente		Sem ideia			
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Os representantes da turma resolvem em primeira mão	10	14.2	9	12.8	37	52.8	13	18.5	1	1.7	70	100
O diretor da turma resolve sem intervenção dos representantes da turma	37	51.3	14	19.5	10	13.8	7	9.8	4	5.6	72	100
Os representantes e o diretor resolvem	1	1.4	0	0	37	52.1	30	42.3	3	4.2	71	100
Intervêm sempre a direção da escola	36	50	24	33.3	9	12.5	2	2.8	1	1.4	72	100

Com referência a esta categoria, as opiniões dos inquiridos revelam que os alunos são atores importantes na resolução dos problemas da turma com o apoio do respetivo diretor de turma. Poucas vezes a resolução dos problemas da turma exige a intervenção dos gestores da escola.

É neste contexto que Silva (2001) defende que a participação de professores na procura de formas negociadas de resolução de conflitos educa os alunos para a tolerância, para a racionalidade das condutas e para as práticas não violentas de convivência.

7.5 Apresentação e análise dos dados dos alunos

Relativamente a este bloco, conseguimos recolher 104 questionários preenchidos por alunos de escolas públicas e privadas, com idade entre 11 e 17 anos. As categorias não têm o mesmo número de respondentes, porque alguns alunos preencheram em todos os campos, em vez de escolher apenas uma alternativa que considerassem válida. Neste sentido, não foram consideradas as opiniões apresentadas nestes moldes. De modo geral, as escolas públicas possuem o maior número de alunos inquiridos em relação as escolas privadas.

Tabela 19: Caraterização dos alunos

Campos	Caraterísticas gerais	Caraterísticas específicas		Percentagem
1	Idade	11	4	3.8
		12	43	41.3
		13	15	14.4
		14	20	19.3
		15	13	12.5
		16	7	6.8
		17	2	1.9
Total			104	100
2	Sexo	Masculino	48	46.1
		Feminino	56	53.9
Total			104	100
3	Escola	Pública	77	74
		Privada	27	26
Total			104	100

Categoria 1: Conceção de cidadania (Questão: Em termos gerais a cidadania corresponde à:)

Tabela 20: Subcategorias de conceção de cidadania

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número e percentagem (n/%)						Total em número e Percentagem (n/%)	
	Verdade		Falso		Sem resposta			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Conjunto de direitos e deveres	85	84.2	11	10.9	5	4.9	101	100
Pagar impostos, cumprir o serviço militar, ser eleito	74	66.0	27	24.2	11	9.8	112	100
Vinculo jurídico político que traduz a relação entre o indivíduo e o Estado	52	51.0	25	24.5	25	24.5	102	100
Eleger e ser eleito	96	95.1	3	2.9	2	2	102	100

No que se refere a essa categoria, os alunos possuem opiniões que não se divergem dos outros participantes neste trabalho, pois de forma dominante a maioria percebe a cidadania em vista aos direitos e deveres. Temos já, sucintamente, sublinhado que esta visão enquadra-se perspetiva clássica da cidadania. Na verdade, sendo alunos, seria de esperar que tivessem uma opinião similar a dos seus docentes, se tivermos em conta que decorre em consequência de aulas.

Categoria 2: Classes de início de conteúdos de educação Moral e Cívica (Questão: Em que classe começou a aprender conteúdos de Moral e Cívica?)

Tabela 21: Subcategorias de classes com conteúdos de Moral e Cívica

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número e percentagem (n/%)						Total em número e Percentagem (n/%)	
	Verdade		Falso		Sem resposta			
	n	%	n	%	n	%	n	%
1 e 2ª classes	65	65.6	25	25.4	9	9	99	100
3, 4 e 5ª classe	56	57.7	33	34	8	8.3	97	100
Apenas na 6 e 7ª classe, na Moral e Cívica	47	45.1	52	50	5	4.9	104	100
Em nenhuma das classes indicadas	17	17.7	67	69.7	12	12.6	96	100

No que toca a essa categoria, a tendência de opinião dos alunos ajuda nos a reafirmar que, efetivamente, os conteúdos de Moral e Cívica existem desde a 1ª classe. E igualmente a Moral e Cívica não é a única disciplina do NPCEB que possui conteúdos que contribuem para a educação para a cidadania. Essa tendência de opinião diverge-se da opinião dos professores mas, em nossa

opinião, para esse caso, os alunos conseguem relacionar o que já vem estudando nas classes anteriores com os conteúdos da disciplina de Moral e Cívica que se ensina na 6^a e 7^a classes. Enquanto, para o caso de professores há uma ligeira diferença, porque os que ensinam disciplinas com a transversalidade de conteúdos de Moral e Cívica, atuam num nível diferente em que esta disciplina é autónoma.

Categoria 3: Disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica (Questão: Em que disciplina aprendeu conteúdos de Moral e Cívica?)

Tabela 22: Subcategorias de disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número e percentagem (n/%)						Total em número e Percentagem(n/%)	
	Verdade		Falso		Sem resposta			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Ciências Sociais	36	38.7	47	50.5	10	10.8	93	100
Todas as disciplinas	46	45.6	53	52.5	2	1.9	101	100
Português, Ciências Naturais, Sociais e Moral e Cívica	61	62.2	25	25.5	12	12.3	98	100
Apenas Moral e Cívica	53	54	39	39.7	6	6.3	98	100

Relativamente as disciplinas que possuem conteúdos de Moral e Cívica a tendência de opinião dos inquiridos mais uma vez sustenta o que dissemos em várias partes desse trabalho, quando a maioria indica Português, Ciências Naturais, Sociais e Moral e Cívica. Mas apesar disso, existe um dado que merece um comentário adicional, pois parte considerável dos inquiridos assinalou que é falso considerar que aprendeu as boas maneiras nas Ciências Sociais. Até certo ponto podemos dizer que os inquiridos tem toda a razão, já que do levantamento que nós fizemos em torno de conteúdos que contribuem para Moral e Cívica encontramos apenas um conteúdo referente a direitos e deveres da família na 4^a classe, por isso consideramos estarem cobertos de razão (cf. Anexo 11).

Categoria 4: metodologia de ensino de Moral e Cívica (Questão: No ensino de Moral e Cívica os professores:)

Tabela 23: Subcategorias de metodologia de ensino de moral e Cívica

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número e percentagem (n/%)						Total em número e Percentagem (n/%)	
	Verdade		Falso		Sem resposta			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Fazem explicação da matéria e ditam apontamentos	92	91.0	4	4.0	5	5.0	101	100
Dão trabalhos de grupo	17	17.0	76	76.0	7	7.0	100	100
Debatem com os alunos, os problemas morais da sociedade	25	26.0	50	53.0	21	21.0	96	100

No que concerne a esta categoria, os inquiridos têm opiniões idênticas as opiniões dos professores. Pois, de forma massiva, indicam que os professores fazem exposição e ditado de apontamento e, de forma geral também dizem que não há espaço para debate. Portanto, todas as opiniões estão em perfeita consonância com as constatações resultantes da assistência de aulas que já tivemos o cuidado de referenciar.

É preciso chamar atenção para o fato das metodologias constituírem uma referência principal, quando se pretende promover a educação para a cidadania. Nessas circunstâncias, fica difícil esperar que estes professores, quer pela transversalidade, quer pelas metodologias de ensino, estejam a contribuir para educação para a cidadania.

Categoria5: Domínio de conteúdos de Moral e Cívica/ dificuldades manifestadas pelos professores (Questão - Os professores que ensinam Moral e Cívica revelam:..)

Tabela 24 - Subcategorias de nível de domínio de conteúdos de Moral e Cívica pelos professores

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número e percentagem (n/%)						Total em número e Percentagem (n/%)	
	verdade		Falso		Sem resposta			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Pouco domínio da matéria	56	54.9	43	42.1	3	3	102	100
Falta de livros para usar na sala	61	60.3	35	34.8	5	4.9	101	100
Pouco interesse para ensinar	26	25.7	64	63.5	11	10.8	101	100
Pouco interesse de alunos para aprender	50	49.0	43	42.2	9	8.8	102	100

Nesta categoria, os inquiridos têm opiniões que nos permitem perceber que, a falta de material didático constitui uma das grandes dificuldades que os alunos das escolas que foram objeto de estudo enfrentam. Para além desta dificuldade, também referem que os professores apresentam fraco domínio dos conteúdos, apesar de mostrarem interesse em ensinar.

A propósito das opiniões acima indicadas gostaríamos de clarificar que em nossa opinião, os alunos detetam dificuldades nos professores porque, alguns conteúdos da disciplina de Moral e Cívica aparecem na disciplina de Ciências Naturais, onde os professores que ensinam têm uma preparação específica, ao darem aulas provavelmente os alunos percebem melhor do que quando os mesmos conteúdos são ensinados por um professor improvisado. Quanto a carência de livro do aluno existe apenas nas escolas públicas, pois nas escolas privadas a maioria dos alunos têm livros.

Categoria 6: Práticas organizativas/ escolha dos representantes da turma (Questão: como é que são indicados os responsáveis pela turma?)

Tabela 25: Subcategorias de práticas organizativas da turma

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número e percentagem (n/%)						Total em número e Percentagem (n/%)	
	verdade		Falso		Sem resposta			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Os alunos escolhem sem a intervenção do diretor de turma	29	29.0	65	65.0	6	6.0	100	100
Os alunos escolhem com a intervenção do diretor de turma	75	78.1	16	16.6	5	5.3	96	100
O diretor da turma indica os responsáveis	27	27.2	67	67.8	5	5.0	99	100
Indicam-se os alunos voluntários	26	26.0	65	65.0	9	5.0	100	100

Relativamente a esta categoria, os inquiridos apresentam a mesma opinião dos professores, e ambas opiniões conjugam-se com as constatações que tivemos quando assistimos uma das reuniões de turma, por isso dispensamos comentários adicionais.

Categoria 7: Práticas organizativas/ resolução dos problemas da turma (Questão: de que forma a turma resolve os seus problemas?)

Tabela 26: Subcategorias de formas de resolução de problemas da turma

Sub-categorias	Opinião dos inquiridos em número e percentagem (n/%)						Total em número e Percentagem (n/%)	
	Verdade		Falso		Sem resposta			
	n	%	n	%	n	%	n	%
Os representantes da turma resolvem em primeira mão	65	65.0	21	21.0	14	14.0	100	100
O diretor da turma resolve sem intervenção dos representantes da turma	27	26.4	69	67.6	6	5.8	102	100
Os representantes, a turma e o diretor resolvem	84	84.0	9	9.0	7	7.0	100	100
Intervêm sempre a direção da escola	34	35.0	47	48.5	16	16.5	97	100

Com referência a esta categoria, os inquiridos indicam que para a resolução de conflitos, os alunos responsáveis pela turma procuram a solução antes de canalizarem o problema ao diretor de turma. Mesmo assim, o diretor da turma procura a solução do problema juntamente com a turma. Este procedimento é, na verdade, o mais recomendado na promoção da educação para a cidadania.

7. 6 Conclusões do estudo empírico

Para começar, importa ressaltar que as conclusões do estudo empírico resultam da leitura cruzada de dados colhidos com recurso a diversos instrumentos que aplicamos neste estudo.

7.6.1 Sinopse do conhecimento construído às questões de investigação

O objetivo central desta investigação é compreender melhor como o Currículo do Ensino Básico em Moçambique na sua dimensão enunciada e praticada contribui para educação para a cidadania nos alunos. Tendo percorrido as várias etapas da nossa investigação, é o momento de retomar as questões iniciais de investigação e procurar sintetizar, nas suas linhas essenciais, os resultados a que o conjunto dos patamares da análise que empreendemos, sintetizados em cada uma das seções respetivas, permitem-nos chegar. Realmente, a investigação empreendida em cinco estabelecimentos de ensino, além de retratarem a dinâmica da sua conceção e práticas, relativamente à educação para a cidadania dos alunos, suscitaram facetas relevantes para o enriquecimento da temática, de forma a endereçar melhor o problema global proposto.

Retomando novamente as questões de investigação:

1. Que conceitos de cidadania manifestam os gestores, professores e alunos do Ensino Básico?
2. Como está organizada a progressão curricular que contribui para a compreensão dos conceitos de cidadania pelos alunos do Ensino Básico?
3. Quais são as disciplinas do currículo enunciado que contribuem, através de conteúdos, para a educação para a cidadania?
4. De que modo as disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica assumem no seu currículo implementado, através de práticas de sala de aulas, a formação para a cidadania?
5. De que forma as metodologias usadas pelos professores, nas suas aulas, operacionalizam e integram dimensões de cidadania nos alunos?
6. Que critérios as escolas utilizam para indicar professores para a disciplina de Moral e Cívica?
7. De que modo a organização e práticas organizacionais contribuem para a educação para a cidadania nos alunos?
8. Que competências os alunos devem desenvolver na Moral e Cívica?
9. Que dificuldades enfrentam os professores no ensino da disciplina de Moral e Cívica?

7.6.2 Sinopse da primeira questão

O cruzamento dos dados conseguidos através dos vários instrumentos mostrou, que, os gestores, professores e alunos possuem a conceção clássica de cidadania, pois todos têm a conceção da cidadania assente, somente, no cumprimento dos direitos e deveres. Mas, na atualidade, a conceção de cidadania incorpora, sobretudo, uma cidadania interventiva e ativa no sentido de enfatizar uma cidadania responsável.

Neste sentido, a cidadania deve ser entendida como sendo um estilo de vida e condição importante de pertença a comunidade, sendo por isso uma ideia humanista que consiste em construir uma sociedade multicultural, unida pelos sentimentos de pertencer a uma comunidade comum, trata-se de uma essência da vida em sociedade.

Na realidade, pela conceção que os gestores e professores apresentaram, conjugada com a conceção dos alunos nos permite pensar que a dimensão de cidadania mais cultivada nos alunos do Ensino Básico nas escolas que constituíram o foco de estudo tende a ser passiva o que, no

futuro, pode não contribuir na produção de cidadãos socialmente ativos, interventivos e competentes.

7.6.3 Sinopse da segunda questão

No que toca a esta questão, o currículo prescrito apresenta conteúdos para educação para a cidadania de forma transversal no primeiro e segundo ciclos (1^a até 5^a classe) e de forma autónoma no terceiro ciclo, (6^a e 7^a classes).

Comparando essa disposição curricular com a opinião dos gestores, professores e alunos, constatamos que os gestores e professores não dominam o currículo prescrito porque ambos sublinharam a necessidade de se introduzir o ensino dos conteúdos de Moral e Cívica, nas classes onde esses conteúdos existem na forma de infusão curricular. Também, parte significativa dos professores, alguns da disciplina de Moral e Cívica disseram sem reservas que essa disciplina apenas existe na 6^a e 7^a classe.

Perante essa contradição, procuramos saber dos entrevistados se sabiam o significado da abordagem transversal, a resposta conseguida indicou que não sabem.

Contrariando o entendimento dos gestores e professores a maioria dos alunos conseguiu indicar que aprendizagem de conteúdos de Moral e Cívica inicia na 1^a classe e prolonga até a 7^a classe. Em nossa análise os alunos têm essa noção graças a comparação que vão fazendo dos diferentes conteúdos que foram estudando no Ensino Básico até então.

A leitura dos dados resultantes da sinopse desta questão sugere-nos, sem grande sobra de dúvida, que os gestores e professores das escolas que constituíram o foco de estudo, não dominam o currículo prescrito e muito menos têm noção de transversalidade de ensino de conteúdos da disciplina de Moral e Cívica. Essa lacuna pode contribuir para a implementação deficiente do currículo nos níveis meso e micro e, por conseguinte, não conseguir produzir os cidadãos preconizados no âmbito da prescrição curricular. Pois, quando o professor organiza o processo de aprendizagem dos alunos tem que ter na sua posse uma serie de pressupostos que favoreçam o processo de ensino ajustado as necessidades dos seus alunos, como seja a compreensão do currículo estipulado pelo Estado, as condições da escola e a vivência dos alunos

7.6.4 Sinopse da terceira questão

Relativamente a esta questão, os dados da entrevista aos gestores e professores de Moral e Cívica, permitem-nos constatar que ambos possuem fraco domínio do currículo prescrito, já que a maioria não conseguiu indicar as disciplinas que possuem conteúdos que contribuem para a educação para a cidadania. Apesar disso, existe um número bastante reduzido de gestores e professores que têm opiniões bem acertadas sobre as disciplinas e a melhor forma de realizar a educação para a cidadania na escola. Em nossa opinião, trata-se de professores que leem, com alguma regularidade, os programas das disciplinas do Ensino Básico.

Comparando as opiniões dos gestores e professores verifica-se que os professores têm melhor conhecimento do currículo e dos programas das disciplinas que os gestores. Esse fato remete-nos para a possibilidade dos gestores exercerem as suas tarefas sem o domínio razoável da legislação e dos documentos curriculares o que, em nossa opinião, não contribui para eles fazerem uma supervisão administrativa ao trabalho dos professores. Um outro aspeto pode-se relacionar com o fato dos gestores não terem a obrigação de lecionar aulas o que de certa forma contribui para os mesmos não se sentirem obrigados a manusearem o currículo, os programas e os manuais como acontece com os professores.

Sobre a mesma questão, a opinião dos professores que ensinam no 1^o e 2^o ciclos, indica as disciplinas de Moral e Cívica e Ciências Sociais que contribuem para educação para a cidadania, enquanto Português e Ciências Naturais pouco contribuem para a educação para a cidadania.

A leitura comparada dos dados desse grupo de professores com os entrevistados verifica-se mais uma vez que não possuem o domínio consolidado do currículo prescrito o que em nossa opinião não contribui para uma boa gestão do currículo nos níveis meso e micro.

Contrariando a opinião dos gestores e professores, os alunos conseguiram indicar de forma certa as disciplinas que contribuem para educação para a cidadania. Esse fato remete-nos na possibilidade dos alunos terem conseguido estabelecer a comparação dos conteúdos que foram estudando com os conteúdos que preenchem a disciplina de Moral e Cívica.

7.6.5 Sinopse da quarta questão

No que toca a esta questão, a assistência de aulas com conteúdos de Moral e Cívica permitiu constatar que, de forma geral, os professores dão as suas aulas sem conseguirem explorar o contributo dos conteúdos para educação para a cidadania.

Na visão dos autores que sustentam o quadro teórico de educação para a cidadania, isso acontece, porque os professores relegam as questões de cidadania para o segundo plano a favor de conteúdos da disciplina que são objeto de avaliação. De igual modo, pode acontecer porque os professores não foram formados para conseguirem ser criativos nas suas aulas. Portanto, em todas as aulas assistidas de disciplinas com conteúdos para educação para a cidadania não se notou a contribuição específica para a educação para a cidadania.

Relativamente a assistência de aulas da disciplina de Moral e Cívica notamos que, realmente, apesar de se ensinar os conteúdos desta disciplina, os professores não conseguem ir para além dos conteúdos presentes no livro do aluno. Com efeito, a educação para cidadania nas escolas que foram o foco da nossa investigação, a educação para a cidadania acontece, sobretudo, na hora e aula dedicados para esse efeito. Na verdade, esse fato permite-nos perceber que existe uma grande distância entre o currículo prescrito e o currículo praticado, pois este último depende muito da qualidade e desempenho dos professores, dos dispositivos pedagógicos e didáticos associados e o ambiente escolar.

7.6.6 Sinopse da quinta questão

Quanto a esta questão, os professores das aulas assistidas utilizam nas suas aulas, de forma predominante, a exposição seguida de ditado ou cópia de apontamentos.

Na resposta do questionário, as opiniões dos professores convergem com as dos alunos, na medida em que todos ressaltam que nas aulas predominam a exposição, cópia ou ditado de apontamentos. Explora-se pouco o debate e a realização de trabalhos em grupos. No que se refere ao debate na sala de aulas, os professores das escolas privadas destacam-se, apesar disso, comparando o tempo de debate e de exposição e cópia de apontamentos verifica-se que cerca de 70% da aula reserva-se a cópia de apontamentos.

De acordo com Niquice, (2006) o uso predominante da exposição e cópia de apontamento nas escolas moçambicanas decorre das metodologias predominantes nos cursos de formação de professores que se resumem em exposição e cópia de apontamentos.

Na realidade, para o professor conseguir promover a educação para a cidadania, precisa de utilizar métodos ativos no ensino, procurando, na medida do possível, dialogar com os alunos, ouvir a opinião deles na perspectiva de se ensinar a democracia por ações e não somente por palavras.

Finalmente, pode-se dizer com alguma segurança que nas escolas que foram foco de investigação, as metodologias utilizadas pela maioria dos professores assistidos não contribuem de forma efetiva para a educação para a cidadania nos alunos.

7.6.7 Sinopse da sexta questão

No que se refere a esta questão, os gestores e professores sublinharam que não tem critérios fixos para indicação de professores para ensinar a disciplina de Moral e Cívica. Apesar disso, as escolas privadas utilizam um crivo no sistema de seleção de professores que acaba contribuindo para estas conseguirem enquadrar melhor os apurados, segundo o percurso profissional.

Nas escolas públicas muitas, vezes os professores que ensinam a disciplina de Moral e Cívica, são os que devem completar a carga horária pois, neste nível, eles devem ter a carga de 24 horas por semana. E, neste momento, a maioria das disciplinas do Ensino Básico possuem 2 horas por semana, por isso é difícil que um professor complete a carga horária numa única disciplina.

Perante o tratamento a que está sujeita a disciplina de Moral e Cívica, procuramos saber se de fato era relevante e como é encarada pelos alunos. As opiniões de todos os entrevistados unanimemente sublinharam a relevância e atualidade da Moral e Cívica no ensino, mas os alunos mostram pouco interesse porque é uma disciplina que não contribui para determinar a reprovação ou aprovação de classe.

Na verdade, a inexistência de cursos ou módulos específicos para capacitar professores de Moral e Cívica contribui para que as escolas não tenham critérios para a indicação de professores para essa área de ensino. Este facto, em certa medida, contribui para ineficácia do ensino dessa

disciplina, porque os professores existentes não foram tecnicamente preparados para mediar os conteúdos dessa disciplina. Pois, nas palavras de Gaspar e Roldão (2007), a especificidade do professor expressa-se pelo saber fazer e não pelo conteúdo.

7.6.8 Sinopse da sétima questão

Com referência a esta questão, notamos que existem nas escolas que constituíram o foco de estudo algumas práticas que contribuem para educação para a cidadania nos alunos. Pela ordem de peso e importância, indica-se a concentração para a entoação do Hino Nacional, a reunião da turma, a gestão dos alunos durante as aulas, atividades de limpeza e atividades extracurriculares presentes no plano anual das escolas.

Nas concentrações para o hino nacional, as escolas sobretudo privadas, utilizam esse espaço como um palco relevante para educação para a cidadania, na medida em que os gestores procuram ouvir as opiniões dos alunos sobre o processo de ensino-aprendizagem, apresentam os alunos que sistematicamente violam o regulamento da escola, elogiam os alunos com melhor aproveitamento e dão informações de utilidade pública. Essa prática é pouco consistente nas escolas públicas, já que limitam-se na entoação do Hino Nacional.

Relativamente a reunião da turma, constitui um dos palcos de educação para a cidadania na medida em que os alunos têm alguma liberdade junto do seu diretor de turma para escolherem os seus representantes de turma e, de forma conjunta participam na resolução pacífica de possíveis problemas da turma.

Quanto a gestão dos alunos no recinto escolar, as escolas privadas possuem um sistema eficaz de controlo, já que mesmo em casos de falta ou atraso do professor está montado um sistema que permite manter os alunos dentro das suas salas. Por isso, durante o período de aulas não se encontram alunos a circular dentro do recinto escolar

A questão de limpeza que poderia contribuir no sentido de habituar os alunos a terem gosto de ficar em sítios limpos é incentivada apenas nas escolas públicas. Mas porque essa limpeza é feita sem os materiais apropriados, em nossa opinião, não motivam os alunos nesse sentido.

No que se refere as atividades extracurriculares que contribuem para a educação para a cidadania, somente as escolas privadas contemplam nos seus planos, (cf. Anexo 10). Quisemos

saber dos gestores a razão desta ausência e eles sublinharam que não constam porque não atividades que exigem fundos para movimentar os alunos

7.6.9 Sinopse da oitava questão

No que respeita as opiniões dos entrevistados ficou evidente que ressaltaram a necessidade dos alunos desenvolverem as competências relacionadas com valores sociais de boa convivência e respeito pelos valores.

As competências são claramente aprendidas durante uma prática de vida. Elas são o resultado da educação em termos gerais e não só da escolaridade. Porém, há competências que são desenvolvidas e cultivadas na escola. Pensamos que as competências de cidadania são um exemplo, a par de outras competências curriculares, como a capacidade de comunicar com os outros, competências matemáticas básicas, literacia informática e competência ao nível dos meios de comunicação e capacidade de nos situarmos no mundo do indivíduo.

Note-se que para que este desenvolvimento de competências de cidadania é importante que os professores modifiquem as suas práticas e assumam a cidadania e a sua aprendizagem como uma das prioridades da prática pedagógica.

Na presente investigação, aludimos mais acima que os professores não utilizam métodos ativos no ensino e, também, constatamos que nas escolas públicas, os alunos fazem barulho no pátio da escola enquanto os outros estão em aulas. Muitos professores dessas escolas não colaboram na repreensão dos alunos que agem fora das normas estatuídas e, alguns professores atrasam ou faltam, fazendo com que os alunos fiquem sem ocupação. Esses elementos, ao nosso ver, podem contribuir para que os alunos não se habituem a assiduidade e ao respeito, não cumpram com o regulamento da escola, contribuindo para a desagregação do ambiente sadio na escola e no fraco desenvolvimento das competências morais.

De modo geral, notamos que os alunos das escolas privadas possuem competências básicas melhor desenvolvidas que os alunos das públicas. Pois, no preenchimento do questionário os alunos das escolas públicas não conseguiram expressar de forma clara as suas opiniões por causa

da deficiência na escrita da língua portuguesa enquanto os alunos das escolas privadas conseguiram fazer. O Anexo 12 traz seis opiniões de alunos sendo três primeiras das escolas públicas e três últimas das escolas privadas.

7.6.10 Sinopse da nona questão

De modo geral, verificamos que as escolas públicas enfrentam mais dificuldades que as escolas privadas, pois nas escolas públicas as dificuldades mais gritantes relacionam-se com a falta de salas, carteiras, livros, existência de turmas numerosas, enquanto nas escolas privadas foi indicada a falta de formação específica de professores para a Moral e Cívica.

Nas sugestões para a melhoria do ensino da Moral e Cívica os sujeitos da investigação indicaram a necessidade de se providenciar condições condignas para o processo de ensino-aprendizagem, distribuir-se livros suficientes para alunos e professores e capacitar os professores que ensinam a disciplina de Moral e Cívica.

Ocorre observar a este propósito que como as condições materiais, de certa forma, influenciam diretamente na qualidade do processo de ensino-aprendizagem e conjugadas com as deficiências da formação de professores podemos com alguma dose de verdade dizer que os objetivos preconizados no NPCEB, especialmente na disciplina de Educação Moral e Cívica, não estão a ser cabalmente alcançados.

8. SÍNTESE CONCLUSIVA

No final deste trabalho de investigação e reflexão torna-se relevante proceder, de forma sumária, as retrospectivas das grandes ideias, apresentar de forma sistemática as inferências que conseguimos fazer tendo em referência ao problema de investigação, clarificar as pistas de investigação e indicar as limitações do trabalho.

O termo currículo refere-se a um percurso de aprendizagens consideradas relevantes e necessárias para os jovens conseguirem integrar-se na sociedade e fazerem o que os adultos fazem.

A origem do currículo como campo de estudos e investigação não é fruto de um interesse, unicamente, académico, mas de uma preocupação social e económica relacionada com a

revolução industrial e a emigração. Na teorização do currículo evidencia-se pela produção científica e teorização os americanos. E, apesar de grande avanço alcançado nessa área, no essencial, predomina a teoria técnica que foi a pioneira nos estudos curriculares.

Efetivamente, desde que o currículo surgiu, como área específica de educação, desempenhou a função social de regular a distribuição social das experiências consideradas relevantes para as sociedades em cada contexto. E, nesse processo, os filhos de pais com posses económicas historicamente beneficiaram-se da melhor qualidade de formação que lhes garantia a manutenção do seu *status* social, enquanto os filhos de pais com menos posses económicas historicamente se beneficiaram de uma formação considerada de baixa qualidade para lhes manter ligados a atividades práticas, como o caso da agricultura. É nesse sentido que Sacristán (2000) sublinha que o tipo de saber que os indivíduos logram nas instituições escolares tem consequências no nível do seu desenvolvimento pessoal, nas suas relações e no estatuto que os mesmos possam conseguir dentro da estrutura profissional.

Apesar disso, na escolaridade obrigatória o currículo costuma refletir um projeto educativo globalizador que agrupa diversas facetas da cultura, do desenvolvimento pessoal e social, das necessidades vitais dos indivíduos para o seu desempenho em sociedade, aptidões e habilidades consideradas fundamentais. Assim, o fato de que vá além dos tradicionais conteúdos académicos se considera normal, devido à função educativa global que se atribui à instituição escolar.

Em Moçambique, a introdução da escolaridade básica obrigatória e gratuita foi efetiva depois da proclamação da independência nacional em 1975, mas as adversidades relacionadas com a crise económica em consequência da guerra civil e das calamidades naturais cedo ofuscaram a euforia dos primeiros anos da independência e da materialização da escolaridade básica obrigatória.

E, para fazer, face à crise económica que vinha assolando o país, Moçambique aderiu aos fundos do FMI/BM que, para tal, foi obrigatório introduzir algumas reformas que tiveram impacto significativo no sistema educativo porque era necessário adequá-lo à essa nova conjuntura sociopolítica. Uma das alterações significativas foi a autorização da iniciativa privada para o ensino que antes era o monopólio do Estado. A entrada da iniciativa privada no ensino criou a situação de assimetria educacional, na medida em que a maioria dos alunos continuou a estudar em condições de insuficiência de recursos materiais e humanos se comparado com a minoria

pertencente a classe média e alta da sociedade moçambicana que passou a estudar nas escolas privadas que possuem as melhores condições materiais e humanas.

Igualmente, aderência de Moçambique aos fundos do FMI/BM implicou ao país estar em sintonia com os discursos que, a nível mundial, defendem a prioridade de Educação Básica de qualidade para todos. Ressalta-se que a Conferência de Jomterm recomendou as organizações doadoras para que apoiassem países com programas sólidos na área de Educação Básica. Foi nesta conjuntura que foi projetado e realizada a reforma curricular que deu luz ao Novo Plano Curricular do Ensino Básico em 2003.

Torna-se necessário, desde já, ressaltar que o principal desafio, que se colocou ao currículo ora em referência, foi tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.

Ocorre observar que o principal desafio colocado ao NPCEB está alinhado com a conjuntura sociopolítica nacional alicerçada nas exigências dos doadores internacionais, pois a sociedade moçambicana está empenhada na preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como a preservação da cultura moçambicana, fatores indispensáveis para a garantia do desenvolvimento socioeconómico, sendo por isso relevantes para serem ensinados as novas gerações.

Na realidade, a paz, a unidade nacional, a democracia e os direitos humanos são dimensões da educação para a cidadania que constitui a principal preocupação da Educação Básica dos diversos sistemas educativos a nível do Mundo.

A Unesco assumiu a educação para a cidadania como sendo prioritária ao evocar que a educação deve reconstruir-se “como um projeto cidadão de formação cívica” e que esta educação “deve ocupar um lugar privilegiado no conjunto dos programas” evidenciando o renovado papel da escola enquanto “propedêutica para a vida cívica, para a vida cultural, para a vida social e familiar” (Ribeiro, 1990,p. 83).

Com a crise da modernidade, tornou-se, para muitos autores, evidente a necessidade de (re) encontrar bases mínimas de entendimento, que possibilitem o diálogo reflexivo assim como o questionar de comportamentos, atitudes e valores que cada indivíduo ou grupo social considera verdades absolutas (Pereya, 2004).

A sociedade atual é marcada pela ausência ou disfuncionalidade de muitas famílias, pelo crescimento da agressividade e pela ausência de virtudes morais, o que reforça o papel da escola enquanto instituição formadora, atribuindo-lhe finalidades relacionadas com um conjunto de aspetos que preparam os cidadãos para a vida em comum.

Neste sentido, a educação para a cidadania visa desenvolver nos alunos atitudes de: auto estima, respeito mútuo, solidariedade, aceitação e o respeito pelas diferenças, assumir suas responsabilidades, a apropriação de regras de convivência, valores fundamentais da vida em sociedade e competências inerentes à conduta democrática, que conduzam a formação de cidadãos solidários, autónomos, participativos e civicamente responsáveis.

Na realidade, a educação para a cidadania insere-se na missão primária da sociedade humana, no sentido de integrar os jovens no legado ético e moral acumulado a gerações. Para que essa atividade tenha êxito desejado exige-se o envolvimento de todos, começando pela família, comunidade indo até à escola.

Porque, evidentemente, a educação para a cidadania constitui o cerne da preocupação dos sistemas educativos na atualidade, Moçambique integrou no NPCEB conteúdos de educação para a cidadania que, na perspetiva do currículo prescrito, são abordados de formal transversal da 1 a 5^a classes e na 6^a e 7^a classes numa disciplina autónoma de educação Moral e Cívica. Neste trabalho de investigação nos preocupa perceber *de que forma o currículo do Ensino Básico em Moçambique, na sua dimensão enunciada e na sua implementação, contribui para a educação para a cidadania nos alunos?*

Torna-se necessário recordar que o NPCEB apresenta duas formas de abordagem dos conteúdos de Moral e Cívica: a transversal e a disciplina autónoma. Da investigação constatamos que os gestores e os professores não têm domínio do NPCEB na sua versão enunciada e muito menos têm noção de transversalidade de ensino de conteúdos da disciplina de Moral e Cívica. De igual

modo, verificamos que os professores e gestores não conhecem as disciplinas do currículo prescrito que possuem conteúdos que contribuem para a educação para a cidadania. Essas lacunas, contribuem para a implementação deficiente do currículo nos níveis meso e micro e, por conseguinte, não contribui para produzir os cidadãos preconizados no âmbito da prescrição curricular.

Os professores e gestores, quando organizam o processo de aprendizagem dos alunos, têm que ter na sua posse uma série de pressupostos que favoreçam um processo educativo ajustado às necessidades dos seus alunos, tais como: compreensão dos princípios e diretrizes educativas (currículo formal) estipulados pelo Estado e pela escola (projeto curricular) para o ciclo e ano de escolaridade; conhecimento do contexto escolar, vivencial e epistemológico dos seus alunos; construção de espaços, tempos e ambientes educativos que promovam o diálogo.

Se atualmente fala-se de gestores e professores reflexivos no presente estudo encontramos uma realidade contraditória na medida em que os dados nos remetem para a imagem de gestores e professores que trabalham mecanicamente, que não são reflexivos, mas simplesmente transmissores técnicos do saber.

Apesar de não fazer parte do nosso objeto de estudo, nos parece que a formação e a capacitação dos docentes não têm contemplado temáticas relacionadas com o currículo e sua gestão, o que configura, na verdade, um conhecimento deficiente que em nossa opinião origina uma deficiente gestão curricular nos níveis meso e micro.

Relativamente a contribuição das disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica para a educação para a cidadania notamos que, de modo geral, os professores dão as suas aulas sem conseguirem explorar o lado educativo dos seus conteúdos. Para ser mais preciso, os professores assistidos revelaram dificuldades de articular uma vertente formativa com o ensino da matéria. Na visão de Roldão (1992), todos os docentes devem primar, na sua ação pedagógica, pela sensibilização dos alunos, do fato de serem humanos e membros de uma sociedade integrada numa cultura. Essa consciencialização enaltece o significado humano e social presente na construção, utilização e desenvolvimento das diversas áreas do saber. A ideia central a ser considerada pelos alunos é o reconhecimento da inerente humanização em cada ramo de saber.

Na realidade, as dificuldades que os professores apresentaram decorrem da falta de treino nesse sentido durante a formação pois, cada professor na sua especificidade curricular, etária e contextual devia ser treinado para saber convocar as questões morais nos conteúdos que ensina e saber de que modo pode usar cada conteúdo para educar moral e eticamente os alunos.

O único momento de realce na contribuição das disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica para a educação para a cidadania foi, como não podia deixar de ser, na disciplina de Educação Moral e Cívica. Mas, apesar disso, os professores não conseguem ir para além dos conteúdos prescritos no livro do aluno. Com efeito, a educação para cidadania nas escolas que foram o foco da nossa investigação, a educação para a cidadania acontece, sobretudo, na hora e aula dedicados para esse efeito. Esses elementos permitem nos ressaltar que o modelo disciplinar parece ser para os casos em estudo o mais recomendado numa altura em que a formação dos professores ainda enferma de muitos modelos diferentes e, sobretudo, porque assegura um palco por semana dedica a educação para a cidadania.

Na verdade, esse fato permite-nos perceber que existe uma grande distância entre o currículo prescrito e o currículo praticado, pois este último depende muito da qualidade e desempenho dos professores, dos dispositivos pedagógicos e didáticos associados e o ambiente escolar.

No que se refere as metodologias os professores das escolas públicas e privadas que foram objeto de estudo utilizam, de forma predominante, a exposição e o ditado de apontamentos, neste sentido pode-se dizer com alguma segurança que as metodologias utilizadas pela maioria dos professores assistidos não contribuem, de forma efetiva, para a educação para a cidadania nos alunos, pois para promover a cidadania na base das metodologias os professores devem privilegiar metodologias ativas e participativas que criem nos alunos o gosto de participar e de expor as suas opiniões e criar formas negociadas de resolução de conflitos, privilegiando uma educação democrática.

Neste ponto acresce-se que todos os professores assistidos denotam fragilidades na utilização do manual do aluno para complementar a compreensão dos conteúdos das suas aulas. Niquece (2005) refere no seu estudo que a utilização da exposição e ditado de apontamento pela maioria dos professores do Ensino Básico decorre da predominância do uso deste método nos estabelecimentos onde são formados os professores.

No que concerne as condições humanas e materiais para o asseguramento da implementação do currículo no nível micro constatamos que as escolas privadas estão em melhores condições que as escolas públicas. De fato, nas escolas privadas notamos, com muita satisfação, que todos os recintos escolares estão vedados, o número de alunos por turma é normal ou muitas das vezes a baixo da média, os professores passam por um crivo de seleção, todos os alunos possuem livro do aluno. Enquanto nas escolas públicas nem todos os alunos estudam dentro de salas convencionais, muitos deles não possuem livro, maior parte dos recintos escolares não estão vedados, a afetação de professores para ensinar a disciplina de Moral e Cívica não observa nenhum critério, muitos professores e gestores tem problemas de assiduidade e pontualidade de forma que passou a ser normal alunos ficarem a brincarem no recinto da escola no período normal de aulas provocando um ambiente inapropriado para os que estiverem em aulas.

Estes elementos escrutinados nos permitem afirmar que as escolas privadas possuem as condições materiais e humanas para implementarem a educação para a cidadania na vertente do currículo prescrito. Enquanto na maioria das escolas públicas não existem condições adequadas para a implementação cabal do currículo enunciado no nível micro, pois um número considerável de alunos não possui livros e estudam ao relento estando condicionados pelas intempéries.

Relativamente as práticas organizacionais que contribuem para a educação para a cidadania a semelhança da constatação anterior, as escolas privadas promovem da melhor maneira através das atividades extracurriculares como seja visitas de estudos a diversos setores económicos e socioculturais e, igualmente, conseguem explorar da melhor forma as concentrações para a entoação do Hino dando palavra aos alunos, criticando o comportamento considerado a margem do regulamento instituído. Enquanto nas escolas públicas não há atividades extracurriculares programados no sentido de contribuírem para educação para a cidadania nos alunos e, não exploram o momento da concentração para o hino para ouvir os alunos e criticar os comportamentos considerados desviantes.

Em resumo pode-se considerar que o Currículo do Ensino Básico em Moçambique, na sua dimensão enunciada tem conteúdos suficientes, uma vez asseguradas as condições matérias e humanas, capazes de contribuir de forma significativa para a educação para a cidadania nos alunos. Mas, na dimensão implementação notabiliza-se, nas escolas estudadas somente, nas aulas

de Educação Moral e Cívica. Na verdade, não existe como se diz no currículo enunciado a abordagem transversal, decorrente do fraco domínio do currículo pelos gestores e professores.

No que concerne a pistas de investigação futura, seria relevante procurar-se perceber as razões que contribuem para os gestores e professores possuírem um fraco domínio do currículo prescrito. Igualmente, notamos que todos os professores assistidos não conseguiram utilizar o livro do aluno como auxiliar na mediação dos conteúdos da aula, em vez disso, todos ditam os mesmos apontamentos que o livro traz, por isso seria relevante trazer-se evidências das razões deste fato. Os resultados deste estudo espelham uma realidade limitada, por isso será essencial, no futuro, prosseguir o estudo trazendo para o seu campo um horizonte mais ampliado.

Nas limitações do estudo destacamos a pouca experiência que possuímos em realizar trabalhos de investigação em que se combinam diversas metodologias e técnicas de recolha e análise de dados, sendo por isso suscetível de erros e imprecisões.

Tendo nos deparado com a necessidade da utilização do novo acordo ortográfico, em que nesse momento o nosso país não aderiu foi nos desafiante e, sobretudo, difícil trabalhar seguindo essas normas. E, nesse sentido, existem palavras que têm sentido no contexto moçambicano que no contexto português não tem o mesmo sentido.

Finalmente, este trabalho mostrou, de certa forma, que a Educação para a Cidadania não se decreta simplesmente, não se estatui simplesmente em qualquer documento, nem se afirma com o pronunciamento de qualquer órgão. A Educação Cidadania, entendida no sentido ético tece-se e desenvolve-se na dinâmica quotidiana de todos os atores educativos, nos planos curricular, pedagógico e humano, em todo o tempo e lugar.

BIBLIOGRAFIA

Abrantes, P. (org) (2001). *A reorganização curricular do ensino básico, princípios, medidas e implicações*. Lisboa: DEB.

Abrantes, P. (2002). A avaliação das aprendizagens no ensino básico. In *Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica.

Abreu, I. e Roldão, M.C. (1989). A evolução da escolaridade obrigatória em Portugal nos últimos vinte anos. In Pires, E. (1989) *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.

Afonso, A. J. (1999). *Educação Básica, Democracia e Desenvolvimento*. Porto: Edições Afrontamento.

Afonso, M. (2004). Educação para a Cidadania em Portugal. In *Flexibilidade Curricular, Cidadania e Comunicação*. DEB: ME.

Akesson, G. (1992). *School-Books and Buying Power. A study of schools and prescribed books in the rural areas of Mozambique*. Estocolmo: education Division Documents/SIDA

Alarcão, I. (2001). *A escola reflexiva e a nova racionalidade*. Porto Alegre: ARTMED.

Almeida, L. & Freire, T. (2000). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilíbrios.

Almeida, A. A. M.(1979). Moçambique e o seu ensino específico: as escolas de artes e ofícios, 1878 – 1974. In *Africana*, n 2, Março de 1988.

Al-Mufti, J.D., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M-A., Singh, K., Savenhagen, R. & Nanzahao, M. W. S.Z, (1998). *Educação um Tesouro A Descobrir*. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. Brasil-Rio de Janeiro. Recuperado em 20/01/ 2015 de <http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/.pdf>. Jacques Dorum

Alves, C. M. D. (2015). *Projeto PROCUR: Testemunhos sobre um Movimento de inovação, centrado na integração curricular, na escola básica portuguesa*. Tese de doutorado, Universidade do Minho, Faculdade de Educação. Recuperado em 10/05/2015 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle>

Alves, P. (2005). Dos objectivos às Competências: implicações para avaliação de um programa de formação de professores. In Morgado, J. C. & Alves, M. P. *Mudanças Educativas e Actas do colóquio sobre a formação de professores*: Universidade do Minho.

Antunes, M. (1972). Homo Mechanicus e Homo Misericors. *Obra completa. Paideia: Educação e Sociedade* (Tomo II). J. Franco (Coord. Científica) (2008) (2.ª ed.). FCG, 72-82.

- Apple, M. (1999a). *Poder, significado e identidade. Ensaios de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (1999b). *Ideologia e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Apple, M. (2006). *Ideologia e Currículo*. Porto Alegre: Artimed.
- Apple, M. (2000). *Política Cultural e educação*. São Paulo: Editora Cortez.
- Arthur, J. & Wright, D. (2001). *Teaching Citizenship in the Secondary School*. London: David and Fulton Publishers Ltd.
- Augusto, A. (1956). *O ensino primário em Moçambique*. Coimbra: s/e.
- Azevedo, A. (1958). *Política de ensino em África*. Lisboa: Junta de Investigação do Ultramar/Estudo de Ciências Políticas e Sociais.
- Basílio, G. (2012). *Os Saberes Locais e O Novo Currículo Do Ensino Básico Em Moçambique*. Maputo: Texto Editora.
- Benavante, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In A. Novoa e T Popkewitz (org.) *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa
- Bettencourt, A. M. & Marques, R. (Eds.) (1987). *Percursos escolares, estratégias de vida, códigos de conduta*. Lisboa: GEP
- Bobbitt, J. F. (2004). *O currículo*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Nova York: Houghton.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boletim Oficial, N 13, I Série. (1962). *Normaliza em novas bases do Ensino de Adaptação*.
- Boletim Oficial, N 20, I série. (1930). *Aprova a organização do ensino indígena na colónia de Moçambique*.
- Boletim da República, (1983). *Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais da sua aplicação, através da Lei 4/80*.
- Bolivar, A. (1999a). *O lugar da escola na política curricular atual, para além da estruturação e da descentralização*. Porto: Edições ASA.

- Bolívar, A. (1999). *Como melhorar as escolas*. Porto: Edições ASA.
- Bolívar, A. (2005). *La ciudadanía através de la Educación*. Recuperado em 10/02/2016) de <http://www.educacionciudadania.mec.es/documentos/bolivar3.pdf>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía*. Barcelona: Editorial Graó.
- Benavente, A. (1992). A reforma educativa e a formação de professores. In A. Nóvoa e T Popkewitz (org.) *Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa
- Bernstein, B. (1980). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Youg (Ed.) *Knowledge and control*. Londres: CollierMacmillan.
- Boyd, w. (1990). *Balancing control and autonomy in school reform: the practice of perestroika*.California: McCutchan Publishing corporation
- Branco, M. (2007). *A Escola: comunidade educativa e a formação dos novos cidadãos*.Lisboa: Piaget.
- Cabanas, J. (1988). *Teoría de la educación: concepción antinómica de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla
- Comellas, M. J. (2002). Las competencias del profesorado para la acción tutorial. In *Competencias para la acción tutorial*. Barcelona: Praxis.
- Campos, B. P. (1990). *Psicologia do desenvolvimento e educação de jovens*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Campos, B. (1995). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: IIE.
- Canclin, N. G. (2000). *La globalization: produtora de culturas híbridas*. In Atas do III congresso latinoamericano de la Asociacion Internacional para el estudio de la Musica Popular. Recuperado em 20/05/2015 de <http://www.Hist.puc.cl/história/aspmaal.html>
- Canário, R. (1993). *O professor e a provocação de inovações*. Revista coloqui – educação e sociedade.
- Canário, R. (1994). Eco: um processo estratégico de mudança. In d’Espiney; R. Canários, *uma escola em mudança com a comunidade*. Lisboa.
- Canen, A. & Moreira A. F. B. (org.) (2001). *Ênfases e omissões no currículo*. Campina, São Paulo: Papiros.

- Candeias, A. (2001). Processo de construção da alfabetização e da escolaridade: caso Português. In S. Stoer, L. Cortesão & J. A. Correia (org.), *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à educação da crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- Capece, J. & Fenhane, J. (2009). *Manual do Professor, Educação Moral e Cívica, 6ª Classe*. Maputo: Texto Editores.
- Capece, J. & Fenhane, J. (2009). *Livro do aluno, Educação Moral e Cívica, 6ª Classe*. Maputo: Texto Editores
- Carlesso, D. (2008). John Dewey e a Educação como "reconstrução da experiência": Um possível diálogo com a educação contemporânea. Dissertação de Mestrado. Brasil: Universidade Federal de Santa Maria. Recuperado em 13/06/2014 de <http://www.repositorio.uac.pt/handle>.
- Carvalho, C., Sousa, F., Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo*. Portugal: Porto Editora.
- Castiano, J. P., Ngoenha, S. E. & Berthoud, G. (2005). *Alonga Marcha dum "Educação para Todos" em Moçambique, 2 ed.* Maputo: Imprensa Universitária.
- Castiano, J. P. (2005). *Educar para que? As transformações no sistema de educação em Moçambique*. Maputo, 2005
- Carmo, H (2014). *Educação para a cidadania no Séc. XXI. Trilhos para a intervenção*. Lisboa: Escolar Editora.
- Carvalho, C., Sousa, F. & Pintassilgo, J. (2005). *A educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo*. Portugal: Porto Editora.
- Carvalho, J. (2008). Sobre o conceito de formação. *Revista Educação*. Ed. 137. Recuperado em 15/11/2016 de: <http://revistaeducacao.uol.com.br/textos.asp?Codigo=12511>.
- Ciavatta, M. (2005). A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: Frigotto, G., Ciavatta, M. & Ramos, M. (Orgs.). *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- Coelho, C. M. (1985). *A escolaridade obrigatória e a educação básica: da pré-escolar à pré-profissional*. *Revista da Universidade de Aveiro: série Ciências da Educação*, Vol. 6, N^{os} 1 e 2, 49-60. Acesso através de ria.ua.pt/handle/10773/6949, acesso em 10/01/2015.
- Connel, R. (1997). *Escuelas y justicia social*. Madrid: Edições Morata.
- Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação De Professores*. Portugal: Asa.

Costa, M. V. et al. (2003). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*, 3ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Costa, A. (2004). Quatro questões sobre a noção de competências na formação de professores: o caso brasileiro, *Revista da educação*, Vol. XII. São Paulo.

Correia, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação De Professores*. Portugal: Asa.

Costa, M. V. etall. (2003). *O Currículo nos limiares do contemporâneo*, 3ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Cunha, P. (1993). Objectivos conteúdos e métodos da disciplina dedesenvolvimento pessoal e social. In *Inovação*, 6, pp. 287-308.

Châu, G.C. T. N. (2006). *A Qualidade Das Escolas Primárias Em Diferentes Contextos De Desenvolvimento*. Maputo: Udeba.

Chirime, E. F. (2012). *Zonas De Influência Pedagógica (ZIP)*.Maputo: Texto Editores.

Clark, C. & Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. Research Series. Michigan State University.

Crick, B. (1999). The Presuppositions of Citizenship Education. In *Journal philosophy of education*, Vol. 33, nº3, p. 337-352.

Cruz, M. B. da (1990). O Estado Novo e a Igreja Católica: As Relações entre o Estado e a Igreja. In. Fernando Rosas (ed): Nova História de Portugal: *Portugal e O Estado Novo*, 1930-1960, Vol, XII. Lisboa: Editorial Estampa.

D'Hainaut, L (1981). *Analyse et regulation des systemes educatif – um cadre conceptuel*. Bruxelles: editiones Labor Fernand Nathan.

Damião, M. (1992). Reflexões acerca do trabalho em grupo dos professores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, XXXVI, n 1.

Day, C. (2001). Desenvolvimento profissional de professores. Os desafios de aprendizagem permanente. Porto: Porto Editora.

Davini, M.C.(2009).*Currículo integrado*.Recuperdoem 15/11/2016de:http://www.opas.org.br/rh/publicacoes/textos_apoio/pub04U2T8.pdf>.

Deaulniers, J. B. R (1997). *Formação, Competência e Cidadania*. Artigo, Acesso através de <http://www.scielo.php.scipt>, em 16/02/2015.

DEC. (1970). II Conferência do Departamento de Educação e Cultura (DEC): Recomendações. Tanzânia: FRELIMO.

Departamento de Trabalho Ideológico, (1978). *Segunda Conferência Nacional do Trabalho Ideológico da Frelimo*. Maputo, Tipografia do Partido.

Demos, P. (1991). *Desafios Modernos Para a Educação Básica*. Brasília: Instituto de pesquisa económica aplicada.

Denzin, K. & Lincoln, Y. S. (2007). *O Planejamento da Pesquisa Qualitativa; teorias e abordagens, 2ed*. São Paulo: Artmed.

Dewey, J. (1938). *Experiência e educação*. Tradução de Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1971.[Texto originalmente publicado em 1938].

Dias, M. I. P.M (2008). *Promoção de competências Pessoais e Sociais: Um Estudo no Ensino Superior*. Tese de Doutoramento, Universidade de Aveiro. Recuperado em 25/05/2015 de <http://ria.ua.pt/handle/10773/1109>

Diniz, M. E. (1995). O valor formativo da história de Portugal. *Noesis*, 36, 23-27.

Doll, Jr. W. E. (1997). *Currículo: Uma perspectiva pós-moderna*. Porto: Artes Modernas.

Duarte, S., Dias, H & Cherinda, M (Orgs.) (2009). *Formação de Professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente e perspectivar o futuro*. Maputo: Editora Educar.

Duarte, S. & Neto de Bastos, J. (2009). Tendências da Formação de Professores: Subsídios à Reforma Curricular da Universidade Pedagógica. In S. Duarte; H. Dias & M. Cherinda (Orgs.), *Formação de Professores em Moçambique* (pp. 232-242). Maputo: Editora Escolar.

Duarte, J. (2011). *Entrevista em Profundidade*. Recuperado em 23 de Mar de 2016, de [http://www.xa.ying.com/kg.../entrevista + em + profundidade](http://www.xa.ying.com/kg.../entrevista+em+profundidade).

Duarte, T. (2009). *A Possibilidade da Investigação a 3: Reflexões sobre Triangulação (Metodológica)*. Lisboa- Portugal: CIES.

Edelstein, W. (1985). Moral intervention: A skeptical note. In M.W. Berkowitz & F. Ozer (Eds.) *Moral education: Theory and application*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Eliot, C. (1902). Industrial education as an essencial factor, in our national prosperity. In *Nacional Society for the promotion of industry education*. Nova Iorque: The society

Escudero, J. M. & González, M. T. (1985). *Teachers thinking and curriculum change: a case from the Spanish primary school*. Paper presented at Isatt'. Tilburg: Conference

Escudero, J. e Bolívar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola: uma perspetiva da realidade espanhola. IN: Amiguinho, A.; Canário, R. (orgs.). *Escolas e mudança: o papel dos centros de formação* (pp. 97-155). Lisboa: Educa.

Estebarez, A. (1994). *Didáctica e innovación curricular*. Sevilha: Publicações da Universidade de Sevilha.

Esteves, M. H.M. de B. F (2010). *Os percursos da geografia escolar portuguesa*. Tese de doutoramento, publicada. Universidade de Lisboa, Instituto de geografia e ordenamento do território. Recuperado em 7/6/2015 de <http://repositorio.ul.pt/bitstream/>.

Estêvão, C. (2006). Justiça, Direitos Humanos e Educação na Era da Globalização. In Moreira, A. e Pacheco (ed.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*, pp: 31-60. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. & Caetano, A. (Coord.) (2010). *Ética Profissional Docente – do pensamento dos professores à sua formação*. Educa: Lisboa.

Eurydice (2005). *A educação para a cidadania nas escolas da Europa*. Bruxelas: União Europeia. Recuperado em 18/09/2016 de: [//www.eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0.../055PT.pdf](http://www.eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0.../055PT.pdf)

Fernandes, P. (2011). *O currículo do Ensino Básico em Portugal: Políticas, perspective e desafios*. Porto Editora: Portugal.

Fernandes, P. (2000). *Mudança e inovação na pós-modernidade*. Perspectivas curriculares. Porto: Porto Editora.

Fernandes, R. (1981). Ensino Básico. In M. Silva & M.I. Tamen (org.), *Sistema de ensino em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Ferreira, F. I. (2005). Metáforas Organizacionais: o centro e a rede. In J. Fomosinho, A. S. Figueiredo, C. C. (1999). *A Educação para a cidadania no ensino Básico e Secundário Português (1974-199)*.

Figari, G. (1996). *Avaliar: que referencial?*. Porto: Porto Editora.

Figueiredo, C. C. (1999). Educação Para Cidadania no Ensino Básico e Secundário Português (1974-1999). In *Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional*, N 1, Vol. 12.

Figueiredo, I. (1999). *Educar para a cidadania*. Porto: Edições Asa, Portugal.

Finney, R. (1917). *Social Studies in junior high school*. *Jornal of education*

Fomosinho, J. (1991). Currículo uniforme – pronto a ver de tamanho único. In F. Machado & F. Gonçalves. *Desenvolvimento curricular – problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA.

Fonseca, M.R.da (2011). *Cidadania Como Projecto Educacional: Uma Abordagem Reflexiva e Reconstrutiva*. Tese de Doutoramento, Hanger do Heroísmo, Universidade de Açores. Recuperado em 10/06/2014 de <http://www.repositorio.uac.pt/handle>

Fonseca, J. T. da, (2009). *Do conceito de Cidadania às Práticas Escolares de Formação Cívica*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação. Recuperado em 10/06/2014 de <http://www.repositorio.uac.pt/handle>

Fonseca, E. N. do R. (2012). *Educação Para a Cidadania No Sistema de nino Básico Português no Âmbito da Formação do Caráter: Análise e Propostas; dois estudos de caso*. Tese de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Recuperado em 10/06/2014 de <http://repositorio.ul.pt/bitstream>.

Fonseca, A. M. (2000). *Educar para a cidadania – Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.

Fonseca, A. M. (2003). *Formação cívica: guia de orientação para o ensino básico*. Porto: Porto Editora.

Fukuyama, F. (2000). *A grande ruptura: a natureza humana e a reconstituição da ordem social*. Lisboa: Quetzal.

Forquim, J. C. (1993). *Escola e a cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: ARTMED

Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Nova Iorque: Teachers College Press.

Flores, M. A. & Flores, M. (1998). O professor – Agente de inovação curricular. In: Nóvoa, A. (coord.), *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.

Frazão, M. (2011). *Práticas de Diversificação/Diferenciação Curricular no Contexto das Políticas Educativas Para o Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Católica Portuguesa. Recuperado em 10/06/2014 de <http://www.repositorio.handle/1>

Freixo, M. J. V (2009). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto de Piaget

FRELIMO. (1970). *II Conferência do Departamento de Educação e Cultura: Recomendações*. Tunduru (Tanzânia): FRELIMO.

Freire, P. (1974). *Uma educação para a liberdade*, (4ed.). Porto: Edição Textos Marginais

Freire, P. (1996). *A pedagogia de autonomia*, (26ed.). São Paulo: Paz e Terra

Freixo, M. J. V (2009). *Metodologia Científica. Fundamentos, Métodos e Técnicas*. Lisboa: Instituto de Piaget.

- Gaspar, M. I. & Roldão, M.de C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Garcia, R. L. & Moreira, A. F. B. (2012). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios, 4 ed.*São Paulo: Cortez
- García Á. J. (1987). *Fundamentos de la Formación Permanente del Profesorado Mediante el Empleo del Vídeo*. Marfil: Alcoy.
- Gómez, M. B. (1999). *Educação Moçambicana, História de um Processo, 1962-1984*. Maputo: Livraria universitária, Universidade Eduardo Mondlane.
- Goncalves, I. P. (1998). *Bilinguismo no 1º ciclo do ensino básico: ensino precoce de uma língua estrangeira, currículo e sucesso educativo*. Tese de doutoramento em Ciências da Educação, apresentada a Universidade de Aveiro, Portugal. Recuperado em 5/09/2015 de <http://ria.ua.pt/handle/10773/16001>
- Goergen, P. (1994). O sistema de ensino e a formação de professores na Alemanha. In: _____; Saviani, D. (2000). *Professores: formação e profissão*. Campinas, SP: Autores Associados,
- Gore, J. (1993). *The struggle for pedagogies. Critical and feminist discourses as regimes of truth*. Londres: Routledge.
- Gialdino, I. V. (1993). *Metodos cualitativos: los problemas teorico metodologicos*. Buenos Aires: Centro Editor de America Latina.
- Giddens, A. (1996). *As conseqüências da modernidade*. Oeiras: Celta Editora.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia critica del aprendizaje*. Barcelona: Ed. Paidos/ M.E.C
- Giroux, H. (1990). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petropolis: Ed. Vozes.
- Good, H. & Teller, J. (1956). *A History of American education*. Nova Iorque: MacMillan Publishing Company
- Goodson. I. F. (1995). *Currículo: Teoria e História*. Petropolis: Editora Vozes.
- Goodson. I. F. (1998). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artimed.
- Goodson. I. F (1999). *Currículo: Teoria e História*. Petropolis: Editora Vozes.
- Golias, M. (1995). Democracia e Educação em Moçambique. In Mazula, B. (ed), *Eleições, Democracia e Desenvolvimento*. Maputo.
- Golias, M. (1999). *Educação Básica: Temáticas e Conceitos*. Maputo: DINAME, Editora Escolar.
- Ghigliione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito: teoria e prática*. 2ª Ed. Oeiras: Celta.

- Graça, P. B. (2005). *A Construção da Nação em África*. Portugal-Coimbra: ALMEDINA.
- Greia, J. (2013). Supervisão Pedagógica no Contexto do Desenvolvimento Profissional docente e Melhoria das Aprendizagens. Tese de doutoramento, Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Comunicação. Recuperado em 15/09/2014 de <http://ria.ua.pt/handle/10773/16001>
- Guimarães, M., Sobral, F. & Menezes, I. (2007). *Adolescência na Escola: o desafio do desenvolvimento integral* – um estudo sobre as opções pedagógicas e organizacionais de uma escola kentenichiana. *Interacções*.
- Hammerley, M. & Atkinson, P. (1994). *Etnografia. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hall, S. (1997). *A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo*. Educação e Realidade.
- Higgins, A. (1980). *Research and measurement issues in moral education interventions*. In R.L., Hill, M., & Hill, A. (2000). *A Investigação por questionário*. Lisboa : Edições Silabo.
- Mosher (Ed.), *Moral education: A first generation of research and development*. New York: Praeger.
- Hummel, C. (1979). *A educação de hoje face ao mundo de amanhã*. Lisboa: Edições António Ramos.
- Kemmis, S. (1988). *El Curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Kelly, V. (1981). *O Currículo, teoria e prática*. São Paulo: Editora Harbra.
- Kilpatrick, W. K. (1992). *Why Johnny cant tell right from wrong*. N.Y.: Simon and Schuster.
- Kirk, G. (1986). *The Core curriculum*. Landan: Hodder and Stoughton.
- Kliebard, H. (1980). A crítica aos princípios de Tyler. In F. Machado e M. F. Gonçalves (1991). *Currículo e o desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA.
- INDE. (1997). *Projecto de Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica em Moçambique*. Maputo: INDE.
- INDE/MINED. (2003). *Plano Curricular do Ensino Básico; Objectivos, Políticas, Estruturas, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação*. Maputo: INDE.
- Jackson, P. (1969). *Life inclassrooms*. New York:Holt, Reinhard e Vinston.

- Johnston, A. (1986). *Study, Produce and Combat! Education and the Mozambican State: 1962 – 1984*, Studies in comparative and Internacional Education, n 14. Institute for Internacional Education. Stockholm: University of Stockholm.
- Jorge, C. (1982). *Assembleia Popular: Sistema Nacional de Educação, questão fulcral da 9ª Sessão*. In Revista Tempo N^o 584, 20 de Dezembro. Maputo: Tipografia Nacional.
- Ladwig, J. (1996). *Theory and methodology in the sociology of school knowledge*. Nova Iorque e Londres: Routledge.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C. (1999). *Um olhar curricular sobre a avaliação*. Porto: Edições ASA
- Leite, C. (2002). *Do currículo nacional do ensino básico e das atuais propostas de gestão curricular*. A pagina n^o 109, Fevereiro. São Paulo: Cortez.
- Lickona, T. (1992). *Educating for character: how our schools can teach respect and responsibility*. Nova Iorque: Bantam Books.
- Lima, J. A. de & Pacheco, J. A. (2011). *Fazer investigação, contributos para elaboração de dissertações e teses*. Porto: Porto editora.
- Lopes, A. C. (2005). *Politica de currículo: recontextualização e hibridismo*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2010). *Curriculo: debates contemporâneos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Lopes, A. J. (2004). *Batalhas das linguas: perspetivas sobre linguística aplicada em Mocambique*. Maputo: Imprensa Universitaria
- Lourenço, O. (2002). *Psicologia de Desenvolvimento Moral: Teoria, Dados e Implicações*(3.^a ed.). Coimbra: Almedina.
- Lundgren, U. (1992). *Teoria del curriculum y escolarización*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ludke, M. & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Machado, F. & Gonçalves, M.F. (1991). *O currículo e desenvolvimento curricular. Problemas e perspectivas*. Porto: Edições ASA.
- Machel, G. (1979). *Discurso de abertura da III Reunião do Ministério da Educação e Cultura*. Maputo: Ministério de Educação e Cultura.

- Machel, S. M. (1970). *Educar o Homem para vencer a Guerra e criar uma sociedade nova para desenvolver a Pátria: Mensagem à II Conferencia do Departamento de Educação e Cultura*. Tanzânia: FRELIMO.
- Machel, S. M. (1981). *Discurso de Abertura da Conferencia Nacional Constituinte da Organização Nacional do Professores (ONP)*. Maputo: ONP
- Machel, S. M. (1984). *O poder popular garante a legalidade*. Maputo, Tipografia Notícia.
- Machel, S. M. (1982). *Organizar a sociedade para vencer o subdesenvolvimento*. Maputo, Tipografia noticia.
- Machel, S.M. (1975). *A nossa luta*. Maputo: Imprensa nacional, 1975.
- Machel, S. M. (1974). *A Luta Continua: Antologia de discurso do presidente da FRELIMO*. Portugal: Afrontamento.
- Marcelo, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- Marques, R. (1998). *Ensinar Valores: Teorias e Modelos*. Coleção Escola e Saberes. Porto: Porto Editora.
- Marshall, J. (1992). *War, Debt and Structural Adjustment in Mozambique. The social impact*. Canada: Ottawa.
- Matavele, H. J. (2016). *Formação e Profissionalidade: um estudo na Formação Inicial de Professores do Ensino Básico em Moçambique*. Tese de doutorado. Universidade de Aveiro: Faculdade de Educação. Recuperado em 15/09/2016 de <http://ria.ua.pt/handle/10773/16001>
- Maxell, R. da P. S. (2012). *Professores de Física em contexto de inovação curricular: saberes docentes e superação de obstáculos didáticos no ensino de física moderna e contemporânea*. Tese de doutoramento, publicada. Universidade de São Paulo/ Faculdade de Educação.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique, 1975-1985*. Maputo: Afrontamento.
- May, T. (2004). *Pesquisa Social: Questões, Métodos e Processos*. Porto Alegre: Artmed.
- Miranda, B. M. A, de (2009). *Reconfiguração didáctica: Implicações da Educação para a cidadania nas práticas da educação geográfica*. Tese de doutoramento, publicada. Universidade Aberta. Recuperado em 10/10/2014 de <http://repositório.aberto.uab.pt/bitstream>
- Mondlane, E. (1975). *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Mónica, M. F. (1978). *Educação e sociedade no Portugal de Salazar*. Lisboa: Presença

Mello, G. N. de.(2004). *Educação Escolar Brasileira. O que trouxemos do século XX?*. São Paulo: Artmed, 2004.

Meneses, I., Mendes, M., Ferreira, C &Ribeiro, C (1999). Educação Cívica: Reflexões a Propósito da Análise do Currículo Implementado e Conseguido No Domínio da Cidadania em Portugal. In *Inovação, Revista do Instituto de Inovação Educacional*, N 1, Vol. 12.

Menezes, I. (1995). *Educação Cívica em Portugal, estudo preliminar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Menezes, I. (1998). *Desenvolvimento Psicológico na formação pessoal e social*. Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; Instituto de consulta Psicológica. Recuperado em 10/03/2016 de [http//repositorio-aberto.up.pt](http://repositorio-aberto.up.pt).

Menezes, I. (1999). *Educação Cívica: Reflexões e Propósitos da análise do Currículo Implementado e Conseguido no domínio da cidadania em Portugal*.Lisboa: IIE.

Menezes, I. (2002). Estudo internacional sobre educação cívica. In *Actas do Congresso educação para os direitos humanos*, p. 211-243. Instituto de InovaçãoEducacional. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Minayo, M. C. S. & Sanches, O. (1993). *Qualitativo-Quantitativo. Oposição ou complementaridade? Cadernos de Saúde Pública*, 9 (3), 239-262. Recuperado em a 12/08/2014 de <http://www.scielo.br/pdf/esp/v9n3/02.pdf>.

Ministério de Educação (1991). Educação em Moçambique, Problemas e Perspectivas. Maputo: INDE.

Ministério da Educação (1996). *Educação Básica em Moçambique: Situação actual e Perspectivas*. Maputo: Autor

Ministério da Educação (1997). *Plano Estratégico da Educação, 1997-2001: Combater a Exclusão, Renovar a Escola*. Maputo: Autor

Ministério da Educação (1998). *Plano Estratégico da Educação: Projecto de Promoção da Transformação Curricular*. Maputo: Autor

Moçambique. Lei nº 4/83, de 23.03.83. *Boletim da República*, Maputo, 1ª Série, nº12, 1983.

Moçambique. Lei nº 6/92, de 06.05.92. *Boletim da República*, Maputo, 1ª Série, nº 19,1992.

Monoiz, J. M. E. (2005). Fracasso escolar, exclusão educativa: de quê se excluye e como? Profesorado, *Revista Curriculum y Formacion del Profesorado*, Vol. I.

Moreira, A. F (2003). *Currículo: Questões actuais*. Campinas, São Paulo: Papyrus.

Moreira, A. F. & Silva, T. T. (org.) (1999). *Currículo, cultura e Sociedade 3 ed.* São Paulo: Editora Cortez.

Morreiros, V. M. P. (2010). *A Gestão Cooperada Do Currículo Como Mecanismo De Desenvolvimento Da Autonomia*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Universidade do Algarve. Recuperado em 20/04/2015 de <http://ria.ua.pt/handle/10773/16001>.

Morgado, J. & Ferreira, J. (2006). Globalização e autonomia: desafios, compromissos e incongruências. In Moreira, A. & Pacheco J. (Ed.). *Globalização e educação: desafios para políticas e práticas*, pp. 31-60. Porto: Porto Editora.

Morin, E. (2003). *A Cabeça Bem Feita; Repensar a reforma, Reformar o pensamento*, 8ed. Brasil:Bernad Brasil. Recuperado em 10/04/2015

de<http://www.uesb.br/labtece/artigos/A%20Cabe%C3%A7a%20Bem-feita.pdf>. Moran cabeça bem feita.

Morreira, A. F (1997). *Currículo: Questões actuais*. Campinas, São Paulo: Papirus.

Morrison, K. (1994). *Implementing cross-curr/cu/ar themes*. London: David Fulton.

Neto, A. V. (1999). Currículo e história: uma conexão radical. In M.Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro:DP&A Editora.

Neves, J. L. (1996). *Pesquisa Qualitativa: Características, Usos e Possibilidades*. S. P.: FEA-USP. Caderno de Pesquisa em Administração, V.1, N.3.

Niquice, A. F (2006). *Formação de professores primários: construção do currículo*. Maputo: Texto Editora.

Nivagara, D. (2013). A formação e o Desenvolvimento Profissional de Professores: uma Análise Crítica da sua Prática no Contexto de Moçambique. *EDUCamazônia*, 11 (2), 23-39.

Nogueira, C.(2001). *Cidadania – construção de novas práticas em contexto educativo*. Lisboa: Edições ASA

Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In A. Nóvoa (Coord.), *As organizações escolares em análise*, (pp. 13-43). Lisboa: Publicações D. Quixote.

Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo.

Nóvoa, A. (1991). *Formação de professores e Profissão docente*. Universidade de Aveiro.

Nóvoa, A. (1989). *Os professores: quem são? donde vêm? Para onde vão?* Cruz-Quebrada: Instituto Superior de Educação Física/UTL.

_____. (Coord) *Os Professores e a sua Formação*. 2. ed. (Trad.). Graça Cunha et al. Lisboa: Publicações Dom Quixote Instituto de Inovação Educacional. 1995.

Nóvoa, A. (1992b). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: D. Quixote/ Instituto de Inovação Educacional.

Nóvoa, A. (2009b). *Parauma formação de professores construída dentro da profissão*. Recuperado em 9/02/ 2015 de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re350/re350_09por.pdf.

ONU, (2000). *Declaração do Milénio das Nações Unidas*. Resolução A/RES/55/2, 8 de Setembro de 2000

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores. teoria e práxis*. Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: Teoria e Praxis*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2002). *Políticas curriculares*. Porto: Porto Editora.

Pacheco, J. A. (2005). *Estudos curriculares. Para a compreensão crítica da educação*. Porto: Porto Editora.

Paixão. M. (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.

Paraskeva, J.(2002). Michael W. Apple e os estudos [curriculares] críticos. *Curriculo sem fronteiras*, Vol 2, nº 1. Recuperado 15/03/2015 de <http://www.Org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf>

Paraíso, M. (2004). Pesquisas pós-críticas em educação no Brasil – *esboço de um mapa*. *Cadernos de pesquisa*. Recuperado em 20/03/2015 de [Org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf](http://www.Org/vol2iss1articles/paraskevaconf.pdf)

Patel, S. A. (2007). Olhares sobre a educação bilingue e seus professores em uma região de Mocambique. *Sínteses – Revista dos Cursos de Pós-graduação*, 12, 247-260. Recuperado em 30/03/2015 de www.iel.unicamp.br/revista/index.php/sinteses/article/view/214.

Pedra, J. A. (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações*, 3 ed. São Paulo, Campinas: Papirus.

Pérez, S. G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes*. Madrid: Editorial La Muralla, S.A.

Pinto, A. C. (1990). *Metodologia da Investigação Psicológica*. Porto: Edições Jornal de Psicologia

Pires, E. (1988). Escolaridade básica universal, obrigatória e gratuita. In Pires E. et al. (1989). *O Ensino Básico em Portugal*. Porto: Edições ASA.

Pires, E. L. (1993). *Escolas básicas integradas como centros locais de educação básica*. Lisboa: SPCE.

- Pedra, J. A. (1997). *Currículo, conhecimento e suas representações*, 3 ed. São Paulo, Campinas: Papirus.
- Pedro, A. (2002). *Percursos de uma Educação em Valores em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, M. (1997). *Estudos de história da cultura clássica*. I Vol, 8ª edição. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereya, N. (2004). Relaciones entre Educación y Ética. Una Aproximación desde la Pedagogía Crítica. In *Educere, Octubre-Diciembre, año/Vol. 8, nº 27, pp. 453-460*.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e aprendizagem da democracia*. Porto: ASA Editores.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, P., Thurler M., Macedo, L. Machado, N & Allessandrini, C (2002). *As competências para ensinar no Século XXI. A Formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artimedia.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociologia Política de las reformas educativas. El poder/saber en la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Porta, D. D. (2003). *Introdução À Ciência Política*. Lisboa: Estampa.
- Quivy, R., Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Portugal: Gradiva
- Ramirez, F. & Boli, J. (1987). *The political construction of mass schooling: European origins and worldwide institutionalization*. *Sociology of Education*, Vol. 60.
- Ramos, M. (2005). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: Frigotto, G. & Ciavatta, M.R. (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez,
- Raposo, N. Bidarra, M. & Festas, M. (1998). *Dificuldades de desenvolvimento e aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Reis, J. & Muiwane, A. P. (1975). *Datas e Documentos da História da Frelimo, 2 ed*. Maputo: Imprensa Nacional.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.

Ribeiro, I. da P. F. (2010). *Prática Pedagógica e Cidadania: Uma interpretação crítica baseada na ideia de competência*. Tese de doutoramento, Universidade do Minho. Recuperado em 6/05/2015 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/6983>

Ribeiro, E. C. (2010a). *Discussão acerca do ensino por competências: Problemas e Alternativas*. São Paulo: universidade de São Paulo, cadernos de pesquisa. Recuperado em 6/06/2015 de <http://www.scielo.br/pdf/cp/v40n140/a1540140.pdf>

Rodrigues, M. B. P. (2006). *Influência da Cultura Docente Na Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Tese de Doutorado, Departamento de Ciências da Educação, Universidade de Aveiro. Recuperado em 20/05/2014 de <http://www.repositorio.ul.pt/handle>.

Roldão, M.C. (1996). A educação básica numa perspectiva de formação ao longo da vida. *Inovação*, vol.9, nº 3.

Roldão, M. do C. (2006). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências, as questões dos professores, 4 ed.* Lisboa: Presença

Roldão, M. do C. (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Ens, R. T. & Behrens, A (org). *Formação do professor, profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. Curitiba: Editora- PUCPR.

Roldão, M. (1992). A educação cívica nas áreas disciplinares do currículo formal: uma dimensão esquecida? *Em Formação Pessoal e Social*, Porto: SPCE, 105-110.

Roldão, M. (1993). Desenvolvimento pessoal e social: contradições e limites de uma área curricular. *Inovação*, 6 (3), 337-343.

Roldão, M.C. (1999). *Os professores e a gestão do Currículo. Perspectivas e práticas em análise*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M.C. (1999a). *Diferenciação curricular revisitada*. Porto: Porto Editora.

Roldão, M. C. (1999). Cidadania e currículo. In *Inovação*, Vol. 12, nº1, p. 9-25. Lisboa: IIE.

Ribeiro, A. C. (1991). *Currículo e desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora

Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: Métodos e Técnicas*, 3ed. S. Paulo: Atlas.

Rubin, H. J. & Rubin, I. S. (2005). *Qualitative interviewing: The art of hearing data* (2nd Edition). Thousand Oaks: Sage Publications.

Sacristán, J.G. (2008). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*, 3^{ed}. Porto Alegre: Artimed.

Sacristán, J.G. (2000). *O currículo, uma reflexão sobre a prática*, 2ed. Porto Alegre: Armed.

Sacristán, J.G. (1998). *O currículo. Uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artimed.

Sacristán, J. G. & Perez, A. I. (2000). *Compreender e transformar o ensino, 4ed.* Porto Alegre: Artimed.

Sacristán, J.G. (2000a). *Educação obrigatória.* Porto: Porto Editora.

Sacristán, J. G. (2003). *Educar e Conviver na Cultura Global.* Porto: ASA.

Sá-Chaves, I. (2002). Práticas de supervisão: tempo e memórias de formação. *Revista do GEDEI* (4), 69-79.

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lúcio, P. B. (2006). *Metodologia de Pesquisa.* 3ed. Brasil: Mc

Santos, M. E. (2005). *Que Cidadania? Tomo II.* Lisboa: Santos-Edu,

Santos, S., A., Azevedo, J. & Fonseca, A. M. (2001). *Valores e Cidadania: a coesão social, a construção identitária e o diálogo Intercultural.* Recuperado em 10/06/2016 de http://www.dapp.min-edu.pt/aval_pro/PDF/rcarneiro/TOMO2/tom_2_5.pdf.

Santos, B. S. (1999). *A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção.* São Paula: Hucitec.

Serapioni, M. (2000). *Métodos qualitativos e quantitativos na pesquisa social em saúde: algumas estratégias para a integração.* *Ciências da Saúde Coletiva*, 5(1), 187-192. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/csc/v5n1/7089.pdf> [Consultado a 20/08/2014].

Serra, F. H. (1998). *A Construção sócio-política das concepções educativas.* In M. M. Silva (cord.). *A Educação escolar em Mudança.* Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.

Silva, T.T. da (2003). *Documentos e identidade: Uma introdução ao Currículo, 2ed.* Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, T.T. (2000). *Teorias Curriculares do Currículo, Uma introdução crítica.* Porto: Porto Editora

Silva, A., (2001). *Valores e Cidadania: a Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural.* Recuperado em 10/11/2015 de: http://www.dapp.min-edu.pt/aval_pro/PDF/rcarneiro/TOMO2/tom_2_5.pdf

Silva, A., Azevedo, J. & Fonseca, A. M. (2001). *Valores e Cidadania: a Coesão Social, a Construção Identitária e o Diálogo Intercultural.* Recuperado em 10/10/2015 de: http://www.dapp.min-edu.pt/aval_pro/PDF/rcarneiro/TOMO2/tom_2_5.pdf

Silva. A. C. R. da (2006). *Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior: Um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia – Brasil.* Tese de Doutorado, Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho. Recuperado em 8/5/2015 de <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/>

Sousa, J. (2001). *Professor: uma Profissão? O papel da instituição formadora*. Tribuna da Madeira. Educação. pp. 13-16.

Schwab, J. (1969). *The practical: a language for curriculum*. School Review.

Shubert, W. (1996). *Curriculum perspective, paradigm and possibility*. Nova Iorque: Macmillan Publishing

Snedden, D. (1920). *A digest of educational sociology*. Nova Iorque: Teachers College Columbia University.

Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and moral responsibility*. Em I. A. Snook (Ed.). *Concepts of indoctrination: Philosophical essays*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.

Stenhouse, I. (1981). *An introduction to curriculum research and development*. In Education Books. Londres: Heinemann

Stromquist, N. P. (1998). *Entender o significado e uso do termo "política"* ; Comunicação apresentada no Congresso Mundial das Sociedades de Educação Comparada. Cape Town.

Stake, R. E. (2007). *A Arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Taba, H. (1982). *Curriculum development: theory and practice*. Nova Iorque: Harcourt, Brace and World.

Taba, H. (1974). *Elaboracion del currículo*. Buenos Aires: Editorial Estampa.

Taylor, R. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. Chicago: University of Chicago Press.

Tanner, D., & Tanner, L. (1987). *Curriculum Development theory into practice*. New York: Macmillan Publishing

Teodoro, A. (1994). *Políticas educativas em Portugal. Educação, desenvolvimento e participação política de professores*. Lisboa: Bertrand Editora.

Torres, R. M. (2001). *Educação para todos. A tarefa por fazer*. Porto Alegre: ARTIMED

Torres, C. A. (2005). *Conhecimento especializado, apoio externo e reforma educativa na época do neoliberalismo*. In *Revista Lusófona de Educação*. Número 005, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias. Lisboa, Portugal, 2005, pp15-36.

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

UNESCO, (2000). *O direito à Educação. Uma Educação para todos durante toda a vida. Relatório Mundial sobre a Educação/2000*. Porto: Edições ASA.

UNESCO (2006). *Teachers and Educational Quality: Monitoring Global Needs for 2015*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.

UNUMOZ, (1993). *Programa consolidado de Assistência Humanitária, 1993/1994, Novembro*. Maputo.

Vala, J. (1986). Análise de conteúdo. In: Silva, A. S.& Pinto, J. M. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento. 101-127

Valente, O.(1992). *Educação para os valores*. Recuperado em 19/10/2015 de: www.educ.fc.ul.pt/docentes/mvalente/educa%C3%A7%C3%A3o_valores.pdf.

Valles, M. S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigacion social: Reflexion metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Sintesis Sociologia.

Veiga, M. A. (1988). *Filosofia da Educação e Aporias da Religião: a problemática do ensino religioso*. Lisboa: INIC.

Yang, M. (2010). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

Yang, M. (1980). *Conhecimento e currículo. Do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação*. Porto: Porto Editora.

Yin, R. K. (2005). *Estudo de caso. Panejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman. (3.^a Edição).

Vilabol. (2008). Recuperado em 29/07/2015 de <http://mariaalicehof5.vilabol.uol.com.br/>.

Zabala, A. & Arnau, L. (2007). *Como aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Editorial Graó.

Zawangoni, S. A (2007). *A FRELIMO e a Formação do Homem Novo*. Maputo: Central Impressora e Editora.

Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa: educa.

ANEXOS

Anexo 1: Categorização dos dados da entrevista dos gestores das escolas

A – gestores de escolas públicas

B- gestores das escolas privadas

categorias		Indicador	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de contagem	
categoria	Sub-categoria					
Percurso de formação			IMAP 10+2 ; UPN 6+1; IMAP 10+2 Marrere 7+3; UPN 6+3; UPN Marrere 7+2+1;IMAP; UCM 9+2 IMP (25), UPN UPN	A1 A2 A3, A4 A5 A6 B1 B2		
Concepção de bom cidadão			Reconhece a sua entidade, estima o serviço, tem o saber fazer, ser e estar Obedece as regras da sociedade Envolve-se para o desenvolvimento do país Aquele que aceita a critica, possui valores éticos da sociedade Cumpr com direitos e deveres	A1 A2,A3, A4 A5 A6 B1,B2		
Relação entre a concepção de bom cidadão e produto esperado do ensino			Depende da maneira de concepção, mais aperfeiçoado e com o acompanhamento vai contribuir para a formação do homem novo Podemos conseguir ter alguns em pequeno número Não se lava a serio, é apenas mais uma disciplina Vamos conseguir, porque é na escola onde se ensina Creio que não, algumas coisas não foram consideradas Pode se ter bom produto com a colaboração dos pais	A1 A2 A3 A4		

			Depende da colaboração da família, escola sozinha é difícil É complicado por causa de globalização e multipartidarismo e gestão curricular na sala	A5 A6 B1 B2		
A organização sequencial dos conteúdos e sua contribuição para a cidadania	Abordagem disciplinar		Está de acordo com o nível, e, quando se chega na 7 classe a visão deve ser ampla, já se fala como a criança deve se cuidar Não esta totalmente Devia começar na 4 classe, assim poderia contribuir Devia começar na primeira classe até ao secundário Importante o reecontro da sociedade para cimentar a moral A organização está boa, mas devia se começar na 3 classe	A1, A4 A2 A3 A5 B1 A6		
	Abordagem transversal		Os professores não sabem que é moral e cívica, depende de cada um. Essa devia ser a forma única para reduzir as disciplinas Não temos a noção da abordagem transversal Os professores não conseguem difundir os conteúdos transversais	A2 B2 A6		
Outras formas que a escola utiliza para disseminar a educação moral e cívica			Falar de boas maneiras na concentração, nas reuniões de turma há conteúdo ligado a moral e cívica Palestras por pessoal dos serviços distritais de educação Alunos que se comportam mal, criticados e apresentados na concentração Não se criou espaço para a iniciativa do professor Comunicação com os alunos na concentração da segunda e sexta feira, dirigida pelo pedagógico Palestras na concentração sobre o respeito	A1, A2, A4,B1 A2 A4 A5 B2 A6		
Outras disciplinas que contribuem para moral e cívica			Português, formas de tratamento Ofícios, educação visual mas com falta de material Todas as disciplinas deviam contribuir porque a cidadania insere-se na linguagem, apresentação Tantas: educação musical, actividades culturais A disciplina de oficio, visual, tecnológicas e Ciências Naturais	A1 A5 B1 B2 A6		
O ensino de moral e cívica e os recursos			Há falta de material: livros e de professores formados Falta de material: bandeira, fotografia oficial do presidente	A3, A5 A4		

para ensino						
Critérios para indicação de professor para Moral e Cívica			Responsabilidade do professor, instrução, idade, vocação: dar uma aula assistido, orientar concentração, limpeza Melhor classificação na disciplina de moral cívica Não há critérios, muitas vezes são professores que completam a carga horária e não se pode recusar porque é dever Inclinação do professor a valores, não especialistas Idoneidade do professor, apresentação decente A idade, a experiência e a entrevista a inclinação a partir de um questionamento	A1, A4 A2 A3 A5 B1 B2 A6		
Valor que se dá a disciplina			Dão valor porque explicamos que todas as disciplinas têm o mesmo valor Não se dá valor, por ser complementar O valor depende do ensino do professor Por não ser básica não se dá importância Não dão grande peso,	A1,A2 A3 A5 B1 A6		
Forma de avaliar os conhecimentos			Testes, a participação dos alunos nas aulas, avaliação oral Queríamos avaliar a participação do aluno na concentração, relação com os outros, mas não temos autorização	A1,A2, A4, A5, B1 B1		
Dificuldades enfrentadas no ensino	Dificuldades		Falta de material didático: livros, cartolina Falta de cooperação dos alunos Não temos muitas dificuldades, os alunos têm livros Falta de colaboração dos pais	A1,A4, A5 B1 B2 A6		
	Superação das dificuldades		Fotocopiar-se o livro para o professor, formar grupos para aproveitamento dos poucos livros existentes Partilhar os poucos livros, recolher os livros no fim do ano	A3 A4		
Relevância da disciplina			Muito importante na educação de jovens, na democracia É importante para corrigir o desvio dos alunos É muito importante, sem moral não há sociedade sã É útil por causa do multipartidarismo	A1,A3, A4 A5 B1 B2		
Competências dos alunos			Terminam o ensino básico com o comportamento saudável Ganhar maturidade psicológica Disseminar na comunidade bom comportamento	A2 A5		
Envolvimento dos			Conselho da escola, pais turma assistem as reuniões da turma	A1		

encarregados na educação dos alunos			Reunião com os encarregados sobre comportamento proibido Convidar os ancião das igrejas/mesquitas para falar aos e convocar os pais dos alunos indisciplinados Muitos pais não tem tempo	A2 A3,A4 B1		
Sugestões do entrevistado			Deve se dar valor a essa disciplina, e ela devia continuar no ensino secundário Usar-se o modelo transversal para a moral e cívica, formar professores para essa disciplina e alargar para o nível seguinte Formação de professores para essa disciplina Trazer abordagem religiosa a escola, combate a drogas e álcool Rever os conteúdos e formar professores	A1, A4, A5 A2, A3 B1 B2 A6		

Anexo 2: Categorização dos dados da entrevista dos professores de moral e Cívica

C – professores que ensinam nas escolas privadas

D- professores que ensinam nas escolas públicas

categorias		Indicador	Unidade de registo	Unidade de contexto	Unidade de contagem	
Categoria	Sub-categoria					
Percurso de formação			Marrere, 6+1 (20 anos) (10) IMP 9+2 (+ 35 anos) (1) IMP 9+2 (30 anos) (3) Marere 7+3, IMAP 10+2 e UPN (20) UP (7 anos) (3) 10+ 15 dias; IMAP 10+2 anos (13) (2) Marere 7+3, IMAP 10+2, UP (15) (2) IMAP 10+2 (7anos) (2)	C1 C2 C3 D1 D2 D3 D4 D5		
Concepção de bom cidadão			Saber estar na sociedade, conhecer os direitos e deveres Segue as leis de um país Respeita as leis e a família Ter um bom comportamento Aquele que faz o que o país quer	C1, C2, C3 D1,D4 D2 D3 D5		
Relação entre a concepção de bom cidadão e produto esperado do ensino			Acho que sim, apesar de ser complicado, por alguns alunos não tem continuidade na sua família Se tudo fosse levado a seria possível Não, quando não havia essa disciplina havia moral. Agora a globalização, internet, novelas estragam os jovens Estaremos porque o aluno cumpre o regulamento Não, os conteúdos são superficiais	C1 C2,D5 C3 D1 D2,D4		
A organização sequencial dos conteúdos e sua contribuição para a	Abordagem disciplinar		Os programas têm o essencial, mas devia começar na 4 e continuar para o secundário O que se sabe é apenas na 6 e 7 classe Pouco contribui: muitas disciplinas e pouca carga horária	C1,D4 C2		

cidadania			O s livros perfeitos mas com pouca carga horária Mais para órgãos de soberania e menos valores morais Os conteúdos vão ao encontro da realidade	C3 D2 D3		
	Abordagem transversal		Todos os professores formados sabem disso Não tenho conhecimento, mas seria a melhor forma porque todos estaríamos a trabalhar nesse sentido Preocupam-se apenas com sua disciplina É ensinada de forma transversal Devia ser dever de cada professor: higiene, disciplina	C1 C2 C3 D1 D2		
Outras formas que a escola utiliza para disseminar a educação moral e cívica			Nas concentrações na segunda e sexta-feira fala-se de feriados e boas maneiras Nas concentrações na segunda e sexta-feira o pedagógico fala de alunos indisciplinados/disciplinados, ouvir os alunos Nas concentrações fala-se do regulamento interno, bom comportamento Três professores orientam a concentração e dão orientações Jornadas de limpeza na escola, concentrações fala se de boas maneiras, convidou trânsito para falar de travessia das ruas Devia haver vista de estudo, mas não há recursos A escola não faz nada para além de aulas Participar nas actividades de limpeza e construção de salas	C1 C2 C3 D1,D3 D2 D3 D4 D5		
Outras disciplinas que contribuem para moral e cívica			Ciências naturais, sociais: muitos temas tratados na moral Deviam ser todas sendo a meta de todo o ensino Português e ciências naturais e sociais com conteúdos alguns conteúdos repetidos na moral Inglês, português, educação musical, ciências sociais Apenas ofícios, porque ensina a trabalhar para não roubar	C1,C3,D3 C2 D1,D2 D4 D5		
O ensino de moral e cívica e os recursos para ensino			Não temos falta de material Não são satisfatórios, não há professores, há improviso Temos material para alunos e professores Estamos sem recursos para ensinar bem: turmas ao relento, iluminação nas salas, vedação	C1 C2 C3 D1,D2,D3,D 4		
Critérios para indicação de professor			Currículo, experiência e entrevista Não há critério fixo, fui atribuído para completar a carga horária	C1		

para Moral e Cívica			Não há critérios, sendo este o grande problema Não sei os critérios; fui indicado porque faleceu a professora	C2, D1 C3,D3,D5 D2,D4		
Valor que se dá a disciplina			Os alunos dão o mesmo valor, são informados nesse sentido Dão menor peso em relação as disciplinas com maior carga Não dão peso, depende da forma como o professor ensina Não dão valor, apenas as disciplinas com o exame	C2 C3 D1,D3 D2,D4,D5		
Forma de avaliar os conhecimentos			Testes escritos Testes escritos, TPC, trabalhos em grupo e avaliação oral Teste escrito e oral	C1,C2,D3,D4 C3,D1 D2		
Dificuldades enfrentadas no ensino	Dificuldades		Falta de formação específica Conteúdos repetidos nas ciências sociais e naturais, poucos referentes a moral e cívica Falta de livros, turmas numerosas, ao relento e sem iluminação Falta de material e motivação dos alunos	C2 C3 D1,D3,D5 D2,D4,D5		
	Superação das dificuldades		Pedir ajuda a colegas mais experientes Produzir material de apoio para os alunos e planificar bem aulas Ditar os apontamentos ou escreve-los no quadro e formar grupos para usar imagens do livro Usar o mesmo livro para vários alunos	C2 C3 D1,D5 D3,D4		
Relevância da disciplina			Muito importante, por causa do multipartidarismo de 1990 É importante, molda o homem É necessária, famílias desestruturadas É importante, mesmo eu aproveito aprender	C1, C2, C3 D1,D3,D5 D2 D4		
Competências dos alunos			Comportar-se bem, saber ler e escrever Valorizar-se como pessoa Saber respeitar os mais velhos e símbolos da nação Conhecer os seus direitos e deveres	C1, C3 C2 D2,D3 D4,D5		
Envolvimento dos encarregados na educação dos alunos			Reunião no início de cada ano lectivo, sobre as normas da escola Intervêm através de pai e mãe turma Nos momentos de reuniões para divulgar notas São convocados quando os filhos não se comportam bem	C1, C2 D1 D3,D4		
Sugestões do entrevistado			Enquadrar a moral e cívica no segundo ciclo e no secundário. O ensino de moral e cívica devia basear-se mais no debate e não	C1		

		<p>apontamentos</p> <p>Capacitar os professores de moral e cívica</p> <p>O currículo se estraga quando se exige a percentagem mínima na avaliação, assim os que não sabem também passam. Em vez da educação musical na primeira devia ser moral e cívica e continuar depois da 7 classe a disciplina de moral devia continuar no secundário e 4 classe</p> <p>Desenvolver + a parte que fala da constituição, continuar no secundário</p>	<p>C2</p> <p>C3</p> <p>D1,D3</p> <p>D2</p>		
--	--	---	--	--	--

Anexo 3: Guião de entrevista para os gestores das escolas e professores de Moral e Cívica

1. Perceções sobre a cidadania

Objetivos: Colher a perspetiva sobre a cidadania que os gestores possuem e comparar essa perspetiva com as duas perspetivas universais: cidadania ativa e passiva

- O que significa ser um bom cidadão (contexto nacional e internacional)
- O tipo de cidadão que se pretende produzir a partir do currículo do ensino básico

2. Lugar da educação para a cidadania no currículo do Ensino Básico

Objectivo: conhecer a perceção sobre eficácia e obrigação da educação para a cidadania tendo como base o currículo, enunciado, do Ensino Básico

- A forma como está organizada a sequência de aprendizagem de conteúdos de cidadania no ensino básico (ex: integração nas diversas disciplinas na 1^a e 2^a classes, integração nas ciências sociais, português e ciências naturais na 3^a, 4^a e 5^a classes e disciplina autónoma na 6^a e 7^a classes) contribui para educação para a cidadania?
- De que forma a escola se organiza para concretizar os objetivos preconizados pelo currículo na área de cidadania (exemplos de alguns objetivos: sólida preparação científica e técnica, inculcar padrões aceitáveis de comportamento, lealdade, respeito, unidade nacional, paz, tolerância, etc.)
- Na sua experiência, como gestor e professor, quais das disciplinas contribuem mais para educação para a cidadania no Ensino Básico nos padrões aceitáveis de comportamento?
- Na sua experiência, como gestor e professor, qual deveria ser a melhor forma de organizar e realizar a educação para a cidadania no Ensino Básico, para se atingir os objetivos preconizados?

3. Opinião sobre o ensino e avaliação de conteúdos de educação moral e cívica pela escola

Objectivos: conhecer a percepção sobre eficácia e organização da escola para o ensino e avaliação dos conteúdos da educação para a cidadania e lugar que a disciplina de educação moral e cívica ocupa no rol de outras disciplinas

- Como descreve a clareza das finalidades de educação moral e cívica e a relação com os recursos alocados nas escolas para esse fim?
- Que critérios a escola utiliza para indicar professores para leccionar a disciplina de educação moral e cívica?
- De que forma os professores e alunos encaram a importância da disciplina de educação moral e cívica?
- Qual a forma mais comum que a escola utiliza para avaliar os conteúdos da educação moral e cívica?
- Que dificuldades os professores encaram para ensinarem conteúdos de educação moral e cívica? Como se organizam para superar as dificuldades?
- Essa disciplina é útil no contexto actual de Moçambique?
- O que deve ser capaz de fazer, o aluno, depois de concluir os conteúdos de educação moral e cívica?

4. Opinião sobre a organização e práticas organizacionais da escola que concorrem para educação moral e cívica

Objetivo: conhecer as atividades extra-curriculares que a escola organiza para complementar os conteúdos de educação para a cidadania

- Que atividades a escola promove para complementar as aulas de educação moral e cívica?
- Que atividades a escola organiza para permitir que os alunos se habituem ao respeito pela diferença, direitos humanos, honestidade, resolução pacífica de conflitos, direito à opinião, etc.
- De que forma a escola envolve os pais e encarregados de educação na educação dos alunos?

Anexo 4 : Questionário para professores do Ensino Básico

O presente questionário destina-se a recolher informação sobre a formação da cidadania no Ensino Básico na Cidade de Nampula. Os dados colhidos do presente questionário são anónimos e destinam-se apenas a pesquisa e garante-se a confidencialidade dos inquiridos. Por isso, apelamos para a objectividade e sinceridade nas suas respostas. Para responder a cada uma das questões, siga por favor as instruções que são dadas em cada uma delas. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

1. Dados do inquirido

Escola onde leciona-----

Classe (s) que leciona-----

Disciplina (s) que lecciona-----

Idade ----- Sexo----- Anos de experiência na docência-----

Estabelecimento onde se formou para ser professor (a)-----

Cursos de capacitação frequentados-----

2. Nas questões que seguem, procure marcar com x a opção que corresponde ao seu ponto de vista

2.1 Percepção sobre a cidadania, direitos e deveres

Objectivo: conhecer a perspectiva de cidadania que os professores possuem, tendo como base os conceitos, direitos e deveres

a) Em termos gerais, a cidadania corresponde:

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	Conjunto de direitos e deveres					
2	Pagar impostos, cumprir o serviço militar obrigatório, ser eleito, participar em eleições gerais					
3	Uma espécie de catecismo que as gerações mais velhas devem deixar para as mais novas					
4	Essência da vida em sociedade ou conjunto de acções que convêm a um bom cidadão					
5	Participação activa dos indivíduos no sistema de direitos e de					

	responsabilidades característico da sociedade democrática					
6	Lealdade ao Estado, participação activa e crítica na vida da comunidade					
7	Vínculo jurídico-político que traduz a relação entre o indivíduo e o Estado					

b) São parteda cidadania os seguintes direitos e deveres:

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	Ter direito a vida					
2	Não obedecer a constituição					
3	Aceitar tudo o que os superiores mandam fazer					
4	Agir conforme a lei					
5	Recusar e criticar o que está contra a lei					
6	Direito a educação e a saúde					
7	Não pagar impostos					
9	Resolver os problemas de forma pacífica					
10	Respeito pelos direitos humanos					
11	Eleger e ser eleito					

3. Lugar da educação para a cidadania no currículo do ensino básico

Objectivos:

- Conhecer o domínio do currículo enunciado que os professores do ensino básico possuem;
- Perceber como os professores do ensino básico implementam o currículo enunciado (com alguma adequação à realidade local ou de forma literal)

a) Como estão organizados os conteúdos da educação moral e cívica no currículo desenvolvido na escola?

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	De forma transversal e em todas as disciplinas do I, II e III ciclos					
2	Apenas na disciplina do português no I ciclo					
3	Apenas na disciplina de ciências sociais no II ciclo					
4	Apenas no II ciclo, nas disciplinas de ciências sociais, naturais e português e educação moral e cívica no III ciclo					

5	Somente na disciplina de educação moral e cívica, no III ciclo					
---	--	--	--	--	--	--

b) Opinião sobre possíveis resultados da educação moral e cívica, tendo como base a sequência no currículo enunciado

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	Não contribui, eficazmente, para formar os alunos					
2	É mais uma disciplina desnecessária para os alunos					
3	Não devia existir uma disciplina autónoma no III ciclo, pois não contribui nada					
4	Todos os professores deviam ser capacitados para transmitirem conteúdos de educação moral e cívica em todas as aulas.					

c) O trabalho dos professores nas disciplinas que possuem conteúdos para educação moral e cívica é orientado:

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	Apenas, através dos conteúdos que aparecem no programa de ensino					
2	Tendo como base os conteúdos programados, os professores integram para o debate assuntos actuais					
3	Os alunos, durante as aulas apresentam problemas da realidade actual					
4	Os alunos trazem propostas, para além dos conteúdos para o debate na aula					

d) O caso de alunos que apresentam boa conduta no final do ensino primário, tem relação directa com:

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	Boa aprendizagem dos conteúdos de educação moral e cívica, nas diversas disciplinas					
2	Boa aprendizagem dos conteúdos da disciplina de educação moral e cívica					
3	Boas companhias na escola					
4	Bons ensinamentos na família					
5	Maior envolvimento na educação pelos directores de turma					
6	Boa colaboração dos pais e encarregados de educação dos alunos com a escola					

4. Opinião sobre ensino e avaliação de conteúdos de educação moral e cívica

Objectivos:

- Conhecer os critérios usados pelas escolas para indicar professores para a disciplina de educação moral e cívica;
- Colher as metodologias e tipo de avaliação usada para educação moral e cívica;
- Identificar algumas dificuldades que os professores enfrentam no ensino de conteúdos de educação moral e cívica;
- Conhecer parte das competências que os professores procuram desenvolver no ensino de conteúdos de educação moral e cívica.

a) Para leccionar a disciplina de educação moral e cívica:

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	Foi por sua livre escolha					
2	Foi por indicação do sector pedagógico, sem nenhuma formação para leccionar a disciplina					
3	Foi por indicação do sector pedagógico, por ter tido a formação para a disciplina					

b) Normalmente, para o ensino dos conteúdos que contribuem para educação moral e cívica, os professores usam:

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia

1	Metodologias iguais a outras disciplinas: explicação da matéria e apontamentos					
2	Metodologias diferenciadas: trabalhos de grupo					
3	O exemplo do professor, como uma das metodologias fundamentais					
4	Explicação dos conteúdos, ditado do resumo (apontamentos), não precisando comportar-se segundo o que ensina					
5	Reflete com os alunos sobre os problemas morais da sociedade em que vivem					

c) Na sua experiência, os conhecimentos de educação moral e cívica são avaliados, sempre, através de:

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	Apenas provas escritas					
2	Provas escritas e orais					
3	Provas escritas, trabalhos de grupos, boas maneiras e provas orais					
4	Apenas boas maneiras e comportamento					

d) Na sua opinião, a educação moral e cívica tem como principal finalidade:

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	O aluno ter acesso a conhecimentos (história, geografia, política, ambiente, etc.					
2	O desenvolvimento ético e moral dos alunos (valores e comportamento...)					
3	O desenvolvimento de competências sociais (espírito crítico, trabalhar em grupo, resolução pacífica dos conflitos)					
4	Ensinar a obedecer as leis, votar, filiar-se num partido político					
5	Serem patriotas, respeitar os outros					
6	Não cumprir uma lei que viole os direitos humanos					

e) **Quando enfrenta dificuldades para leccionar alguns conteúdos da sua disciplina, por vezes:**

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	Pede apoio aos colegas mais antigos, com formação na área					
2	Pede apoio aos colegas mais antigos, mesmo sem formação na área					
3	Deixa de lado esse conteúdo, para cumprir com o programa					
4	Leva a preocupação para o sector pedagógico					
5	Manda os alunos investigar					

f) **Que tipo de dificuldades enfrenta para leccionar essa disciplina**

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	Falta de formação para leccionar a disciplina					
2	Falta de material didáctico					
3	Pouco interesse dos alunos					
4	Carga horária semanal reduzida					
5	Pouco envolvimento de professores de outras disciplinas					
6	Muitas disciplinas para leccionar por professor, o que dificulta a planificação					

g) Qual a sua sugestão, para melhorar o ensino da educação moral e cívica no ensino básico?

5. Opinião sobre organização e algumas práticas organizacionais da escola que contribuem para educação moral e cívica

Objectivo: conhecer as actividades extra-curriculares que a escola organiza para complementar os conteúdos de educação para a cidadania

a) Para indicação dos representantes da turma:

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	Os alunos escolhem os representantes, sem intervenção do director da turma					
2	Os alunos escolhem os seus representantes com a intervenção do director de turma					
3	O director de turma indica os que devem ser representantes da turma, sem opinião da turma					
4	Escolhem-se os alunos voluntários					

b) Para resolver as preocupações dos alunos:

		Discordo	Discordo totalmente	Concordo	Concordo totalmente	Sem ideia
1	Os representantes da turma envolvem-se em primeira mão					
2	O director da turma resolve sem a intervenção dos representantes da turma					
3	Os representantes da turma, juntamente com a turma e o seu director procuram a solução da preocupação					
4	Intervêm sempre a direcção da escola					

Anexo 5 : Questionário para alunos do Ensino Básico

O presente questionário destina-se a recolher informação sobre a formação da cidadania no Ensino Básico na Cidade de Nampula. Os dados colhidos do presente questionário são anónimos e destinam-se apenas a pesquisa e garante-se a confidencialidade dos inquiridos. Por isso, apelamos para a objectividade e sinceridade nas suas respostas. Para responder a cada uma das questões, siga por favor as instruções que são dadas em cada uma delas. Agradecemos, desde já, a sua colaboração.

6. Dados do inquirido

Escola onde estuda-----

Idade ----- Sexo-----

Nas questões que seguem, procure marcar com x a opção que correspondem ao seu ponto de vista

2.Percepção sobre a cidadania, direitos e deveres

Objectivo: conhecer a concepção de cidadania dos alunos, tendo como base os conceitos, direitos e deveres

2.1 Em termos gerais, a cidadania corresponde:

		Verdadeiro	Falso	Sem resposta
1	Conjunto de direitos e deveres			
2	Pagar impostos, cumprir o serviço militar obrigatório, ser eleito, participar em eleições gerais			
3	Vinculo jurídico-político que estabelece a relação entre o indivíduo e o Estado			
4	Eleger e ser eleito			

3. Organização curricular de conteúdos de Moral e Cívica

Objectivo: colher a opinião dos alunos sobre a organização curricular de conteúdos de Moral e Cívica

3.1 Em que classe começou a aprender as boas maneiras de se comportar

		verdadeiro	falso	Sem resposta
1	1 e 2ª classes			
2	3, 4 e 5ª classe			
3	Apenas na 6 e 7ª classe, na Moral e Cívica			
4	Em nenhuma das classes indicadas			

4. Disciplinas do currículo com conteúdos de Moral e Cívica

Objetivo: Conhecer as disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica

4.1 Em que disciplinas aprendeu as boas maneiras de se comportar?

		Verdadeiro	Falso	Sem Resposta
1	Ciências Sociais			
2	Todas as disciplinas			
3	Português, Ciências Naturais, Sociais e Moral e Cívica			
4	Apenas Moral e Cívica			

5. Metodologia de ensino de Moral e Cívica

Objetivo: conhecer as metodologias predominantes no ensino de Moral e Cívica

5.1 Os professores quando ensinam a disciplina de Moral e Cívica:

		Verdadeiro	Falso	Sem Resposta
1	Fazem explicação da matéria e ditam apontamentos			
2	Dão trabalhos de grupo			
3	Debatem com os alunos, os problemas morais da sociedade			

6. Domínio dos conteúdos de Moral e Cívica pelos professores

Objetivo: conhecer o domínio que os professores de Moral e Cívica possuem

6.1 os professores que ensinam a Moral e Cívica, normalmente revelam:

		Verdadeiro	Falso	Sem Resposta
1	Pouco domínio da matéria			
2	Falta de livros para usar na sala			
3	Pouco interesse para ensinar			
4	Pouco interesse de alunos para aprender			

7. Práticas organizacionais da escola que contribuem para educação moral e cívica

Objetivo: Conhecer as práticas organizacionais que contribuem para educação para a cidadania nos alunos

7.1 Para a escolha dos representantes da turma:

		Verdadeiro	Falso	Sem Resposta
1	Os alunos escolhem os representantes, sem intervenção do director da turma			
2	Os alunos escolhem os seus representantes com a			

	intervenção do director de turma			
3	O director de turma indica os que devem ser representantes da turma, sem opinião da turma			
4	Escolhem-se os alunos voluntários			

7.2 Para a resolução dos problemas da turma:

		Verdadeiro	Falso	Sem Resposta
1	Os representantes da turma resolvem em primeira mão			
2	O diretor da turma resolve sem intervenção dos representantes da turma			
3	Os representantes, a turma e o diretor resolvem			
4	Intervêm sempre a direção da escola			

8. Qual a sua sugestão, para melhorar o ensino da educação moral e cívica na escola?

Anexo 6: Credencial que autoriza a recolha de dados



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DA PROVÍNCIA DE NAMPULA
DIRECÇÃO PROVINCIAL DE EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUANO
DEPARTAMENTO DE DIRECÇÃO PEDAGÓGICA

CREDENCIAL

Para os devidos efeitos, está devidamente credenciado o **Sr. Daniel Franze**, Doutorando em Currículo e Supervisão Pedagógica, pela Universidade Católica Portuguesa, para fazer a recolha de dados por meio de entrevista e questionário, nas escolas do Distrito de Nampula, envolvendo alunos e professores para o suporte da sua tese subordinado ao tema ***O currículo do Ensino Básico e a Formação da Cidadania, nas escolas do Distrito de Nampula, em Moçambique.***

Para o efeito, passou-se a presente credencial que vai por mim assinada e autenticada com o carimbo a tinta de óleo em uso nesta instituição e solicita-se o envolvimento e apoio incondicional do SDEJT, sem interferir no normal funcionamento das escolas, de forma a garantir a realização condigna da pesquisa em alusão.

Nampula, 27 de Junho de 2016

O Director Provincial
Júlio Ambal Mendis

/Téc. Sup. N1/

República de Moçambique Governo da Cidade de Nampula ESCOLA PRIMÁRIA COMPLETA SERRA DA MESA
Entrada nº 1002 / 2016
Data: 13 / 09 / 2016
Assinatura Belarmina

Anexo 7: Guião de observação das aulas e do ambiente escolar

Nome da escola-----
 Disciplina observada-----
 -----Sumário da aula observada-----
 Classe -----turma-----duração da aula-----

1. Cidadania, durante a aula

	sim	não	Anotações breves
Foi utilizado o conceito de cidadania durante a aula? Em que momento? Quantas vezes?			
Os alunos mostram o domínio do conceito?			
O professor usa algum procedimento para trazer o conceito?			
Outros aspectos observados			

2. O modo como as disciplinas com conteúdos de educação moral e cívica assumem no currículo implementado a formação para a cidadania

	sim	não	Anotações breves
O professor dá destaque os conteúdos relacionados com a formação para a cidadania?			
O professor relaciona os			

conteúdos com a realidade vivida pelos alunos?			
De modo geral, para além dos conteúdos programáticos o professor fala de aspectos relacionado com boas maneiras durante a aula?			
O professor usa algum procedimento para abordar o conceito?			
Outros aspectos			

3. Metodologias usadas pelo professor durante a aula

	sim	não	Anotações breves
O professor cria um bom ambiente para aula?			
Os alunos mostram-se livres durante a aula?			
Tipo de metodologia dominante na aula			
Os alunos têm direito a palavra durante a aula?			

Como o professor gere a turma durante a aula?			
---	--	--	--

4. Organização e práticas organizacionais na escola

	sim	não	Anotações breves
Existem um bom relacionamento entre alunos e entre eles com os professores fora da sala?			
Na reunião da turma acresce-se aspetos de cidadania? De que forma?			
A turma é organizada para limpar a sala? escola? De que forma?			

Anexo 8 : Dimensões das categorias de observação do ambiente escolar (aulas de disciplinas com conteúdos transversais)

Dimensões	Categorias	Anotações observadas	Escolas Públicas (1, 2, 3)	Escolas Privadas (4 e 5)
Dentro da sala de aulas	Utilização do conceito durante a aula	Não foi utilizado nem o conceito e nem a palavra cidadania	X	X
	Contribuição de disciplinas com conteúdos de Moral e Cívica para educação para a cidadania	Os professores observados não conseguiram transpor para além do conteúdo indicado no programa	X	X
	Contribuição das metodologias para educação para a cidadania	Exposição e cópia de apontamento Monólogo do professor Professor furioso e a mandar vir alunos Alunos com direito a palavra e bem acomodados	X X X	X X
	Limpeza das salas	Os alunos limpam as suas salas, usando ramos com folhas de árvores	X	
Fora da sala de aulas	Concentração para o hino nacional	Os gestores das escolas privadas participam nas concentrações para o hino: dá informações úteis, ouvir as reclamações dos alunos, criticar maus comportamentos. Os alunos entoam o hino todos os dias, sem direito a palavra, os professores escalados orientam o processo, os gestores não tem essa obrigação	X	X
	Disciplina no recinto escolar	Muito barulho e desordem permanente Ordem e disciplina	X	X

Anexo 9: Categorização das aulas da disciplina de Moral e Cívica

Dimensões	Categorias	Anotações das observações	Escolas Públicas (1, 2, 3)	Escolas Privadas (4, 5)
Dentro da sala de aulas	Utilização do conceito cidadania durante a aula	Foi usado na perspetiva de direitos e deveres	X	
		Não se notou a sua utilização	X	X
	Contribuição da disciplina Moral e Cívica para educação para a cidadania	Notou-se a contribuição em todas as aulas	X	X
	Contribuição das metodologias para educação para a cidadania	Exposição e cópia de apontamento	X	X
		Professor para manter ordem na sala usou a violência	X	
		Alunos com direito a palavra e bem acomodados		X
	Reunião da turma	Voto livre e aberto na escolha Apelo para assiduidade e pontualidade	X	X
	Limpeza das salas	Os alunos limpam as suas salas, usando ramos com folhas de árvores	X	
		Participam na construção de salas	X	
	Fora da sala de aulas	Concentração para o hino nacional	Os gestores das escolas privadas participam nas concentrações para o hino: dá informações úteis, ouvir as reclamações dos alunos, criticar maus comportamentos.	
Os alunos entoam o hino todos os dias, sem direito a palavra, os professores escalados orientam o processo, os gestores não tem essa obrigação			X	
Disciplina no recinto escolar		Muito barulho e desordem permanente	X	
		Ordem e disciplina		X

Anexo 10: Atividades extra-curriculares que contribuem para educação para a cidadania presentes no plano anual das escolas privadas

Atividades	Escolas privadas		Realizador
	Escala 4	Escola 5	
Preparação da comemoração do dia 1 de Junho (dia da criança)	x	x	Direção da escola e professores
Atividades de formação Cívica	x		Todos (direção, docentes, alunos e diversas organizações da sociedade civil)
Palestras educadoras (Saúde na família, HIV/SIDA, cólera, malária, trânsito)	x		Convidados (saúde e polícia de trânsito)
Visitas aos locais históricos	x	x	Direção da escola e professores
Visita aos diversos setores de atividade (Rádio Moçambique e Televisão de Moçambique)	x	x	Direção da escola e professores

Fonte: adaptado pelo autor, a partir dos planos de atividades das escolas

Anexo 11: Conteúdos de infusão curricular no Ensino Básico

Ciclos	Classes	Conteúdos de Moral e Cívica e respetivas disciplinas		
		Português	Ciências Naturais	Ciências Sociais
Primeiro Ciclo	1ª classe	Normas de convivência escolar e familiar; regras de convivência na comunidade; comportamento durante as refeições	Sem a disciplina	Sem a disciplina
	2ª classe	Regras de convivência na escola e comunidade e higiene pessoal	Sem a disciplina	Sem a disciplina
Segundo Ciclo	3ª classe	Regras de convivência na, escola e família, comportamento, solidariedade; diversidade cultural; símbolos nacionais; regras de comportamento em locais públicos; respeito e solidariedade com os deficientes, normas de conduta nos transportes e via pública	Proteção e conservação do ambiente e higiene pessoal	Sem a disciplina
	4ª classe	Valores morais na família (honestidade amabilidade e simplicidade); resolução pacífica de problemas; símbolos nacionais; higiene pessoal, conservação do ambiente	Idem	Direitos e deveres da família
	5ª classe	Direitos e deveres da família; solidariedade com os deficientes	Idem; formas de transmissão de SIDA Solidariedade com as pessoas doentes	Sem conteúdos
Terceiro Ciclo	6ª classe	Regulamento da escola; órgãos de poder de Estado em Moçambique		Sem conteúdos
	7ª classe	Regulamento da escola; textos normativos: constituição e órgãos de poder		Sem conteúdos

Fonte: adaptado pelo autor, a partir dos programas do ensino básico

Anexo 12: Competência de escrita dos alunos do Ensino Básico

e) Qual a sua sugestão, para melhorar o ensino da educação moral e cívica na escola?

O PROFESSORES quando ensinam ensinam muitas coisa PROFESSORAL que está calar para alunos.

e) Qual a sua sugestão, para melhorar o ensino da educação moral e cívica na escola?

Na escola educar os alunos pelo seu exemplo de competência profissional, disciplina e método de ensino.

e) Qual a sua sugestão, para melhorar o ensino da educação moral e cívica na escola?

O PROFESSORES quando ensinam ensinam muitos coisas PROFESSORAL que está calar para alunos.

e) Qual a sua sugestão, para melhorar o ensino da educação moral e cívica na escola?

Na minha sugestão para melhorar o ensino da Educação Moral e Cívica na escola, devemos pedir ajuda ao colega quando não entendemos uma palavra e que significa para também para ele saber o seu significado.

e) Qual a sua sugestão, para melhorar o ensino da educação moral e cívica na escola?

Para melhorar o ensino de educação moral e cívica devemos fazer mais trabalhos práticos e fazeremos vários de estudos para melhor conhecer os órgãos de soberania entre outros.

e) Qual a sua sugestão, para melhorar o ensino da educação moral e cívica na escola?

Para melhorar o ensino de educação moral e cívica na escola devemos dar uma determinada classe em que os alunos consigam perceber e compreender.

