

ORGANIZADORES

Thiago Cedrez da Silva
Remígio Avelino Chichongue

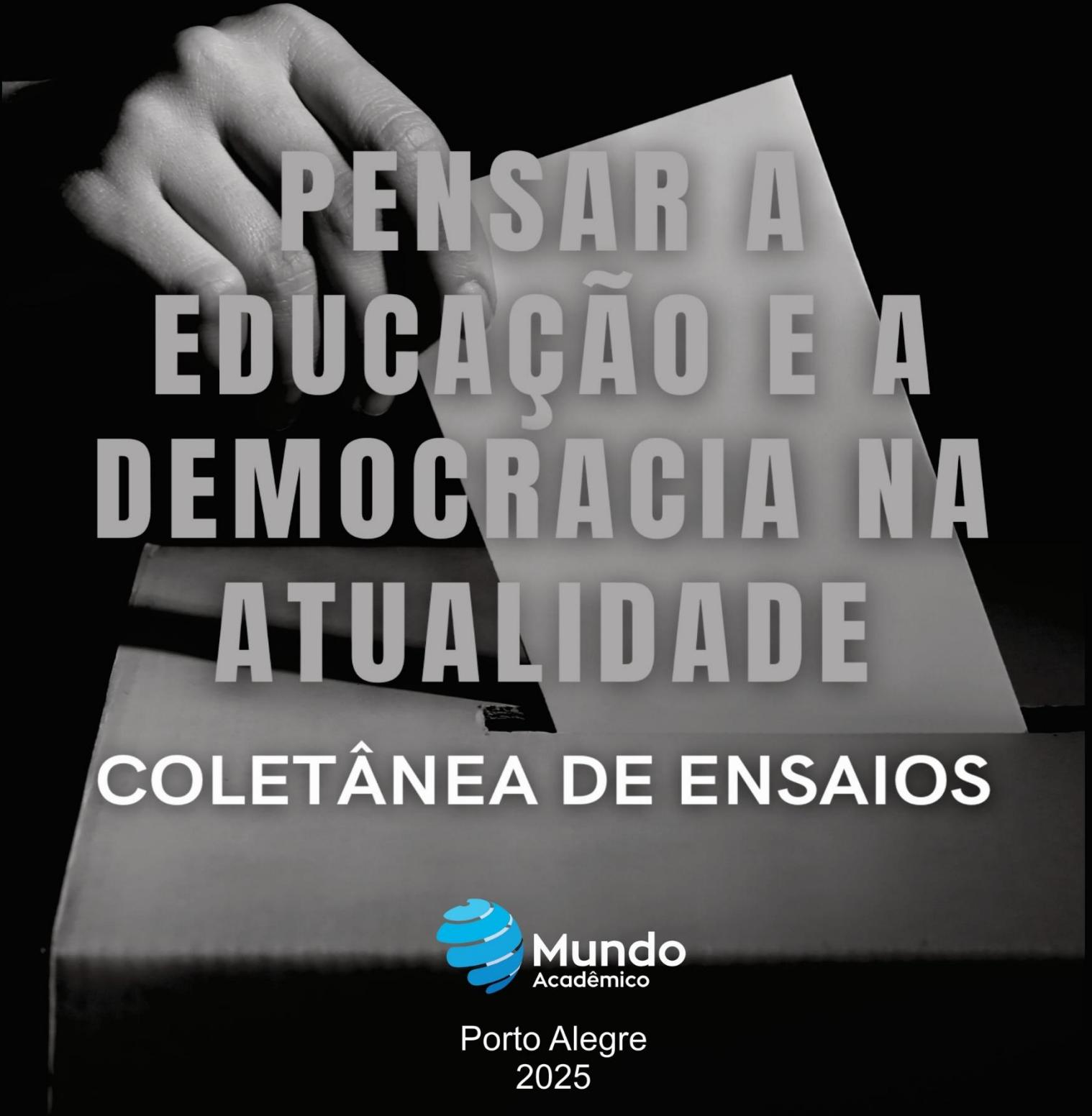
**PENSAR A
EDUCAÇÃO E A
DEMOCRACIA NA
ATUALIDADE**

COLETÂNEA DE ENSAIOS

ORGANIZADORES

Thiago Cedrez da Silva

Remígio Avelino Chichongue



**PENSAR A
EDUCAÇÃO E A
DEMOCRACIA NA
ATUALIDADE
COLETÂNEA DE ENSAIOS**



**Porto Alegre
2025**

Copyright ©2025 dos organizadores.

Direitos desta edição reservados aos organizadores, cedidos somente para a presente edição à Editora Mundo Acadêmico.

Importante: as opiniões expressas neste livro, que não sejam as escritas pelos organizadores em seu(s) capítulo(s), não representam ideia(s) destes. Cabe, assim, a cada autor a responsabilidade por seus escritos.



Atribuição - Não Comercial - Sem Derivadas 4.0 Internacional
(CC BY-NC-ND 4.0)

LICENCIADA POR UMA LICENÇA CREATIVE COMMONS

Você é livre para:

Compartilhar - copie e redistribua o material em qualquer meio ou formato. O licenciante não pode revogar essas liberdades desde que você siga os termos da licença.

Atribuição - Você deve dar o crédito apropriado, fornecer um link para a licença e indicar se foram feitas alterações. Você pode fazê-lo de qualquer maneira razoável, mas não de maneira que sugira que o licenciante endossa você ou seu uso.

Não Comercial - Você não pode usar o material para fins comerciais.

Não-derivadas - Se você remixar, transformar ou desenvolver o material, não poderá distribuir o material modificado.

Sem restrições adicionais - Você não pode aplicar termos legais ou medidas tecnológicas que restrinjam legalmente outras pessoas a fazer o que a licença permitir.

Este é um resumo da licença atribuída. Os termos da licença jurídica integral estão disponíveis em: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/legalcode>

Capa e diagramação:

Thiago Cedrez da Silva

Editor:

Marcelo França de Oliveira

Conselho Editorial Casaletras

Prof. Dr. Amurabi Oliveira (UFSC)

Prof. Dr. Aristedu Elisandro Lopes (UFPEL)

Prof. Dr. Elio Flores (UFPB)

Prof. Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Prof. Dr. Francisco das Neves Alves (FURG)

Prof. Dr. Jonas Moreira Vargas (UFPEL)

Profª Drª Maria Eunice Moreira (PUCRS)

Prof. Dr. Moacyr Flores (IHGRGS)

Prof. Dr. Luiz Henrique Torres (FURG)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

P3873

Pensar a educação e democracia na atualidade: coletânea de ensaios / Thiago Cedrez da Silva e Remígio Avelino Chichongue (Org.) [Recurso eletrônico]. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2025.

106 p.

Bibliografia

ISBN: 978-65-89475-67-5

1. Educação - 2. História - 3. Moçambique - I. Da Silva, Thiago Cedrez - II. Chichongue, Remígio Avelino - III. Título.

CDU: 900

CDD: 370



EDITORIA MUNDO ACADÊMICO

Um selo da Editora Casaletras

R. Gen. Lima e Silva, 881/304 - Cidade Baixa

Porto Alegre - RS - Brasil CEP 90050-103

+55 51 3013-1407 - contato@casaletras.com

www.casaletras.com/academicolivros

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO - PENSAR A EDUCAÇÃO E A DEMOCRACIA NA ATUALIDADE

Thiago Cedrez da Silva; Remígio Avelino Chichongue 05

1. A INTRODUÇÃO DE ESCOLAS BÁSICAS EM MOÇAMBIQUE – UM OLHAR DO DISTRITO DE BILENE

Manuel Fabião Sibinde 09

2. FAMÍLIA, PROFESSORADO E INSUCESSO ESCOLAR

César Atanázio Macamo 20

3. INSUCESSO ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO EM QUESTÃO

Remígio Avelino Chichongue; César Atanázio Macamo 30

4. EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO NA GESTÃO E GARANTIA DA QUALIDADE NO ENSINO PRIMÁRIO

Leonardo Silvino Cumbane; Remígio Avelino Chichongue 42

5. DEMOCRACIA, PAZ E DIREITOS HUMANOS EM SOCIEDADE COM HUMANOS DIREITOS EM CONSTRUÇÃO: QUE EDUCAÇÃO?

Remígio Avelino Chichongue; Alfino Zaqueu Alberto Ndlalane; Manuel Fabião Sibinde 57

6. EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A FALÁCIA DA DEMOCRACIA IMPORTADA: REFLEXÕES DECOLONIAIS SOBRE O MODELO DE GOVERNO EM MOÇAMBIQUE

Alfino Zaqueu Alberto Ndlalane; Remígio Avelino Chichongue; Manuel Fabião Sibinde 69

7. A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: MITOS E REALIDADES

Manuel Fabião Sibinde; Alfino Zaqueu Alberto Ndlalane; Remígio Avelino Chichongue 91

SOBRE OS ORGANIZADORES 104

APRESENTAÇÃO

PENSAR A EDUCAÇÃO E A DEMOCRACIA NA ATUALIDADE: COLETÂNEA DE ARTIGOS

A educação contemporânea, particularmente no contexto africano e moçambicano, encontra-se em uma encruzilhada histórica que exige reflexão crítica, fundamentação teórica consistente e proposições práticas que dialoguem com as especificidades locais sem negligenciar os desafios globais. É neste cenário complexo e multifacetado que emerge a presente coletânea, organizada pelos professores **Thiago Cedrez da Silva e Remígio Avelino Chichongue**, reunindo sete artigos que, em seu conjunto, configuram uma cartografia analítica das problemáticas educacionais moçambicanas na atualidade.

Pensar a Educação e a Democracia na Atualidade: Coletânea de Artigos constitui uma contribuição significativa para o campo educacional moçambicano ao articular, de forma sistemática e criticamente fundamentada, questões que atravessam o cotidiano escolar e as políticas educacionais do país: o acesso e a infraestrutura escolar, o fenômeno persistente do insucesso escolar, a participação comunitária na gestão educacional, a construção democrática e os direitos humanos, as epistemologias decoloniais e a educação inclusiva. Tais temáticas não são abordadas de modo fragmentado ou isolado, mas constituem um tecido argumentativo coeso que revela as interdependências entre os diversos aspectos que conformam a realidade educacional contemporânea.

O primeiro conjunto de artigos — que inclui as **investigações sobre a introdução de Escolas Básicas no Distrito de Bilene**, a tríade família-professorado-insucesso escolar e a qualidade de ensino, evidencia uma preocupação central: a materialidade das condições de acesso, permanência e êxito escolar. **Manuel Fabião Sibinde**, ao analisar a expansão da rede de Escolas Básicas no Distrito de Bilene à luz da pedagogia crítica freireana, não apenas diagnostica os problemas infraestruturais e

logísticos que afetam o acesso educacional em contextos rurais e semiurbanos, mas propõe alternativas concretas e contextualizadas. A pesquisa evidencia que a democratização do acesso à educação não pode prescindir de um planejamento que considere as distâncias geográficas, a superlotação das turmas e a necessidade de investimentos em transporte e infraestruturas adequadas.

Esta preocupação com as condições materiais da educação articula-se diretamente com os artigos de **César Atanázio Macamo** e sua colaboração com **Remígio Avelino Chichongue** sobre **o insucesso escolar**. Ao abordar este fenômeno a partir de múltiplas perspectivas — sociológica, psicológica, familiar e institucional —, os autores desvelam a complexidade de um problema que não pode ser reduzido a explicações monocausais ou culpabilizações simplistas. O insucesso escolar emerge, na análise apresentada, como sintoma de uma conjuntura educacional marcada por fragilidades na qualidade do ensino, desarticulação entre família e escola, e ausência de mecanismos efetivos de acompanhamento pedagógico. A ênfase na relação família-escola e nas percepções familiares moçambicanas sobre a educação formal representa um avanço significativo na literatura nacional, preenchendo lacunas importantes no debate educacional.

A análise do envolvimento comunitário na gestão escolar, desenvolvida por **Leonardo Silvino Cumbane** e **Remígio Avelino Chichongue**, acrescenta uma dimensão fundamental ao debate: a questão da participação democrática e da corresponsabilização social pela qualidade educacional. O estudo revela a distância entre o prescrito nas legislações educacionais e a práxis efetiva das escolas, identificando fatores contextuais que limitam o engajamento comunitário — desde o analfabetismo parental até as condições socioeconômicas que dificultam o acompanhamento escolar das crianças. A análise crítica do funcionamento dos Conselhos de Escola expõe as fragilidades da gestão participativa e aponta para a necessidade de repensar os mecanismos de envolvimento comunitário de modo mais realista e contextualizado.

O segundo conjunto de artigos — que abrange as reflexões sobre **democracia, paz, direitos humanos e epistemologias decoloniais** — eleva o debate a um patamar epistemológico e político-filosófico fundamental. **Remígio Avelino**

Chichongue, em colaboração com **Alfino Zaqueu Alberto Ndlalane e Manuel Fabião Sibinde**, propõe uma reflexão crítica sobre o papel da educação na construção de uma sociedade democrática, pacífica e respeitadora dos direitos humanos. Os autores partem da constatação de que a condição moçambicana contemporânea evidencia "condutas de fragilização" dos princípios democráticos, o que exige uma intervenção educacional deliberada e fundamentada no diálogo ético-moral, no pensamento crítico e na valorização da diversidade.

Esta análise ganha densidade teórica e radicalidade política no artigo sobre **Epistemologias do Sul e a falácia da democracia importada**. Fundamentando-se nos conceitos de colonialidade do poder (Quijano) e epistemologias do Sul (Boaventura de Sousa Santos), os autores **Alfino Zaqueu Alberto Ndlalane; Remígio Avelino Chichongue e Manuel Fabião Sibinde** empreendem uma crítica contundente à importação acrítica de modelos democráticos ocidentais que desconsideram os saberes, as práticas e as formas de organização social locais. A marginalização dos sistemas tradicionais de governança — conselhos de anciãos, lideranças comunitárias — é identificada como sintoma da persistência de estruturas coloniais que minam a legitimidade do sistema político moçambicano. A proposta de construção de uma democracia decolonial, enraizada nas tradições e contextos africanos, representa uma contribuição teórica significativa e politicamente relevante para o debate sobre governança e educação em Moçambique.

Finalmente, o artigo sobre **educação inclusiva** fecha a coletânea abordando uma das dimensões mais desafiadoras das políticas educacionais contemporâneas: a garantia do acesso equitativo à educação de qualidade para todos os estudantes, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, cognitivas ou sociais. A análise dos "mitos e realidades" da educação inclusiva em Moçambique evidencia que, apesar dos avanços normativos e discursivos, persistem desafios estruturais relacionados à formação docente, à disponibilidade de recursos didáticos acessíveis e à sensibilização da comunidade escolar. Para os autores **Manuel Fabião Sibinde; Alfino Zaqueu Alberto Ndlalane e Remígio Avelino Chichongue**, a efetivação da educação inclusiva é apresentada não como meta a ser alcançada por decreto, mas

como processo contínuo que exige compromisso político, investimento material e transformação cultural.

A coletânea Pensar a Educação na Atualidade caracteriza-se, portanto, por uma tripla virtude acadêmica: primeiro a articulação coerente entre diagnóstico empírico, fundamentação teórica e proposição prática; segundo o diálogo produtivo entre perspectivas analíticas diversas — desde a pedagogia crítica freireana até as epistemologias decoloniais; Terceiro, o compromisso com a transformação da realidade educacional moçambicana a partir de análises rigorosas e contextualmente situadas.

Neste sentido, os organizadores, ao reunirem estes sete artigos, não apenas oferecem um panorama abrangente dos desafios educacionais contemporâneos em Moçambique, mas também apontam caminhos possíveis para sua superação. As propostas apresentadas — desde melhorias infraestruturais concretas até a construção de epistemologias e práticas democráticas decoloniais — convergem para um horizonte comum: uma educação mais justa, democrática, inclusiva e enraizada nas realidades e saberes locais.

Assim, esta obra destina-se a pesquisadores da área educacional, gestores de políticas públicas, professores da educação básica e superior, estudantes de pedagogia e ciências da educação, e a todos aqueles comprometidos com a construção de uma educação pública de qualidade em Moçambique. A leitura dos artigos aqui reunidos não apenas amplia a compreensão sobre os desafios educacionais do país, mas também instrumentaliza os leitores com referenciais teóricos e proposições práticas para a ação transformadora.

Que esta coletânea possa contribuir para o fortalecimento do debate educacional moçambicano e inspirar novas pesquisas, políticas e práticas pedagógicas comprometidas com a emancipação, a justiça social e o reconhecimento da dignidade humana de todos os estudantes moçambicanos.

Organizadores

Thiago Cedrez da Silva

Remígio Avelino Chichongue

A INTRODUÇÃO DE ESCOLAS BÁSICAS EM MOÇAMBIQUE – UM OLHAR DO DISTRITO DE BILENE

Manuel Fabião Sibinde¹

RESUMO: O presente artigo científico analisa os efeitos da introdução de Escolas Básicas em Moçambique, com enfoque no Distrito de Bilene, região caracterizada por desafios de infraestruturas, longas distâncias percorridas pelos alunos e superlotação das turmas. A relevância do estudo decorre da necessidade de compreender como a expansão da rede escolar impacta o acesso, permanência e qualidade do ensino, especialmente, em contextos rurais e semiurbanos, preenchendo lacunas existentes na literatura nacional. A pesquisa adota a metodologia qualitativa, a luz da perspectiva crítica de Paulo Freire (1996). Entre as sugestões destacam-se: manutenção das 7^a classes em escolas primárias distantes, criação de turmas e escolas anexas, investimento em transporte escolar e melhoria de infraestruturas. O estudo fornece subsídios para políticas educacionais mais contextualizadas e equitativas.

Palavras-chave: Acesso à educação; Escolas básicas; Políticas educacionais; Qualidade do ensino.

¹ Licenciado em Administração e Gestão da Educação (AGE), pela Universidade Pedagógica de Moçambique, e Mestre em Ciências de Educação, pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini. Tem larga experiência no magistério, na gestão de ensino primário, na administração e no desenvolvimento comunitário, na administração pública e governança da localidade. E-mail: manuelsibinde@gmail.com

Introdução

A introdução das escolas básicas em Moçambique constitui uma das reformas mais relevantes no setor da Educação, visando alargar o acesso, garantir a permanência e melhorar a qualidade da aprendizagem. Contudo, a implementação desta política tem revelado desafios significativos quando observada em contextos locais específicos, como é o caso do Distrito de Bilene, composto por seis Postos Administrativos, sendo: Macia, Incaia, Mazivila, Messano, Macuane e Praia de Bilene. A realidade educacional desta região evidencia avanços, mas, também contradições e limitações que impactam, diretamente, a trajetória escolar das crianças.

No Posto Administrativo de Macuane, por exemplo, não existe nenhuma escola básica, obrigando as crianças a percorrerem longas distâncias para terem acesso à educação. Mesmo nas Localidades onde as escolas básicas foram introduzidas, as distâncias continuam a ser extensas, o que gera problemas de assiduidade e contribui para elevadas taxas de desistência. Situação semelhante ocorre com a transição da 7^a classe para as escolas secundárias, uma vez que a expansão não foi acompanhada por infraestruturas adequada nem pela disponibilização de recursos humanos suficientes, resultando em superlotação das turmas e fragilidades no Processo de Ensino e Aprendizagem.

A implementação gradual das escolas básicas, ao invés de reduzir os obstáculos de acesso, em muitos casos, acabou por intensificá-los, revelando uma desproporção entre o crescimento da demanda e a capacidade de resposta do sistema. Essa realidade desafia os objetivos da política educacional, colocando em evidência problemas estruturais que comprometem o direito à educação com qualidade.

Assim, analisar os efeitos da introdução das escolas básicas no Distrito de Bilene permite compreender não apenas as conquistas, mas, também os limites desta reforma educacional em Moçambique. Este olhar específico possibilita identificar as tensões entre as intenções da política e as condições concretas de sua materialização, abrindo espaço para refletir sobre estratégias mais eficazes de ampliação da oferta escolar e de garantia do acesso, permanência e sucesso dos alunos.

A presente pesquisa adotará uma abordagem qualitativa, por se tratar de um estudo voltado à discussão da introdução de Escolas Básicas no Distrito de Bilene, considerando aspectos sociais, pedagógicos e estruturais. O método qualitativo permite captar a complexidade das experiências vividas pelos atores envolvidos — alunos, professores, gestores escolares e comunidades locais — proporcionando uma análise profunda e contextualizada das práticas educacionais e de seus impactos (MERRIAM & TISDALE, 2016; FREIRE, 1996).

Segundo Denzin e Lincoln (2018), a abordagem qualitativa é indicada para os estudos que buscam interpretar fenômenos sociais em seu contexto natural, permitindo identificar relações, contradições e possibilidades de transformação.

Adicionalmente, a pesquisa será guiada pelos princípios de Freire (1996), que defendem uma educação emancipatória, centrada no diálogo e na participação ativa dos Sujeitos na “construção” do conhecimento. Espera-se que essa metodologia possibilite compreender os efeitos da introdução das escolas básicas sobre o acesso, permanência e qualidade do ensino, assim como, identificar as lacunas e oportunidades para a melhoria das políticas educacionais em Moçambique.

Originalidade do estudo

A originalidade deste estudo “reside” na análise de uma reforma educacional recente a partir de uma perspectiva localizada, revelando as tensões entre políticas nacionais e realidades comunitárias. Diferentemente de pesquisas mais amplas sobre a expansão do acesso escolar no país (ARROYO, 2012; NÓVOA, 2009), esta investigação concentra-se em distritos rurais e semiurbanos, onde as desigualdades de acesso e permanência se manifestam de forma mais evidente.

Ao abordar as especificidades de Bilene — como a ausência de escolas básicas em Macuane e as longas distâncias percorridas por crianças — o estudo evidencia o descompasso entre a formulação e a implementação de políticas educacionais, ampliando o debate sobre justiça educacional. Em consonância com Freire (1996), que entende a educação como prática de liberdade, a pesquisa transcende a análise

normativa e privilegia os impactos pedagógicos, sociais e humanos da política em curso.

Além disso, a investigação inova ao articular a realidade local às agendas globais, como a de 2030 da ONU e a de 2063 da União Africana, fortalecendo a reflexão crítica sobre a implementação das reformas educacionais em Moçambique. Dessa forma, contribui para a produção científica nacional e oferece subsídios para políticas públicas mais contextualizadas e equitativas.

O contexto das escolas básicas em Moçambique

A introdução das escolas básicas em Moçambique constitui uma das reformas mais significativas do sistema educativo nacional, visando a integração do ensino primário e secundário em um percurso contínuo de aprendizagem. Esta política tem como objetivos centrais ampliar o acesso à educação, reduzir desigualdades regionais e sociais e facilitar a transição entre os níveis de ensino, garantindo maior permanência e sucesso escolar (MINEDH, 2019).

Segundo Freire (1996), a educação deve ser entendida como prática de liberdade, capaz de promover a autonomia e o desenvolvimento crítico dos Sujeitos. Neste sentido, a introdução das escolas básicas não deve se restringir à criação física de instituições de ensino, senão envolver também a articulação entre recursos humanos, infraestruturas, materiais pedagógicos e estratégias curriculares que respondam às necessidades concretas das comunidades.

Nóvoa (2009) enfatiza que reformas educacionais, para serem efetivas, devem equilibrar expansão quantitativa com qualidade pedagógica e social, considerando o contexto histórico e as condições locais. Em Moçambique, essa perspectiva é reforçada pelo Plano Estratégico da Educação 2020-2029, que reconhece que a expansão das escolas básicas deve ser acompanhada de investimentos em infraestrutura, capacitação docente e melhoria do ambiente escolar, a fim de garantir equidade e justiça educacional (MINEDH, 2019).

Ademais, Arroyo (2012) e Gadotti (2000) destacam que a implementação de políticas educacionais em contextos rurais e semiurbanos exige atenção às condições

materiais e sociais dos alunos, de forma que a introdução de escolas básicas não seja apenas um avanço formal, mas, efetivamente, contribua para a transformação da realidade social e educativa. Deste modo, a introdução das escolas básicas em Moçambique representa um esforço de reorganização do sistema educacional. Todavia, o seu impacto depende da articulação entre políticas, recursos e práticas pedagógicas contextualizadas.

Condições de infraestruturas e recursos humanos nas escolas básicas

A literatura educacional aponta que a infraestrutura escolar é um dos pilares para a qualidade do ensino. Salas de aula adequadas, bibliotecas, laboratórios e espaços de lazer contribuem para o desenvolvimento integral dos alunos, influenciando, diretamente, a aprendizagem (UNESCO, 2015). No entanto, em contextos rurais, como o de Bilene, a falta de investimento em infraestruturas básicas - desde as carteiras e os quadros até instalações sanitárias - revela-se ser um entrave para a efetividade da política de escolas básicas (MINEDH, 2019).

Quanto aos recursos humanos, Nóvoa (2009) defende que os professores são o elemento central de qualquer reforma educacional. A ausência de qualificação e a má distribuição do corpo docente fragilizam a política pública, gerando desigualdades no acesso à educação de qualidade. Neste âmbito, Freire (1996) enfatiza que o professor deve ser um mediador crítico, capaz de dialogar com a realidade social dos alunos. O que é possível somente mediante a formação contínua e valorização profissional.

No entanto, a análise evidencia que as infraestruturas e os recursos humanos são dimensões interdependentes. Sem condições materiais adequadas, o trabalho docente perde a sua eficácia. Não só, sem professores preparados e motivados, a infraestrutura torna-se subutilizada. Assim, o fortalecimento das escolas básicas requer investimentos simultâneos em ambos os eixos, numa perspectiva que une a qualidade pedagógica e equidade social.

Distância institucional e seu impacto na assiduidade, frequência e no abandono escolar

As longas distâncias entre as residências dos alunos e as escolas constituem um dos fatores mais comuns no abandono escolar. Arroyo (2012) salienta que o tempo gasto no percurso diário compromete não apenas a assiduidade, mas, também o rendimento acadêmico, pois, os alunos chegam cansados e desmotivados às salas de aula. Em regiões rurais, como Bilene, a ausência de transporte escolar agrava ainda mais a exclusão educacional.

Estudos internacionais confirmam esse impacto. A UNESCO (2015) mostra que barreiras geográficas estão entre as principais causas da evasão em países em desenvolvimento, exigindo soluções contextuais, como a criação de escolas anexas ou transporte subsidiado. Para Freire (1996), a escola que ignora as condições concretas da vida dos alunos — como o esforço físico para chegar ao espaço educativo — reforça as desigualdades sociais em vez de superá-las.

Portanto, a distância escolar revela-se um marcador de exclusão estrutural: ela não apenas limita o acesso, mas também interfere na permanência e no sucesso. Isso demonstra a urgência de estratégias territorializadas, capazes de reduzir o peso das desigualdades geográficas no direito à educação.

Escolas básicas, Processo de Ensino e Aprendizagem e a questão de qualidade

A expansão das escolas básicas trouxe ganhos no acesso, mas ainda não assegurou melhorias significativas na qualidade pedagógica. Gadotti (2000) argumenta que a democratização da educação deve vir acompanhada de metodologias inovadoras, sob pena de a ampliação de vagas não se traduzir em aprendizagem efetiva. No Distrito de Bilene, a superlotação das turmas e a escassez de materiais didáticos comprometem a prática pedagógica.

Nesse contexto, Freire (1996) defende que o processo educativo deve ser libertador, crítico e dialógico. Contudo, quando professores lidam com turmas superlotadas, sem recursos adequados, tornam-se reféns de práticas tradicionais, muitas vezes, centradas na memorização. Esse cenário limita o desenvolvimento crítico e a autonomia dos alunos, enfraquecendo o propósito da política de escolas básicas.

Entrementes, a análise sugere que a introdução das escolas básicas não deve ser medida apenas em termos de expansão numérica. A qualidade e o Processo de Ensino e Aprendizagem mais inovador exigem condições pedagógicas que permitam transformar o espaço escolar em prática de liberdade, como propõe Freire (1996), garantindo que os alunos aprendam de forma significativa e tornam-se, a cada lição, mais autónomos e críticos.

Alternativas e estratégias para fortalecer a implementação da política educacional

Para superar os desafios identificados, diversos autores apontam a necessidade de estratégias integradas. Nóvoa (2009) ressalta que reformas eficazes exigem investimento contínuo em professores e condições pedagógicas adequadas. Do mesmo modo, o MINEDH (2019) recomenda a criação de turmas anexas em áreas periféricas e o fortalecimento da gestão escolar participativa como formas de ampliar o acesso.

Freire (1996) reforça que a transformação humana só ocorre quando a escola dialoga com a realidade social, incorporando a comunidade no processo educativo. Experiências em outros países africanos mostram que soluções como transporte escolar, programas de alimentação e tecnologias digitais podem mitigar desigualdades territoriais e socioeconómicas (UNESCO, 2015).

Nesta perspectiva, as alternativas para fortalecer a política educacional devem articular inovação pedagógica, participação comunitária e investimento estrutural. Isso implica reconhecer que a escola básica só cumpre seu papel se for contextualizada, equitativa e orientada para a transformação social.

Ao investigar a relação entre políticas educacionais, infraestruturas, recursos humanos e experiências dos alunos, professores e comunidades locais, a pesquisa busca oferecer subsídios teóricos e empíricos que ampliem o entendimento sobre a implementação das reformas educacionais no país (NÓVOA, 2009; ARROYO, 2012).

Além disso, a pesquisa preenche lacunas importantes na produção científica moçambicana. Apesar da existência de documentos oficiais, como o Plano Estratégico

da Educação 2020-2029 (MINEDH, 2019), e de estudos pontuais sobre educação no país, há ainda escassez de investigações empíricas que analisem de forma integrada os efeitos das escolas básicas em distritos rurais, considerando tanto os aspectos pedagógicos quanto os sociais e territoriais. Essa lacuna é, particularmente, evidente em locais como o Distrito de Bilene, onde desafios estruturais, geográficos e humanos impactam, direta a efetividade, na política educacional (MACODA, 2023; JOAQUIM, 2013).

Estudos empíricos

Embora Moçambique tenha avançado na implementação das escolas básicas, ainda é limitada a produção científica que avalie os reais efeitos dessa política, sobretudo em contextos locais como o Distrito de Bilene. Pesquisas anteriores, como a de Joaquim (2013), centraram-se na educação bilíngue, enquanto estudos mais recentes, como o de Machavane (2024), analisam a desistência escolar.

Contudo, ambos não investigam de forma direta e abrangente os impactos da introdução das escolas básicas em termos de acesso, permanência, sucesso escolar e qualidade do ensino. Assim, evidencia-se uma lacuna de pesquisa que demanda estudos empíricos capazes de oferecer subsídios concretos para a formulação de políticas públicas mais eficazes e ajustadas às especificidades comunitárias.

Portanto, é evidente a necessidade urgente de estudos científicos que investiguem a introdução das Escolas Básicas em Moçambique, com foco no Distrito de Bilene. Essas pesquisas são essenciais para fornecer dados concretos que possam informar políticas públicas mais eficazes e adaptadas às realidades locais, visando melhorar a qualidade da educação e garantir o acesso e sucesso escolar para todas as crianças da região.

Sugestões da pesquisa

Este estudo evidencia desafios relacionados à infraestrutura, aos recursos humanos, às distâncias percorridas pelos alunos e superlotação das turmas. Com base

nestes desafios, propõem-se as seguintes sugestões para melhorar a implementação da política de escolas básicas:

- *Introdução gradual das escolas básicas sem retirar as 7^a classes nas escolas primárias distantes:* As 7^a classes deviam permanecer nas escolas primárias em Localidades afastadas das novas escolas básicas, evitando que os alunos enfrentem deslocamentos longos que aumentem o abandono e a frequência irregular;
- *Não movimentar as 7^a classes para escolas secundárias com problemas de infraestruturas:* A transferência de turmas desta classe só devia ocorrer quando houver condições adequadas de salas de aula, professores e recursos pedagógicos qualificados e suficientes, evitando a superlotação e o comprometimento da qualidade do ensino.
- *Introdução de turmas anexas nas escolas básicas existentes:* A criação de turmas adicionais nas escolas básicas atuais pode absorver a demanda crescente de alunos, reduzindo a sobrecarga e garantindo um ensino mais organizado e eficiente.
- *Criação de escolas anexas às escolas secundárias:* Para garantir continuidade e reduzir distâncias, a implementação de unidades anexas às escolas secundárias permitiria que os alunos concluíssem a 7^a classe e a transição para o ensino secundário com menor deslocamento.
- *Investimento em transporte escolar em áreas rurais e semiurbanas:* A disponibilização de transporte adequado reduziria os efeitos negativos das longas distâncias percorridas pelos alunos, aumentando a frequência e diminuindo a desistência escolar.
- *Formação contínua e contratação de professores qualificados:* É essencial fortalecer a capacidade docente, assegurando que o corpo de professores esteja preparado para lidar com turmas maiores e diversificadas, garantindo qualidade pedagógica (FREIRE, 1996; NÓVOA, 2009).

- *Ampliação e melhoria de infraestruturas escolares:* Construção de novas salas de aula, bibliotecas, laboratórios e espaços de recreação, garantindo condições adequadas de aprendizagem e evitando superlotação.
- *Articulação entre comunidade e escola:* Envolver famílias e líderes comunitários na gestão escolar e no acompanhamento dos alunos pode reduzir a evasão, aumentar a participação e fortalecer a relação escola-comunidade (ARROYO, 2012).
- *Uso de tecnologias educacionais:* A implementação de recursos tecnológicos, como plataformas de aprendizagem e ensino a distância, pode complementar o ensino presencial em áreas de difícil acesso, mantendo o vínculo escolar e oferecendo oportunidades de aprendizagem diversificada.
- *Monitoramento e avaliação contínua das políticas:* Estabelecer mecanismos regulares de avaliação dos efeitos da introdução das escolas básicas, permitindo ajustes contínuos e baseados em evidências para aprimorar a política pública.

Considerações finais

A introdução das escolas básicas em Moçambique, especialmente, no Distrito de Bilene, ampliou o acesso à educação, mas, enfrenta desafios significativos, como infraestruturas insuficientes, superlotação das salas de aulas, escassez de professores e longas distâncias percorridas pelos alunos. Estes fatores comprometem a qualidade do Processo de Ensino e Aprendizagem e a permanência escolar.

Segundo Freire (1996), evidencia-se que a educação deve ser prática de liberdade, integrada à realidade social dos alunos e à participação comunitária. A pesquisa demonstra que, apesar dos avanços normativos, ainda há lacunas na efetividade da política, especialmente, em áreas rurais e semiurbanas.

O estudo contribui para a academia ao identificar essas lacunas e propor estratégias de melhoria, como a manutenção das 7^a classes em escolas primárias distantes, criação de turmas e escolas anexas, investimentos em infraestruturas, transporte escolar e valorização do corpo docente. Assim, reforça a necessidade de

políticas educacionais contextualizadas e de pesquisas contínuas sobre os efeitos das escolas básicas em Moçambique.

Referências bibliográficas

- ARROYO, M. G. **Ofício de Mestre: imagens e autoimagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. **The SAGE Handbook of Qualitative Research**. 5. ed. Thousand Oaks: Sage, 2018.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da Prática**. São Paulo: Cortez, 2000.
- JOAQUIM, J. A.. **Educação Bilíngue nas Escolas do Ensino Básico: práticas pedagógicas que utilizam o português e o changana no distrito de Bilene, província de Gaza**. Universidade Eduardo Mondlane, 2013. Disponível em: <https://repository.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/26858/1/Jos%C3%A9%20Amilton%20Joaquim.pdf>. Acesso em: 6 set. 2025.
- MACHAVANE, E.. **Protocolo de Pesquisa: fatores que contribuem para a desistência escolar na Escola Básica 1º de Junho, Vila da Macia, Distrito de Bilene**. 2024. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/828080374/Protocolo-de-Pesquisa-Emilia-Machavane-Dezembro>. Acesso em: 6 set. 2025.
- MACODA, C. Relatório sobre as Causas do Abandono Escolar dos Alunos no Distrito de Bilene. Centro de Estudos Sociais e Culturais, 2023.
- MERRIAM, S. B. & TISDALE, M. **Qualitative Research: a guide to design and implementation**. 4. ed. San Francisco: Jossey-Bass, 2016.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MINEDH). **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Maputo: MINEDH, 2019.
- NÓVOA, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.
- NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (UNESCO). **Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action**. Paris: UNESCO, 2015.

FAMÍLIA, PROFESSORADO E INSUCESSO ESCOLAR

César Atanázio Macamo²

RESUMO: O presente texto procura analisar a intervenção comunidade-professorado na sua relação com o fenômeno de insucesso escolar. O trabalho almeja contribuir com acepções atuais para o aperfeiçoamento do Processo de Ensino e Aprendizagem como alternativa para a melhoria da situação do insucesso escolar dos, reduzindo, deste modo, o número de reprovações e desistência. Este estudo bibliográfico faz destaque à(s) relação família-escola, percepções familiares moçambicanas em relação à escola, implicações do insucesso escolar, abordagem sociológica e psicológica ao insucesso escolar e aos estudos anteriores sobre insucesso escolar em contextos rurais.

Palavras-chave: Alunos; Escola; Família; Insucesso escolar.

² Mestre em Ciências de Educação, pela Universidade São Tomás de Moçambique (USTM), e Licenciado em Ensino de Biologia, pela Universidade Pedagógica (UP). Com longa experiência na docência e gestão do ensino secundário. E-mail: cesarcrishode@gmail.com

Introdução

A complexidade do insucesso escolar é sentida e nota-se na atribuição de culpa à diferentes intervenientes do processo educativo, seja forma ou informal, no qual: os Pais e Encarregados de Educação culpam os professores pelo baixo, as vezes ridículo, aproveitamento escolar dos filhos. Por sua vez, há professores colocam responsabilidades sobre os alunos, alegando que não estudam e que vêm mal preparados do seio familiar (BENAVENTE, 1990).

Ora, os programas de ensino, as metodologias de ensino, as instituições escolares, o meio onde as escolas estão inseridas, as órgãos de apoio social, as escolas de formação de professores, as políticas do próprio Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, não ficam isentos de tal culpa, revelando, desta maneira, que a questão do insucesso escolar não é isolada. Este é, sim, um problema sistémico e requer uma análise e tratamento transversal. Numa tentativa de aprofundar a temática em questão há, por meio deste artigo, o interesse de discutir os paradoxos da sociedade e da Educação como elementos, diretos e indiretos, à problemática de insucesso escolar.

1. Relação família-escola

A Constituição da República de Moçambique (2004), no seu artigo 55, n.º 1, estabelece que a família é a célula base da sociedade, sendo considerada o espaço privilegiado para a proteção, educação e desenvolvimento integral do ser humano. Esta prerrogativa legal reconhece que, embora não seja o único espaço de transmissão de valores sociais, éticos e morais, a família detém um papel insubstituível na formação da personalidade e da identidade individual. Nesse sentido, é no seio familiar que se iniciam os primeiros processos de socialização, onde os indivíduos adquirem as normas, as atitudes e os comportamentos que os habilitam a viver em sociedade.

A família é, portanto, o primeiro e mais influente agente de socialização, pois representa o espaço de pertença em que as pessoas, ao longo do seu ciclo de vida,

exercem funções sociais específicas e desempenham papéis reguladores de conduta. Através das interações diárias e da partilha de experiências, a criança interioriza valores e desenvolve competências sociais que moldam a sua visão do mundo. Assim, a construção da identidade pessoal e social ocorre, em grande medida, no contexto familiar, o que destaca a importância de um ambiente familiar estável, harmonioso e, efetivamente, equilibrado.

No entanto, na contemporaneidade, observa-se uma transformação significativa na estrutura e na função da família. Como defende Veiga (2005), a família tornou-se mais aberta e partilhada nas suas responsabilidades, o que, paradoxalmente, a tornou também mais vulnerável e menos coesa. Este fenômeno pode ser atribuído a diversos fatores, como as mudanças nos papéis de género, a mobilidade laboral, o aumento do número de divórcios e a crescente influência dos meios de comunicação. A fragilidade da estrutura familiar compromete a sua eficácia educativa, tornando ainda mais urgente a presença de uma família funcional e, efetivamente, presente no processo de formação do educando.

Neste cenário de mudança social constante, a escola emerge como um subsistema educativo com papel, igualmente, central na socialização do indivíduo. A escola, além de sua função instrucional, exerce também uma função socializadora secundária, ao complementar, e em certos contextos substituir, a ação educativa da família. É na escola que os alunos têm contato com novas ideias, normas e formas de comportamento, muitas vezes divergentes das que vivenciam no espaço doméstico. Este confronto pode gerar conflitos, mas, também representa uma oportunidade de crescimento, aprendizagem e formação crítica.

Conforme sustenta Sampaio (*apud* Silva, 2001), é essencial que haja uma articulação efectiva entre a família e a escola. Esta relação de parceria é imprescindível para que se possa compreender e intervir de forma adequada nas situações problemáticas que afectam o rendimento escolar e o comportamento dos alunos. A colaboração entre educadores e encarregados de educação permite uma abordagem mais holística e integrada ao processo educativo, contribuindo para a promoção do sucesso escolar e para o desenvolvimento pleno do educando.

Importa referir que, mesmo que o papel dos Pais e Encarregados de Educação seja, inquestionavelmente, relevante, a sua eficácia pode ser, severamente, comprometida quando o ambiente familiar é disfuncional. A ausência de harmonia no seio da família pode dificultar a interiorização de normas e valores fundamentais para a convivência social. A identificação do indivíduo com as figuras parentais depende, em larga medida, da qualidade das relações afetivas e da consistência dos modelos comportamentais apresentados no quotidiano familiar.

Dessa forma, a influência do ambiente familiar pode ter um impacto tanto positivo quanto negativo no percurso educativo do indivíduo. Um ambiente familiar pautado pela afetividade, pelo respeito mútuo e apoio emocional proporciona condições favoráveis ao desenvolvimento pessoal e escolar. Por outro lado, contextos familiares marcados por conflitos, negligência ou violência podem comprometer, gravemente, o equilíbrio emocional e o desempenho acadêmico do educando.

Diante desta realidade, torna-se imperioso fomentar uma relação de proximidade e diálogo entre a família e a escola. Ambas as instituições partilham a responsabilidade pela formação das gerações futuras e, por isso, devem atuar de forma coordenada e complementar. A construção de uma rede de apoio sólida e eficaz entre os principais agentes educativos é condição essencial para enfrentar os desafios contemporâneos que afetam o Processo de Ensino e Aprendizagem e garantir uma educação de qualidade centrada no desenvolvimento integral do Ser humano.

2. Percepções familiares moçambicanas em relação à escola

As percepções das famílias moçambicanas em relação à escola são complexas e, profundamente, influenciadas pelo contexto socioeconómico e cultural em que vivem. Para muitas famílias, sobretudo, nas zonas rurais, a escola é vista como uma via fundamental para a melhoria das condições de vida, representando uma esperança de ascensão social (NHAMPOCA, 2018). Contudo, essa visão convive com sentimentos ambíguos, visto que, a escola, muitas vezes, aparece como uma instituição distante, autoritária e pouco adaptada às realidades locais, o que pode gerar desconfiança e desmotivação (BUCUANE & MULUNGO, 2020).

Além disso, as famílias tendem a associar o sucesso escolar ao empenho individual dos alunos, responsabilizando-os pelo seu desempenho e, por vezes, negligenciando o impacto de fatores externos, como a qualidade do ensino, as condições econômicas e o ambiente familiar (NHAMPOCA, 2018). Esta percepção pode levar a uma culpabilização injusta das crianças em situações de insucesso escolar, dificultando a implementação de soluções mais abrangentes e colaborativas entre escola e família.

Outro fator relevante é o conflito entre a necessidade de escolarização dos filhos e a exigência prática de utilização da mão de obra infantil para contribuir no sustento familiar. Muitos pais enfrentam este dilema, sobretudo em comunidades rurais, onde o trabalho agrícola ou doméstico compete com a frequência escolar (BUCUANE & MULUNGO, 2020). Esta tensão pode levar ao abandono precoce ou à falta de empenho nas tarefas escolares, agravando o ciclo do insucesso.

O envolvimento das famílias na vida escolar dos seus filhos é, frequentemente, limitado, não apenas pela falta de tempo devido às exigências do trabalho e da sobrevivência, mas, também pela ausência de capital cultural e experiências escolares negativas anteriores (UNESCO, 2017). Esta distância entre família e escola contribui para uma menor comunicação e colaboração, fatores que, se fortalecidos, poderiam ajudar a diminuir as taxas de reprovação e abandono.

Por fim, a percepção das famílias sobre o papel dos professores é determinante para o sucesso da relação escola-família. Em muitos contextos, os professores são vistos como figuras de autoridade respeitadas, mas, quando estes não pertencem à comunidade local ou não dominam as línguas faladas pelos alunos geram-se sentimentos de desconfiança e afastamento (MACHEL, 2015). Esta situação dificulta a cooperação e a criação de um ambiente escolar acolhedor e eficaz. Assim, torna-se fundamental a implementação de estratégias que promovam o diálogo, a com responsabilização e a aproximação entre escola e comunidade, respeitando as percepções das famílias para a formulação de políticas educativas contextualizadas e eficazes.

3. Implicações do insucesso escolar

O insucesso escolar tem implicações profundas tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. No plano individual, pode gerar baixa auto-estima, frustração e sentimentos de exclusão. Segundo Dias e Silva (2014), o fracasso repetido na escola tende a desmotivar o aluno e a reforçar um ciclo de abandono e exclusão educacional. Este processo compromete o desenvolvimento das competências básicas necessárias para a inserção no mundo do trabalho e na vida em sociedade.

No nível social, o insucesso escolar contribui para o aumento das desigualdades, já que os indivíduos sem formação adequada têm menor acesso a empregos qualificados e rendimentos estáveis (UNESCO, 2017). Ademais, sociedades que não conseguem garantir o sucesso escolar correm o risco de perpetuar ciclos de pobreza e marginalização.

Além disso, o insucesso escolar acarreta custos econômicos significativos para os sistemas educativos. Investimentos públicos são desperdiçados com repetências, abandono escolar e programas de recuperação, sem alcançar os resultados esperados (PNUD, 2019). Em países em desenvolvimento, como Moçambique, isso agrava ainda mais os desafios enfrentados por sistemas educativos frágeis.

4. Abordagem sociológica e psicológica ao insucesso escolar

Do ponto de vista sociológico, o insucesso escolar é entendido como um fenômeno estruturado, influenciado por fatores sociais, culturais e econômicos. A escola, ao invés de ser um instrumento de mobilidade social, muitas vezes, reproduz as desigualdades sociais existentes. Bourdieu (1979) argumenta que o sistema educativo legitima a cultura dominante, penalizando os alunos das classes populares que não possuem o capital cultural necessário para o sucesso escolar.

A Sociologia Crítica aponta ainda que as escolas operam com currículos e metodologias distantes da realidade vivida por muitos alunos, o que gera desinteresse e afastamento. Segundo Charlot (2001), o insucesso escolar não reside apenas na

capacidade do aluno, mas, na forma como o conhecimento é produzido e transmitido em sala de aula, frequentemente, alheio ao contexto social destes.

Portanto, o insucesso escolar, sob a óptica sociológica, não deve ser visto como falha individual, mas, como resultado de uma estrutura social desigual que se reflete nas práticas escolares. Essa abordagem convida à reflexão sobre políticas educacionais que promovam inclusão, equidade e valorização das diversidades culturais e sociais.

Por sua vez, a Psicologia Educacional oferece outra lente para compreender o insucesso escolar, enfocando os aspectos cognitivos, emocionais e motivacionais do aluno. Segundo Vygotsky (1991), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores depende da mediação social, sendo essencial o papel do professor na construção de zonas de desenvolvimento proximal. Quando esse processo falha, o aluno pode não desenvolver as habilidades esperadas, resultando em insucesso.

Outro aspecto crítico está ligado à autoeficácia e motivação. De acordo com Bandura (1997), os alunos que acreditam ser incapazes de aprender tendem a evitar tarefas escolares, o que os coloca em desvantagem contínua. Este ciclo de crenças negativas e fracassos concretos pode gerar um quadro de desmotivação e, em casos extremos, transtornos psicológicos como ansiedade escolar e depressão (DEL PRETTE & DEL PRETTE, 2005).

Além disso, o ambiente escolar, como Fonseca (2002) entende, pode contribuir para o agravamento do problema, quando existe uma cultura de punição e estigmatização do erro. Isso dificulta a construção de um ambiente, emocionalmente, seguro, condição necessária para o aprendizado efetivo.

5. Estudos anteriores sobre insucesso escolar em contextos rurais

O insucesso escolar em contextos rurais é um fenômeno complexo e multidimensional que não pode ser compreendido apenas a partir das características individuais dos alunos, mas, sim numa perspectiva sistémica que engloba fatores sociais, económicos, culturais e institucionais (BAPTISTA, 2013). Em Moçambique, os estudos indicam que a pobreza extrema, a distância entre as casas dos alunos e as

escolas, a falta de alimentação escolar e a escassez de professores qualificados são alguns dos principais obstáculos ao desempenho académico nas zonas rurais (TAMELE, 2016).

Outro desafio crucial é a precariedade das infra-estruturas escolares que se traduz na falta de material didático adequado, turmas superlotadas e baixos níveis de formação docente (COSSA & MATOLA, 2019). Estas condições dificultam a oferta de ensino de qualidade, afetando, diretamente, a aprendizagem e a motivação dos alunos. Além disso, a desadequação do currículo escolar em relação às realidades locais tem sido apontada como uma das causas do insucesso, uma vez que os conteúdos não dialogam com o contexto sociocultural dos alunos, tornando a aprendizagem menos significativa e mais difícil (ARAUJO & MONDLANE, 2021).

Um aspeto, frequentemente, negligenciado é a barreira linguística que muitos alunos enfrentam, dado que o português, língua oficial de ensino, é, muitas vezes, a segunda ou terceira língua dos alunos. A falta de professores bilingues e de materiais pedagógicos traduzidos agrava esta situação, contribuindo para a exclusão linguística e dificuldades adicionais na compreensão dos conteúdos (UNESCO, 2017).

Considerações finais

A volta da pesquisa pode-se apontar fatores estruturais e institucionais relevantes, como a falta de bibliotecas escolares, a prática das passagens automáticas, a permanência de alunos em séries avançadas sem competências básicas de leitura e escrita e a fraca qualidade de muitos docentes. Estes elementos indicam que o insucesso escolar, além de uma questão familiar e comunitária, é também um problema do próprio sistema educativo. Em resposta a este cenário preocupante, a criação de grupos de estudo comunitários, a oferta de aulas de reforço e o incentivo à formação continuada dos professores são medidas eficazes e exequíveis, desde que, devidamente, planejadas e financiadas.

Outro ponto relevante é a crítica à política de passagens automáticas, vista por muitos como um fator desmotivador tanto para alunos como para professores e que pode contribuir para a presença de alunos em níveis de ensino para os quais ainda não

estão, academicamente, preparados. A extinção dessa prática, aliada a uma avaliação diagnóstica contínua e criteriosa, pode ajudar a restaurar a credibilidade do processo educativo e responsabilizar todos os envolvidos na aprendizagem efetiva dos alunos.

Neste sentido, é imperativo que o Estado moçambicano, por meio do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, desenvolva políticas públicas orientadas para a redução das desigualdades educacionais, ampliando o acesso a recursos pedagógicos, valorizando e formando os professores e promovendo campanhas de sensibilização que valorizem a educação como instrumento de desenvolvimento humano e comunitário.

Ora, o insucesso escolar não é um fenómeno isolado nem resultado apenas da negligência dos alunos, mas, sim uma consequência de múltiplas variáveis que se entrelaçam - socioeconómicas, institucionais, culturais e psicológicas. Enfrentar esse desafio requer não somente ações pontuais, senão, uma abordagem sistémica e interdisciplinar, onde todas as partes interessadas assumam sua quota de responsabilidade e contribuam ativamente para a construção de um sistema educativo mais justo, equitativo e eficiente.

Referências bibliográficas

- ARAUJO, F., & MONDLANE, C.. **A Relevância do Currículo Escolar em Contextos Rurais: desafios e perspetivas**. Revista Moçambicana de Educação, 2021.
- BANDURA, A.. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: W.H. Freeman, 1997.
- BAPTISTA, A.. **Insucesso Escolar em Moçambique: uma abordagem sistémica**. Maputo: Centro de Estudos de Educação e Desenvolvimento, 2013.
- BENAVENTE, A.. **Insucesso Escolar no Contexo Português: abordagens, concepções e políticas, análise social**. 2^a ed. Lisboa: Escolar, 1990.
- BOURDIEU, P.. **Reprodutor Cultural**. Paris: Minuit, 1979.
- BUCUANE, A., & MULUNGO, S.. **A Influência do Trabalho Infantil no Rendimento Escolar nas Zonas Rurais Moçambicanas**. Revista de Ciências Sociais, 2020.

- CHARLOT, B.. **Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República.** Maputo: Imprensa Nacional, 2004.
- COSSA, M., & MATOLA, A.. **Desafios das Escolas Rurais: infraestruturas e qualidade do ensino em Moçambique.** Cadernos de Educação Africana, 2019.
- DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A.. **Psicologia Educacional: teoria e prática.** Petrópolis: Vozes, 2005.
- DIAS, R. A., & SILVA, L. A.. **O Insucesso Escolar e suas Implicações no Desenvolvimento Social do Aluno.** Revista Brasileira de Educação, 2014.
- FONSECA, J.S.S.. **Metodologia de Pesquisa Científica.** Universidade Estadual do Ceará. Curso de Especialização em Comunidades Virtuais de Aprendizagem-Informática Educativa, 2002.
- MACHEL, S.. **A Percepção das Comunidades sobre o papel dos Professores em Zonas Rurais.** Estudos Moçambicanos de Educação, 2015.
- NHAMPOCA, A.. **Família e Insucesso Escolar: um estudo nas comunidades do Sul de Moçambique.** Revista Psicopedagógica, 2018.
- PNUD.. **Relatório de Desenvolvimento Humano. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.** 2019.
- SILVA, L.. **Acção Social na Área da Família.** Lisboa: Universidade Aberta, 2001.
- TAMELE, J.. **Determinantes do Insucesso Escolar em Contextos Rurais Moçambicanos.** Revista Educação e Sociedade, 2016.
- UNESCO. **Relatório Global de Monitoramento da Educação: inclusão e educação – todos, sem exceção.** Paris: UNESCO, 2017.
- VEIGA, A.. **Educação Hoje.** 7^a ed. Portugal: Perpetuo Socorro, 2005.

INSUCESSO ESCOLAR E QUALIDADE DE ENSINO EM QUESTÃO

Remígio Avelino Chichongue³

César Atanázio Macamo⁴

RESUMO: O insucesso escolar é uma preocupação generalizada nas escolas moçambicanas. Várias escolas têm apresentado índices muito elevados deste problema. Visando contribuir para a compreensão e tentativa de superação deste fenómeno, o presente trabalho centra-se sobre a intervenção da (falta de) qualidade de ensino no insucesso escolar no território moçambicano, depremindo-se desde as causas do insucesso escolar às suas diferentes perspectivas de manifestação.

Palavras-chave: Decadência da qualidade de Ensino; Insucesso escolar; Professor.

³ Licenciado em ensino de Filosofia com habilitação em ensino de História – UP e Mestre em Ciências de Educação – USTM. Pós-graduado em ensino baseado em padrões de competências – UNISAVE e em Psico-Pedagogia (Didática do Ensino Superior) – ISGE-GM. Formado em Estratégias Educativas – ISGE-GM, em Activismo Comunitário em Educação e em Liderança Estratégica – CDJ, em Liderança Institucional – UP, em Relações Públicas e Liderança, em Gestão de Recursos Humanos e em Secretariado e Administração de Escritórios – WAKEUP, em Revisão de Textos Académicos e em Oratória: técnicas de apresentação oral – ELOQUÊNCIA. Com experiência, pesquisas e publicações nas áreas de Educação e de Filosofia. E-mail: rchichongue17@gmail.com

⁴ Mestre em Ciências de Educação, pela Universidade São Tomás de Moçambique (USTM), e Licenciado em Ensino de Biologia, pela Universidade Pedagógica (UP). Com longa experiência na docência e gestão do ensino secundário. E-mail: cesarcrishode@gmail.com

Introdução

Em Moçambique a educação é considerada como sendo um direito e dever de todos os cidadãos. O Governo de Moçambique, no seu Plano Estratégico da Educação (PEE) de (2012-2016), vê a educação como um instrumento para a afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para a luta contra a pobreza (MINEDH, 2014).

O insucesso escolar é uma marca demasiado visível no sistema de educação, ao longo do Séc. XX e XXI, numa estrutura cerrada de constrangimentos e ambiguidades. Moçambique é um dos países da África Austral, e para além do próprio continente africano onde o “fenómeno Insucesso Escolar” continua a constituir um problema social, nomeadamente, nas consequências de que se reveste, quer no percurso pessoal, quer no profissional (Santos, 2010). Ora, a questão de insucesso escolar e de qualidade de educação, sem dúvidas, encontra-se relacionado.

Muitos são os esforços feitos com vista a combater o insucesso escolar, mas, a sua origem apresenta dificuldades por parte de alguns alunos em atribuir ou compreender a pertinência da escola em sua vida. Neste sentido, é essencial a revitalização dos contextos familiares e socioculturais e do alunato em relação à com a instituição escolar.

1. Conceitualização

O insucesso escolar encaminha-nos a uma reflexão sobre o papel de toda a comunidade escolar, num sistema que deve criar motivação visando conduzir os alunos para o êxito escolar. Segundo Bossa (2002), insucesso escolar é a incapacidade que o aluno revela para atingir os objetivos globais definidos para cada ciclo de estudo. Contudo, no senso comum, falar de fracasso escolar é falar em reprovações e desistências. De acordo com Cortesão (1982):

O insucesso escolar é um tema ou fenómeno que tem manifestações a nível da escola e da sociedade, através de sintomas múltiplas e diversificados. Estes sintomas ou indicadores não são somente a repetência, a desistência ou abandono do aluno da escola, mas, também o facto de terminada a escola, não se desencadear a capacidade de mobilização dos conhecimentos adquiridos (CORTESÃO, 1982, p. 33).

Concordando com a abordagem destes dois (2) autores, Bossa (2002) e Cortesão (1982), o insucesso escolar não pode ser reduzido a um único factor, uma vez que este não se limita aos indicadores como a repetência, a desistência ou o abandono de alunos na escola, mas, sim, está também relacionada aos aspectos como o nível de desenvolvimento da família, da escola e da sociedade, em geral.

No entender de Moniz (1993), o insucesso escolar é a dificuldade que uma criança, com um nível de inteligência normal ou superior, pode experimentar para acompanhar a formação escolar correspondente à sua idade.

O fenómeno do insucesso escolar não é redutível à sua visualização imediata, devendo ser tomado como algo complexo que resulta da disfuncionalidade presente no indivíduo, na escola e na sociedade e a forma como estas três entidades se articulam. No caso de desistência escolar, Golias (1993) afirma que significa deixar a escola sem concluir o grau de ensino frequentado por razões que não sejam a transferência da escola para uma outra ou morte do aluno. Para além da instituição escolar, a família e a sociedade devem, igualmente, maximizar as competências de conceber, gerir e solucionar as contradições e os conflitos associados à escolaridade, pois, o fenómeno de abandono escolar tem causas diversas, quer internas quer externas à instituição escolar.

2. Causas do insucesso escolar

A cada dia que passa a escola enfrenta dificuldades devido ao elevado número de alunos na sala de aulas. Várias são as causas do insucesso escolar que podem estar ligadas ao aluno, ao funcionamento da escola, ao currículo usado, aos programas e métodos de ensino, ao rádio professor-aluno, à formação e capacitação do professor, entre outras. Benavente (1990) afirma que ao analisar as causas do insucesso é

necessário ter em consideração três realidades: o aluno, o seu ambiente social e a instituição escolar. Na relação entre estes elementos encontramos as causas do insucesso escolar.

Por seu turno, Veiga (1998) refere que o insucesso escolar pode ser causado por características sócio-económicas e culturais da comunidade educativa, pela origem sócio-cultural dos alunos e pelo método como se processa a sua inculturação. Falcão e Leão (1994), por sua vez, afirmam que as características da vida do aluno, o ambiente familiar, a sua relação com os pais, a condição dos professores e dos colegas, a sua história escolar e o aproveitamento pedagógico em classes anteriores interferem no seu aproveitamento presente.

Na perspectiva de Silva (2018, p. 45), “as crianças de famílias com menor poder aquisitivo enfrentam dificuldades significativas que afetam seu o desempenho académico, devido à falta de materiais escolares, de ambiente de estudo adequado e aos problemas relacionados à nutrição”. A falta de acesso a recursos educacionais e a um ambiente de aprendizagem adequado pode limitar, severamente, as oportunidades dessas crianças.

Além disso, fatores psicossociais desempenham um papel fundamental no desempenho escolar, pois, “(...) a baixa auto-estima e os problemas emocionais, como ansiedade e depressão, podem impactar, negativamente, a capacidade de uma criança de se concentrar e se engajar nas actividades escolares” (COSTA, 2020, p. 78). A pressão social e a falta de suporte emocional adequado podem criar um ambiente desfavorável para o aprendizado, exacerbando o insucesso escolar.

Os fatores pedagógicos também são determinantes importantes. Metodologias de ensino inadequadas e a falta de estratégias pedagógicas diferenciadas podem contribuir para o fracasso escolar. Segundo Pereira (2019, p. 112), “a ausência de métodos de ensino que considerem as necessidades individuais dos alunos pode levar a um desengajamento e a dificuldades na compreensão do conteúdo”.

A adaptação do ensino às particularidades de cada aluno é crucial para garantir que todos tenham a chance de alcançar o seu potencial máximo. Não se pode negar que o insucesso escolar é influenciado por uma combinação de fatores, socioeconómicos, psicossociais e pedagógicos. Abordar estas questões de forma

integrada é essencial para desenvolver estratégias eficazes que promovam o sucesso escolar e reduzam as disparidades educacionais.

3. Manifestação do insucesso escolar

O insucesso escolar constitui um fenómeno persistente e complexo no sistema educativo moçambicano, refletindo-se, directamente, no rendimento escolar dos alunos em relação aos objetivos preconizados pelo Sistema Nacional de Educação (SNE). De acordo com o Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2006), o insucesso manifesta-se sob diversas formas, entre as quais se destacam a repetência, o abandono escolar sem certificação ou competências reconhecidas e a baixa aprendizagem. Embora essas manifestações variem em seus efeitos imediatos, todas elas convergem para um denominador comum: a exclusão social e educativa de crianças e jovens, comprometendo suas oportunidades futuras e limitando o desenvolvimento do país.

A repetência, enquanto um dos indicadores mais visíveis do insucesso, representa uma forma de sub-aproveitamento das capacidades escolares e de ineficiência sistémica. O problema da repetência não está circunscrito a uma faixa etária, ciclo ou província específicos. Pelo contrário, perpassa todos os níveis e subsistemas de ensino, tanto em áreas urbanas como rurais. Dados do Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano (PNUD, 2006) indicam que essa variável manteve-se praticamente inalterada desde a criação do SNE em 1983, mesmo após importantes reformas educacionais, como o fim da Guerra Civil em 1992 e os investimentos realizados a partir de 1995 na formação de professores e na melhoria dos materiais didáticos.

Importa destacar que, no início da implementação do SNE, houve uma alteração significativa na estrutura de avaliação: os exames nacionais foram eliminados das classes intermédias e mantidos apenas nas classes finais de cada ciclo. Esta medida, embora pensada para reduzir o abandono escolar e democratizar o acesso à educação não logrou alcançar uma melhoria significativa nos indicadores de aproveitamento pedagógico.

Infelizmente, a repetência continuou a figurar como um dos grandes entraves à eficácia do sistema (PNUD, 2006). A título de exemplo, apesar de as taxas de abandono terem diminuído, substancialmente, passando de uma média de 20% durante o período de guerra para cerca de 8% nos anos seguintes, a proporção de alunos repetentes permaneceu elevada.

Segundo a UNICEF (2011), os indicadores educacionais do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) evidenciam que as taxas de repetência são, significativamente, mais elevadas nas zonas rurais do que nas urbanas. Essa diferença revela a persistência de desigualdades estruturais no acesso e na qualidade do ensino oferecido, com destaque para fatores como a escassez de professores qualificados, infra-estrutura inadequada, longas distâncias entre as residências e as escolas, bem como práticas pedagógicas pouco inclusivas. Além disso, a repetência, em muitos casos, serve de prelúdio para a desistência, ou seja, o abandono definitivo da escola — uma realidade comum em países em desenvolvimento, como Moçambique (UNICEF, 2011).

Embora seja inegável que factores socioeconómicos e culturais influenciem fortemente o desempenho escolar dos alunos, a decisão de aprovar ou reprovar um estudante recai directamente sobre os professores. Nesse sentido, as práticas de avaliação e o modelo pedagógico vigente assumem um papel crucial. Como assinala o relatório da UNICEF (2011), a repetência está intrinsecamente ligada às políticas educacionais e às metodologias de ensino adoptadas. Um sistema centrado na memorização, na figura do professor como único detentor do saber e na avaliação somativa tende a penalizar os alunos com dificuldades, ao invés de promover estratégias de recuperação e inclusão.

Frente a esse cenário, o novo currículo introduzido pelo governo no âmbito da reforma educacional propõe uma reorientação significativa das práticas pedagógicas. Busca-se promover uma aprendizagem mais ativa, centrada no aluno como Sujeito do processo educativo, em contraposição ao modelo tradicional, transmissivo e rígido. Para isso, propõe-se a organização do ensino em ciclos, acompanhada da adopção de novos instrumentos de avaliação formativa que permitam o acompanhamento contínuo

do progresso do aluno e favoreçam sua permanência e sucesso na escola (UNICEF, 2011).

No entanto, a implementação destas reformas enfrenta desafios consideráveis, entre os quais se destacam a insuficiência de formação contínua de professores, a carência de recursos pedagógicos, a sobrecarga de turmas e a fraca supervisão escolar. Além disso, há uma necessidade urgente de envolver as famílias e a comunidade no processo educativo, pois, conforme Epstein (2001), o sucesso escolar é favorecido quando há uma colaboração estreita entre escola, família e comunidade.

Portanto, o combate ao insucesso escolar em Moçambique exige uma abordagem sistémica e integrada, que vá além das reformas curriculares e considere as múltiplas dimensões envolvidas no Processo de Ensino-Aprendizagem. É necessário criar condições objetivas para que todos os alunos possam aprender com qualidade, garantindo não apenas o acesso à escola, mas, sobretudo o direito à aprendizagem efetiva.

4. Diferentes visões do insucesso escolar

A problemática do insucesso escolar é tratada de diferentes maneiras nos órgãos de comunicação social, no Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006) do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, através de apresentação de números e percentagem de aprovados, reprovados, desperdícios por sexo, classe e nível de ensino no fim de cada ano letivo, sem, no entanto apresentar o aproveitamento escolar por disciplina. Esta apresentação parece não ser suficiente para uma análise sociopedagógica.

O insucesso escolar é um fenômeno que não se deve ver numa única perspectiva, mas sim procurar interpretá-lo segundo a realidade concreta. Segundo Sisto *et all.* (2001), a problemática do insucesso escolar não afeta apenas o campo da educação, mas, também o espaço social, cultural, económico e político.

No que concerne ao indivíduo, o insucesso escolar pode estar associado à(s) dificuldades de aprendizagem, saúde, baixa auto-estima, maternidade precoce e ao reduzido interesse pela escola; no subsistema da família, observam-se aspectos

relacionados com as dificuldades econômicas, baixo envolvimento familiar na escola e nas atividades educativas e história de abandono familiar. Ora:

Na escola podemos encontrar a falta de mecanismos de detenção de casos de risco de abandono escolar, falta de programas de apoio a estudantes com dificuldades, reduzida ligação entre a família e a escola e falta de programas de promoção de competências sociais (ESTABLET & BAUDET *apud* MEKSENAS, 2007, pp. 70-71).

O meio envolvente está relacionado com as más condições de acessibilidade à escola e um meio desfavorável capaz de gerar adversidade. Um dos desafios da escola é conseguir um ambiente motivacional positivo para todos os alunos, de incentivo a aprender, que promova a curiosidade e que os leve a querer melhorar e a aumentar o seu conhecimento.

Neste caso, o objetivo não é vencer os outros, mas, superar-se a si mesmo, pois, o objetivo da escola é fazer com que os alunos aprendam “o que a sociedade considera necessário num determinado momento histórico” (MARCHESI & GIL, 2006, p. 11). A escola é uma das instituições de socialização do aluno, onde ingressam depois de, primeiramente, ter formado na família uma estrutura viva, completa e comportamental, económica, cultural, de conhecimento, de experiência, etc.. O que vai moldar a sua conceitualização da escola.

Os fatores sócio-económicos e culturais influenciam, preponderantemente, o rendimento escolar de cada aluno, o que significa que os motivos, as necessidades, os interesses, a dedicação, a aspiração, estão ligados às condições de vida de cada família e de cada extrato social. Estes fatores abrangem as próprias expectativas dos Pais e Encarregados de Educação, além dos professores que medeiam a aprendizagem dos alunos. O insucesso escolar deve-se muitas vezes, não a um baixo nível intelectual dos alunos, mas, há conflitos profundos que bloqueiam o comportamento produtivo, isto em defesa das motivações profundas e subconsciente de conduto. É fundamental o entendimento de que:

A avaliação conduzida, explicitamente, pode limitar o fracasso, desde que os professores entendam que esta é: a) um processo

dinâmico e contínuo de apreciação de forma a valorizar as potencialidades dos agentes do processo de ensino e aprendizagem; e, b) é mais do que um conjunto de atitudes que permitem valorizar as potencialidades de cada um (CORTESÃO, 1982, p. 89).

O insucesso escolar na perspectiva social, de acordo com Bossa (2002), pode ser gerado pela pobreza como fator estrutural das variantes, casamentos prematuros, gravidez indesejada, a procura precoce de emprego. Na opinião de Palme (1992, p. 121), “a instabilidade e as movimentações das famílias, as vezes em busca de melhores condições de vida, contribuem para que certas crianças abandonem a escola. É certo que essas movimentações não são descabidas, sendo devidas à extrema pobreza da maioria das famílias, onde escasseiam outros recursos de resolução desse mal”.

Para além desta problemática, os livros escolares, manuais do professor e cursos de formação de professores devem combinar com a necessidade da relação do conteúdo dos programas de ensino com a experiência, a idade e a realidade do aluno, evitando um ensino abstrato e, simplesmente, improvisado. Sem dúvidas, esta problemática apresenta explicações complexas do insucesso escolar. Contudo, cada vez mais investigações educacionais procuram mostrar situações sócio-económicas, aptidões e fatores nestes influentes.

Considerações finais

O presente estudo permitiu identificar os diversos fatores que concorrem para a ocorrência do insucesso escolar, particularmente, ligados às variáveis socioeconómicas das famílias, ao nível educacional dos Pais e Encarregados de Educação, às condições institucionais da escola e ao envolvimento afetivo e pedagógico entre os atores do processo educativo.

O limitado conhecimento escolar por parte dos progenitores restringe a capacidade de acompanhamento e apoio efetivo às tarefas escolares dos filhos. Em famílias onde esse capital é escasso, há uma natural dificuldade em estabelecer uma

cultura de estudo, de leitura e de responsabilidade educativa, o que contribui para o desinteresse e a baixa performance dos alunos.

As famílias em condições citadas, geralmente, possuem um número elevado de filhos, o que, aliado à dependência quase exclusiva da agricultura e pesca como meios de subsistência, cria uma sobrecarga que limita o tempo e os recursos disponíveis para a educação. Como destaca Bourdieu (1979), a reprodução social se manifesta quando as condições objetivas de vida das famílias impedem o acesso equitativo ao capital educativo, perpetuando um ciclo de pobreza e insucesso escolar. Este cenário é agravado quando a escola, por sua vez, não consegue implementar medidas inclusivas e diferenciadas para atender às especificidades desses alunos.

Outro aspecto observado é a falta de valorização da educação por parte de muitos alunos e seus responsáveis, os quais demonstram envolvimento com o Processo de Ensino e Aprendizagem. Esta desvalorização é, por vezes, reforçada por uma visão utilitarista da educação, especialmente, em contextos rurais, onde a necessidade de mão de obra familiar imediata sobrepuja-se à projeção de benefícios educacionais a longo prazo. A negligência no acompanhamento das atividades escolares, como a verificação dos cadernos, o incentivo à leitura e/ou cumprimento dos deveres escolares, cria um ambiente de descompromisso que compromete seriamente o desempenho dos alunos.

Referências bibliográficas

- BENAVENTE, A.. **Insucesso Escolar no contexto Português: abordagens, concepções e políticas, análise Social.** 2^a ed.. Lisboa: Escolar, 1990.
- BOSSA, N. A.. **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico.** São Paulo: Armed, 2002.
- BOURDIEU, P.. **Reprodutor Cultural.** Paris: Minuit, 1979.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Constituição da República.** Maputo: Imprensa Nacional, 2004.
- CORTESÃO, L.. **Escola, Sociedade? que relações?** Porto: Edições Afrontamento, 1982.

- COSTA, J. M.. **Impactos Psicossociais no Desempenho Escolar: uma análise crítica**. Educação, 2020.
- EPSTEIN, J. L.. **School, Family, and Community Partnerships: preparing educators and improving schools**. Boulder, CO: Westview Press, 2001.
- FALCÃO, F. & LEÃO, M.. **Supervisão: uma análise crítica das críticas**. Colectânea vida na escola: os caminhos e o saber colectivo. Belo Horizonte: Colectânea Amae, 1994.
- GOLIAS, M.. **Sistema de Ensino em Moçambique Passado e Presente**. Maputo: Escolar, 1993.
- MARCHESI, A. & GIL, C.. **O que ser de Nós, os Maus Alunos?** Porto Alegre: Artmed, 2006.
- MEKSENAS, P.. **Sociologia de Educação**. 13^a ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- MINEDH. **The School Belongs to Us! Operational Plan 2015-2018**. Explanatory Document for the Request for Additional Funding to the World Bank and to the Global Partnership for Education (Draft Version).Maputo: MINEDH, 2014.
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Estratégico da Educação e Cultura 2006/2011**. Maputo: MEC (Aprovado na 14^a Sessão Ordinária do conselho de Ministros de 13 de Junho de 2006).
- MONIZ, P.. **A Família e o Insucesso Escolar**. Porto: Porto Editor, 1993.
- PALME, M.. **O Significado da Escola: repetência e desistência na Escola Primária Moçambicana**. Estocolmo: Gotab/INDE, 1992.
- PEREIRA, A. L.. **Metodologias Pedagógicas e Sucesso Escolar: perspectivas e desafios**. Acadêmica, 2019.
- PNUD. **Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano de Moçambique 2005**. Maputo. 2006.
- SANTOS, S.. **Um olhar Sobre o Abandono Escolar no Concelho da Trofa**. 2010.
- SILVA, R. T.. **Desigualdades Socioeconómicas e seu Efeito no Desempenho Acadêmico**. Educação e Sociedade, 2018.
- SISTO *et all.*.. **Dificuldades de Aprendizagem no Contexto Psicopedagógico**. São Paulo: Vozes, 2001.

UNICEF. Pobreza Infantil e Disparidades em Moçambique 2010. Maputo, Moçambique. UNICEF, 2011.

VEIGA, Z.. Perspectivas para reflexão em torno do Projecto Político Pedagógico. Campinas: Papirus, 1998.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E ENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO NA GESTÃO E GARANTIA DA QUALIDADE NO ENSINO PRIMÁRIO

Leonardo Silvino Cumbane⁵

Remígio Avelino Chichongue⁶

RESUMO: Este artigo foi elaborado com base na análise bibliográfica e documental, com o objetivo principal de analisar o envolvimento da comunidade local na gestão e garantia da qualidade no ensino primário, assim como aproximações entre o prescrito na legislação da Educação e a práxis escolar. Tomou como alicerce o método Indutivo para inferir a verdade geral a partir das partes. O Conselho da Escola (CE) tem algumas ações correntes, contudo, existe uma fraca colaboração por parte da comunidade, que se justifica por falta do tempo e regime ocupacional, etc.. Quanto aos fatores contextuais, o estudo concluiu que existem fatores limitativos que interferem na qualidade de ensino nas escolas primárias: a falta de informação, mudança constante do livro do aluno, falta do livro escolar, falta de mecanismos de incentivo aos alunos e professores, analfabetismo por parte dos pais, a distância que separa a casa à escola nalguns casos e baixo rendimento familiar para a aquisição do material escolar.

Palavras-chave: Comunidade escolar; Garantia de qualidade do ensino; Gestão; Percepção.

⁵ Mestre em Ciências de Educação, pela Universidade São Tomás de Moçambique (USTM – Delegação de Xai-Xai), e Licenciado em Ensino Básico, pela Universidade Pedagógica (UP – Extensão de Maxixe). Locutor e apresentador da Rádio e Televisão Comunitária de Inharrime. Com mais de 15 anos de experiência no ensino primário. E-mail: leocumbanee@gmail.com

⁶ Licenciado em ensino de Filosofia com habilitação em ensino de História – UP e Mestre em Ciências de Educação – USTM. Pós-graduado em ensino baseado em padrões de competências – UNISAVE e em Psico-Pedagogia (Didática do Ensino Superior) – ISGE-GM. Formado em Estratégias Educativas – ISGE-GM, em Activismo Comunitário em Educação e em Liderança Estratégica – CDJ, em Liderança Institucional – UP, em Relações Públicas e Liderança, em Gestão de Recursos Humanos e em Secretariado e Administração de Escritórios – WAKEUP, em Revisão de Textos Académicos e em Oratória: técnicas de apresentação oral – ELOQUÊNCIA. Com experiência, pesquisas e publicações nas áreas de Educação e de Filosofia. E-mail: rchichongue17@gmail.com

Introdução

Nas últimas décadas, a escola e a sociedade têm passado por um processo de democratização e de modernização. Do mesmo modo que os paradigmas pedagógicos emigram de uma perspectiva centrada no professor, com todo o seu reportório pedagógico de aula expositiva e poder coercivo, para uma posição centrada no aluno. A gestão escolar, como não podia deixar de ser, transforma-se também, gradualmente.

A escola passa de gestão de linha de comando, baseada num princípio, meramente, hierárquico, para uma gestão mais democrática e participativa. De acordo com Rogers (1973) “com o aluno no centro do saber, o mesmo aprende por meio da prática, do erro e certo, resultando num aprendizado significativo para a sua vida”. Para isso, é fundamental a consideração de que:

A organização escolar é um espaço de compartilhamento de significados, de conhecimento e de acções entre as pessoas. A organização escolar entendida como comunidade democrática de aprendizagem transforma a escola em lugar de partilhamento de valores e de práticas, por meio de trabalho e da reflexão conjunta sobre planos de trabalho, problemas e soluções relacionados à aprendizagem dos alunos e ao funcionamento da instituição. Para tanto, esta precisa introduzir formas de participação real de seus membros nas decisões, como reuniões, elaboração do projecto pedagógico-curricular, atribuição de responsabilidade, definição de modos de agir colectivo e de formas de avaliação, acompanhamento do projecto e das actividades da escola e da sala de aula. (DE OLIVEIRA, LIBÂNEO & TOSCHI, 2012, pp. 428-429)

Em Moçambique, a gestão democrática e participativa da escola é um princípio consagrado no Sistema Nacional da Educação, que se concretiza na ligação entre a escola e a comunidade, em que “a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a orientação necessária para a realização do ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país” (art. 4.º,da lei Nº 18/2018).

O princípio da gestão democrática e participativa da escola está também salvaguardado no Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB), que institui o Conselho de Escola como “órgão máximo do estabelecimento” de ensino, que garante “a gestão democrática, solidária e co-responsável” (art. 9.º). Basicamente, a gestão democrática e participativa é uma necessidade institucional, no contexto de um Estado que se assume de direito democrático, como é o caso do Estado Moçambicano, e pedagógica, no contexto de um ensino centrado no aluno.

1. Participação da comunidade na Educação de qualidade

A qualidade da educação é garantida pela escola, onde se dá a educação formal, mas deve haver a participação ativa de todos, desde os atores diretos (alunos, professores, Direcção da Escola) e indiretos (a comunidade, a família). Assim:

A educação de qualidade é aquela na qual a escola, ou seja, gestão directiva, professores, pais, promovam para a todos o acesso ao conhecimento e desenvolvimento de capacidades, cognitivas e efectivas, indispensável ao atendimento das necessidades individuais e sociais. Também temos que considerar a inserção no mundo do trabalho e a constituição de cidadania, bem como o poder de participação, desenvolvendo a construção de uma sociedade mais igualitária. Um ensino de qualidade deve periodizar a instituição como um todo, buscando o envolvimento, a capacitação, a responsabilidade da comunidade junto com escola, em suas ações e planeamentos, em uma relação com parceiros para melhorar educação escolar para todos. (TOMAZONI, 2013, pp. 19-20)

Por seu turno, Mate (2014, p. 47) refere que:

A qualidade da educação, na perspectiva sistémica, não será apenas percebida através da qualidade de recursos, dos processos ou dos resultados, ou apenas na sua dependência em relação ao tempo e ao espaço ou, ainda, através da medição dos

resultados. Ela será, antes de mais, entendida como a capacidade do sistema de estabelecer um equilíbrio óptimal entre a garantia do acesso ao sistema e a oferta de oportunidades educativas. (MATE, 2014, p. 47)

Não haverá educação de qualidade se a comunidade se distanciar da escola, ou seja, se toda a responsabilidade ensino e aprendizagem for a se deixar apenas para a escola. A comunidade local é um parceiro e ator importante no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) de qualidade através de sua participação e criação de ideias educativas que refletem preocupações da sociedade.

Para Tomazoni (2013, p. 31), “a participação da comunidade, juntamente com uma gestão escolar democrática possibilita à população o conhecimento dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida escolar”. De acordo com Monteiro (2006) *apud* Nanhecua (2022), “a comunidade é um dos actores importantes para a gestão da escola e a sua participação na promoção de actividades da escola tende a melhorar o desempenho dos alunos e, consequentemente, a garantia do sucesso do processo de ensino e aprendizagem”.

Para Alage (2016), o papel da família oferece um campo de treinamento seguro, onde as crianças possam aprender a ser mais humanos, amar, formar sua personalidade única e desenvolver a sua auto-imagem e relacionar-se com a sociedade mais ampla e imutável na qual e para a qual nascem. Ora, a família desempenha um papel importante na adaptação da criança. Contudo, poucas famílias têm a capacidade para o fazerem sozinhas, sendo essencial a cooperação com os professores.

Picanço (2012) afirma que a família é o primeiro suporte que as crianças têm nos primeiros dias de vida, é nela que se tem apoiado, pois cada elemento da família (seja grande ou pequena) necessita de companhia, de carinho, de sabedoria, de alegria e de palavras de conforto. Na família está todo o equilíbrio que o Ser humano necessita com vista a uma boa integração na sociedade.

Como se pode notar, os autores citados comungam as ideias, segundo as quais, a família é o alicerce do desenvolvimento de todo o Ser humano. Todo o Homem nasce como qualquer outro ser animal, mas, é a família que tem primeira missão de moldá-lo de acordo com as normas sociais e depois enviá-lo à escola para processos de complementaridade.

Daí, a necessidade de maior aproximação entre a escola e a família, para juntos planearem e educar as crianças. Assim, as escolas devem trabalhar no sentido de proporcionar maior relacionamento recíproco, tendo em vista a produção de melhores contextos de ensino e aprendizagem para as crianças.

Os Pais e/ou Encarregados de Educação devem (com)participar da resolução de vários problemas dos seus filhos na escola, nos trabalhos de casa, na compra de material escolar e na criação de espaço para acomodação dos educandos no período letivo. É a mesma comunidade que serve de fiscalizador da instituição e das ações diversas, garantindo a segurança de todos os envolvidos no Processo de Ensino e Aprendizagem de qualidade.

2. Envolvimento da comunidade e gestão participativa e democrática

Nhantumbo (2013, p. 22) defende que “falar da participação é falar do envolvimento de todos os elementos do processo educativo na tomada de decisões”. Neste sentido, “a democratização da gestão permite que todos participem da elaboração das metas e objectos a serem alcançados. Havendo participação efectiva de toda a comunidade, os anseios serão melhores supridos e as metas facilmente alcançadas”. (Tomazoni, 2013)

De acordo com Massingue (2017), a participação da comunidade deve ser vista como um processo permanente que visa estabelecer equilíbrio dinâmico entre a autoridade delegada do poder central ou local na escola, as competências dos professores enquanto especialistas do ensino e pessoal não docente, os direitos dos

alunos enquanto autores do seu próprio crescimento e a responsabilidade dos pais na educação dos seus filhos. Segundo Libâneo (2001, p. 32):

A participação da comunidade é fundamental por garantir a gestão democrática(...). Todos os envolvidos no processo educativo deverão estar presente, tanto nas propostas de construção e decisões (planos, programas, projetos, ações, eventos) assim como no processo de implementação, acompanhamento e avaliação. (Libâneo, 2001, p.32)

Por isso, os pais são a parte fundamental para aprendizagem de seus educandos, consequentemente, não podem ser excluídos das atividades escolares. Estes são os que criam uma parte das condições básicas para o funcionamento da escola por meio de suas contribuições (financeira, espaço físico, material de construção, entre outras). Os alunos precisam de constante acompanhamento pedagógico. Só assim a sua aprendizagem tenderá a progredir.

O acompanhamento pedagógico é uma estratégia intervenciva que auxilia os alunos com demandas específicas no âmbito de aprendizagem mediante um planeamento individualizado, com o objetivo de identificar as possibilidades de aprendizagem de cada aluno e intervir para que os avanços aconteçam (Massingue, 2017). Neste sentido, segundo Davies (1993, p. 17), existe “um sentimento geral de que as escolas só podem mudar se desenvolver fortes laços de colaboração com as famílias e as comunidades que servem”.

Na visão de Barros, Pereira e Goes (2008), a participação dos Pais e/ou Encarregados de Educação na escola deve estar relacionada com a capacidade de tomar decisões, de influência e de planeamento ao nível da política educativa. Estes autores identificam três níveis de participação: pseudo-participação, quando a não influencia na tomada de decisão; participação parcial, em que os participantes têm capacidade de influenciar as decisões; e participação total, na qual os intervenientes possuem, de igual forma, o poder de decisão.

É nesta senda de ideias que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) cria as escolas e as deixa sob gestão máxima do Conselho de Escola, em particular nas primárias, para que este órgão sensibilize a comunidade para o seu maior envolvimento, garantido o seu desenvolvimento e inteira responsabilidade e necessidades que a escola enfrenta para o seu progresso e garante da qualidade, em interação com a Direção da Escola.

3. Educação, responsabilidade social e cidadania ativa

Há necessidade da educação para a cidadania, a qual tem por finalidade a estimulação do desenvolvimento de uma posição e espírito crítico, apreciação dos valores e desenvolvimento da vontade consciente da participação na comunidade. Para Chaúque (2016, p. 54), a “cidadania activa (...) permite ao indivíduo intervir quanto à coisa pública, participando de modo directo ou indirecto na formação do Governo e na sua administração (...”).

Na asserção de Tomazoni (2013), a educação de qualidade deve ser entendida como fator de realização da cidadania, com padrões de qualidade, na luta para a superação das desigualdades sociais e da exclusão social. A construção da cidadania e da democracia é passada por valores essenciais da comunidade humana. Nesta ordem, a escola, a família e sociedade deverão salientar esses valores.

Na perspectiva de Lima (1998, p. 182), “a participação é algo inerente à própria democracia, pois, foi conquistada como princípio e consagrada enquanto direito”. Afonso (1993, p. 137) acrescenta que a democracia “só faz sentido e só se torna mobilizadora quando se exerce sobre um poder efectivo que produza resultados palpáveis em termos de influência na gestão da escola”.

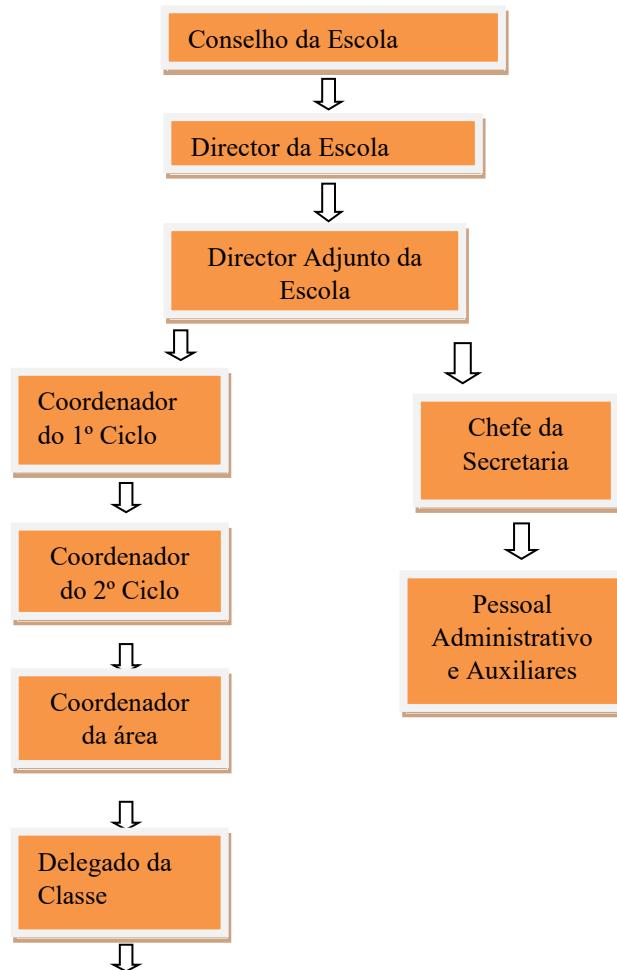
Portanto, a educação é que a missão de formar o Homem pleno, imbuído de valores da cidadania. A escola por si só é incapaz. Por isso, a escola deve trabalhar em interação com a família e com a comunidade, onde a criança passa maior parte do tempo. O ensino primário é o epicentro da formação da cidadania, visto que a criança

entra na tenra idade, havendo maior facilidade de ser moldada. A criança deve sair da escola primária já com todos os valores da cidadania, sabendo que a sociedade está-lhe esperando como cidadão ativo e decisório.

4. Estrutura de gestão das escolas do ensino primário

A gestão do ensino primário é definida no Regulamento Geral do Ensino Básico. Trata-se de uma estrutura que confere maior poder hierárquico ao Conselho da Escola, como órgão que garante a participação da comunidade na gestão escolar e na operacionalização do princípio de gestão democrática e participativa.

Figura 1. Orgânica das escolas do ensino primário



Fonte: REGEB (2008).

O organograma apresentado ilustra a hierarquia nas escolas primárias em Moçambique, o que fica evidente que o poder máximo escolar está nas mãos da comunidade através dos seus representantes, o Conselho da Escola. Em conformidade com o REGEB (2008, p. 17-18), o Conselho da Escola possui as seguintes atribuições:

- a) Aprovar o plano do desenvolvimento da escola e garantir a sua implementação;
- b) Aprovar o plano anual da escola e garantir a sua implementação;
- c) Aprovar o regulamento interno da escola e garantir a sua aplicação;
- d) Apreciar a proposta do relatório de contas do orçamento do Estado e outras receitas do ano anterior e apresentar as devidas recomendações;
- e) Propor, superiormente, o calendário escolar, em casos de escolas com problemas específicos, nomeadamente, calamidades naturais e outros;
- f) Aprovar e garantir a execução de projetos de atendimento psicopedagógico e material aos alunos, quando seja iniciativa da escola;
- g) Elaborar e garantir a execução de programas especiais, visando à ligação da família-escola-comunidade;
- h) Pronunciar-se sobre as infrações cometidas e medidas disciplinares a aplicar aos docentes, pessoal administrativo e outros trabalhadores e alunos da escola, sem prejuízo da confidencialidade no processo disciplinar;
- i) Aprovar os relatórios anuais da escola;
- j) Pronunciar-se sobre o desempenho dos titulares de cargos de Direção;
- k) Propor à entidade competente a exoneração ou nomeação do Diretor e de outros membros da Direção da Escola, com fundamento em procedimento atentatório ao prestígio e dignidade da função ou incompetência grave;

- l) Substituir o Presidente do Conselho e/ou qualquer dos seus membros que não revelarem bom desempenho;
- m) Apreciar e decidir sobre as reclamações apresentadas pelos alunos, Pais e/ou Encarregados de Educação;
- n) Pronunciar-se sobre o aproveitamento pedagógico da escola;
- o) Apreciar a proposta dos melhores funcionários para distribuição e premiação;
- p) Persuadir os Pais e/ou Encarregados de Educação e a comunidade, em geral, a prestarem apoio material e financeiro sempre que necessário.

Assim, devido à pertinência do envolvimento da comunidade na gestão e garantia da qualidade escolar, o MINEDH legislou em vários documentos normativos e orientadores do funcionamento das escolas, em particular as primárias, as tarefas específicas da comunidade nas instituições de ensino. Cabe, agora, a recepção e concepção dessas tarefas pela própria comunidade e a sua difusão por parte dos professores. A receptação, a concepção e o cumprimento por todos envolvidos é o elemento-chave para o sucesso na gestão e garantia da qualidade escolar.

5. Pesquisas relacionadas sobre o envolvimento da comunidade na gestão escolar

No contexto nacional, estudos sobre a relação entre a escola e a comunidade (família e escola), bem como sobre a qualidade da educação têm tido mais destaque. O estudo de Baera (2019), “Exercício da Responsabilidade Parental no Acompanhamento da Aprendizagem dos Educandos da Escola Secundária Alfredo Nhamitete (Maputo)”, busca perceber até que ponto o exercício da responsabilidade parental responde às necessidades do acompanhamento das crianças, incluindo a incidência das práticas vigentes, o tipo de relação pedagógica e parental predominante.

Destaca-se também o trabalho de Patrício (2016), subordinado ao tema “Os factores de influência na participação dos Pais e Encarregados de Educação no Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola Secundária 25 de Setembro”. O estudo foi realizado no bairro da Manga (Cidade da Beira), tendo como questão central os fatores de influência na participação dos Pais e Encarregados de Educação no Processo de Ensino e Aprendizagem dos filhos, buscando estabelecer uma relação entre o grau de participação e a tipologia de fatores.

Por seu turno, Jonas (2017) realizou uma pesquisa sobre a temática “Processos e Mecanismos de Gestão e Garantia da Qualidade da Educação Básica – regulamentação, organização e gestão patrimonial das escolas do Ensino Básico”, tendo como questão principal o nível de adequação da organização e gestão patrimonial das escolas do ensino básico ao sistema à luz do REGEB e do Sistema de Gestão e Garantia da Qualidade do Ensino Básico e os desafios de superação sistémica.

O estudo de Massingue (2017), cujo título é “A prática do acompanhamento dos Pais e Encarregados de Educação na resolução de Tarefas de Aprendizagem dos Educandos: um estudo de caso realizado na EPC-Mulembja, Manhiça”, tem no seu centro a questão da prática de acompanhamento dos Pais e/ou Encarregados de Educação aos seus filhos na realização das tarefas de aprendizagem.

Entretanto, outra pesquisa que pode ser referenciada é a de Alage (2016), que incidiu sobre “A Estrutura e o Ambiente Educativo Familiar e sua Influência na Participação e no Processo de Socialização Escolar da Criança”, realizada no município da Matola, concretamente, na Escola Primária Completa da Matola Gare. Com o estudo se pretendia discutir a maneira como o ambiente educativo familiar influencia a escolarização da criança.

Além destes autores, há que destacar as pesquisas de Mate no campo da qualidade da educação, nomeadamente, “Qualidade da Educação em Moçambique: Colapso ou Desafio” (2018); “Qualidade da Educação em Moçambique: Trajectórias, contextos e utopias” (2022); “Contribuições para um Sistema de Gestão e Garantia da Qualidade da Educação Básica: perspectiva sistémica e desenvolvimentista de

definição de indicadores da qualidade da educação” (2014). Repare-se que nestas pesquisas o epicentro da análise incide sobre a questão da abordagem sistémica da qualidade da educação, no que, sem dúvidas, está inclusa a participação da comunidade.

No que diz respeito aos estudos sobre a qualidade no contexto sistémico moçambicano, há que fazer menção a Castiano, Ngoenha e Mazula (1995), Gomez (1999), Duarte (1999), Golias (1995, 1999), entre outros.

Contudo, a presente pesquisa foca-se na comunidade, na simbiose necessária entre a comunidade e a escola, com enfoque nos fatores que influenciam a participação da comunidade na gestão escolar, nos níveis de envolvimento da comunidade e nas expectativas em relação ao funcionamento dos órgãos de facilitação da participação da comunidade na gestão escolar em termos de gestão e garantia da qualidade.

Trata-se, portanto, de uma abordagem que considera o “fator subjectivo” da participação da comunidade, incidindo sobre as percepções dos professores, líderes comunitários, Pais e Encarregados da Educação e membros do Conselho da Escola em relação ao envolvimento da comunidade, buscando perceber a sua objetividade e o seu valor sugestivo para a melhoria da qualidade.

Considerações finais

A pesquisa foi conduzida pela abordagem qualitativa que procura compreender a participação da comunidade local na gestão e garantia da qualidade do ensino primário. A análise feita permitiu o alcance dos seguintes resultados:

A gestão democrática e participativa da escola é um princípio consagrado no Sistema Nacional da Educação (SNE), que se concretiza na ligação entre a escola e a comunidade, em que “a escola participa activamente na dinamização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade e recebe desta a

orientação necessária para a realização do ensino e formação que respondam às exigências do desenvolvimento do país” (art. 4.º, da lei Nº 18/2018), e também salvaguarda no (REGEB), que institui o conselho de escola como “órgão máximo do estabelecimento” de ensino, que garante “a gestão democrática, solidária e co-responsável” (art. 9.º).

Em relação às expectativas e propostas avançadas para catapultar a gestão e garantia da qualidade, destaca-se as seguintes: participação no desenvolvimento físico da escola, reuniões e contribuições financeiras, aquisição do material escolar para os educandos, planificação conjunta do ADE, elaboração conjunta do relatório de construção, acompanhamento da aprendizagem dos educandos, ajuda na resolução dos trabalhos de casa, comunicação constante e lanche escolar.

Embora haver ações realizadas pela comunidade local em certas escolas básicas, entende-se que existe ainda desafios ligados aos fatores limitativos e às condições mínimas ligadas, diretamente, à gestão e garantia de qualidade: construção de infra-estruturas, compra de material escolar, uniforme, ajuda em trabalhos de casa (leituras, escritas, cálculo). Este elementos são indispensáveis no Ensino Aprendizagem e Aprendizagem.

Referências bibliográficas

AFONSO, N.. A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas. Lisboa: Inovação 6, 1993.

ALAGE, S. J.. Estrutura e Ambiente Educativo Familiar e sua Influência na Participação e no Processo de Socialização Escolar da Criança: caso de estudo do Município de Matola-Escola Primaria Completa de Matola Gare. Maputo: Universidade Pedagógica, 2016.

BAERA, A. M.. **Exercício da Responsabilidade Parental no Acompanhamento da Aprendizagem do Educandos da Escola Secundaria Alfredo Namitete**. Maputo: Universidade Pedagógica, 2019.

BARROS, L., PEREIRA, A. & GOES, A.. **Educar com Sucesso: manual para técnicos e pais**. Lisboa: Texto editores, 2008.

CHAÚQUE, V. F.. **Pedagogia Geral: elementos para a construção de um pensamento pedagógico**. Maxixe: Zelos Editores, 2016.

DAVIES, D.. **As Escolas e as Famílias em Portugal: realidade e perspectiva**. Lisboa, 1993.

DE OLIVEIRA, J. F., LIBÂNEO, J. C., & TOSCHI, M. S.. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10^a ed. São Paulo: Cortez, 2012.

JONAS, P. W. M.. **Processos e Mecanismos de Gestão e Garantia da Qualidade da educação Básica: regulamentação, organização e gestão patrimonial das Escolas do Ensino Básico**. Maputo: Universidade Pedagógica, 2017.

LIBÂNEO, J. C.. **Pedagogia e Pedagogos: inquietações e buscas**. Universidade Católica de Golias, 2001.

LIMA, L.. **A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar**. 2^a ed. Braga: Instituto de Educação da Universidade do Minho, 1998.

MASSINGUE, J. C.. **A Prática do Acompanhamento dos Pais e Encarregados de Educação na Resolução de Tarefas de Aprendizagem dos Educandos: estudo de caso da EPC-Mulembja/Manhiça**. Maputo: Universidade Pedagógica, 2017.

MATE, G. T. E.. **Contribuições para um Sistema de Gestão e Garantia da Qualidade da Educação Básica: perspectiva sistémica e desenvolvimentista de definição de indicadores da qualidade da educação**. Maputo: Universidade Pedagógica, 2014.

_____. **Qualidade da Educação em Moçambique: colapso ou desafio**. Maputo: Universidade Pedagógica, 2018.

_____ . A Dinâmica e os Desafios da Profissionalização Docente: no encalço da renovação pedagógica da Educação Básica em Moçambique. Maputo: Universidade Pedagógica, 2022.

MEC-Moçambique. **Regulamento Geral do Ensino Básico (REGEB).** Maputo: DINEG/MEC, 2008.

MINEDH.. **Lei n º 18/18 do Sistema Nacional de Educação em Moçambique.** 28 de Dezembro. Maputo, 2018.

NANHECUA, C. J. V.. **O Conselho de Escola como um órgão de Gestão Democrática da Comunidade Educativa na Escola Primária da Cidade da Beira.** Beira: PU, 2022.

NHANTUMBO, Q. L.. **Autonomia na Gestão das Escolas Técnico-profissionais em Moçambique.** Universidade de Aveiro, 2013.

PATRÍCIO, H. D.. **Os Factores de Influencia na Participação dos Pais e Encarregados de Educação no Processo de Ensino e Aprendizagem na Escola Secundária 25 de Setembro-Manga, Cidade da Beira.** Beira: Universidade Pedagógica, 2016.

PICANÇO, A. L. B.. **A relação entre Escola e a Família: as suas implicações no processo de ensino aprendizagem.** Lisboa, 2012.

ROGERS, C. R.. **Liberdade para Aprender.** 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1973.

TOMAZONI, J. L. G.. **Importância da Participação da Comunidade na Elaboração do Projecto Político Pedagógico para um Ensino de Qualidade.** Brasil: Três Passos, 2013.

DEMOCRACIA, PAZ E DIREITOS HUMANOS EM SOCIEDADE COM HUMANOS DIREITOS EM CONSTRUÇÃO: QUE EDUCAÇÃO?

Remígio Avelino Chichongue⁷

Alfino Zaqueu Alberto Ndlalane⁸

Manuel Fabião Sibinde⁹

RESUMO: O presente estudo pretende analisar os conceitos de democracia, paz e direitos humanos como insígnias para a "(re)construção", consolidação e preservação da vida, propriamente, humana. Esta consciência faz com que, ao nível (inter)nacional, vários cidadãos preocupem-se tanto com a sua instalação assim como com a sua restauração. Ainda que a preocupação seja de dimensão mundial esta tem enfoque a condição moçambicana contemporânea que revela determinadas condutas de fragilização. Entretanto, propõe-se a restituição da democracia e da paz por meio da admissão do viver-juntos e da diversidade de ideias, do recurso ao diálogo ético-moral para o enfrentamento e a tentativa de superação de quaisquer impasses, da promoção do pensar crítico e argumentativo e dos Direitos Humanos. Esta forma de pensar e estar deve ser transmitida tanto na educação familiar assim como na escolar.

Palavras-chave: Democracia; Direitos Humanos; Educação; Ética; Paz.

⁷ Licenciado em ensino de Filosofia com habilitação em ensino de História – UP e Mestre em Ciências de Educação – USTM. Pós-graduado em ensino baseado em padrões de competências – UNISAVE e em Psico-Pedagogia (Didática do Ensino Superior) – ISGE-GM. Formado em Estratégias Educativas – ISGE-GM, em Activismo Comunitário em Educação e em Liderança Estratégica – CDJ, em Liderança Institucional – UP, em Relações Públicas e Liderança, em Gestão de Recursos Humanos e em Secretariado e Administração de Escritórios – WAKEUP, em Revisão de Textos Académicos e em Oratória: técnicas de apresentação oral – ELOQUÊNCIA. Com experiência, pesquisas e publicações nas áreas de Educação e de Filosofia. E-mail: rchichongue17@gmail.com

⁸ Licenciado em Ensino de História e Geografia, pela Universidade Pedagógica de Moçambique, e Mestre em Ciências de Educação, pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini. Atualmente, é Doutorando em Educação, pela Universidade Federal de Ouro Preto – ICHS/UFOP. E-mail: jalanealfino5@gmail.com

⁹ Licenciado em Administração e Gestão da Educação (AGE), pela Universidade Pedagógica de Moçambique, e Mestre em Ciências de Educação, pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini. Tem larga experiência no magistério, na gestão de ensino primário, na administração e no desenvolvimento comunitário, na administração pública e governança da localidade. E-mail: manuelsibinde@gmail.com

Introdução

A sociedade contemporânea atravessa um doloroso momento de crise dialógica e de questionamentos reflexivos profundos e discordâncias justas e justificáveis, na qual pouco se reconhece a relevância de cada cidadão para o desenvolvimento humano próprio e do outro. A democracia e a paz fazem parte, sem reservas, de um conjunto de condições necessárias para uma vida mais humana. Ora, esta reflexão realça aspectos que são considerados como fundamentais para a pretensão e "construção" de sociedades que respeitam os Direitos Humanos e que anseiam uma vida propriamente democrática e de paz. O alcance destes desidérios não se consagra como dádiva de Deus(es). Por isso, o exercício incessante, no seio de todos Homens, ao nível nacional e internacional, deve decorrer de modo que tanto a (con)vivência social quanto a educação escolar possam "conduzir" ao mesmo fim, a salvaguarda físico-emocional da Humanidade por meio da vigência dos referidos pressupostos.

Para efeito, torna-se necessária também a recusa e/ou a superação da falsa democracia, isto é, de sua aparente promoção no espaço público, ao passo que, na essência, no momento de tomada de ações impactantes para o bem-estar colectivo, o(s) Sujeito(s) com poder de decisão empreendem práticas para o alcance obrigatório de interesses individualistas. Mesmo que isso emplique o prejuízo e/ou a aniquilação da maioria, seja no contexto presente e/ou futuro.

Neste sentido, este texto resulta de uma breve pesquisa e revisão bibliográfica que serviu de suporte para a interpretação individual do autor e reflexão lógico-argumentativa dos contornos da democracia e da paz na sociedade contemporânea. Os saberes e pressupostos ético-morais da vida genuinamente humana, sem dúvidas, são os constituintes da (con)vivência democrática e de tranquilidade profunda – discurso moral, humildade, respeito, tolerância, fraternidade, admissão às diferenças existenciais e de opinião, governamentalidade e governasentimentalidade. Esta reflexão é realizada em duas (2) partes, designadamente: democracia e paz como "valores" antropológico(s) internacionais; e, democracia e paz em Moçambique.

Democracia e paz como "valores" antropológico(s) internacionais

A democracia e a paz são exigências essenciais da Humanidade, da educação e da ética como fundamentos apropriados que propiciam a "construção" de uma vida mais racional, dialógica, digna e humana. Pode-se perceber que estes princípios não são uma herança deixada pelos antepassados. Como resultado(s) de esforço próprio, a garantia destes "valores" ético-morais permite o maior bem-estar emocional e social, inclusive a satisfação de interesses individuais em observância ao não prejuízo do outro. Segundo o pensamento abaixo:

A democracia é uma forma de governo não muito boa, mas é a menos ruim que conhecemos. Há duas características que a definem. Primeiro, é uma forma de governo, no qual o povo participa nas decisões políticas. Segundo aspecto da democracia é o princípio igualdade diante da lei. (NGOENHA, 2015, pp. 13-14)

Enquadramento este raciocínio no tema em discussão, a democracia e paz, quando efetiva e eticamente aplicadas, consistem não apenas em resolver as questões de legalidade, senão, também, de moralidade e eticidade, permitindo a transformação humana da própria sociedade. Assim, todos cidadãos são permitidos a esmerarem-se para a participação cívica, da intersubjetivação, do viver-juntos, da subjugação dos interesses individualistas aos coletivos. O desenvolvimento humano e social é alcançável somente com a intervenção social na gestão dos recursos públicos, com a igualdade de todos perante a Lei e promoção da dignidade pessoa humana.

De acordo com Apel (2007), para que vigore o "clima" de democracia e paz torna-se necessário que, por meio da comunicação autêntica, obtenham-se escolhas e decisões justas e firmes sobre quaisquer abordagens, em rejeição ao recurso a força e as comunicações "minadas" para a satisfação dos interesses individuais. Associado à ideia apresentada, para que a comunicação seja autêntica e possa dirimir os problemas que impeçam a prática da democracia e da paz, como alguns dos pressupostos à dignidade da pessoa humana, deve proceder em um "ambiente" de responsabilidade,

consciência moral, franqueza e humildade, de modo que, as decisões tomadas na intersubjetivação sejam boas, éticas, justas e de boa-fé para todos cidadãos.

No entender de Kant (2008, p. 130), "não deve considerar-se como válido nenhum tratado de paz que se tenha feito com a reserva secreta de elementos para uma guerra futura". Assim sendo, o estado de democracia e paz preconiza que se subjuga todos interesses individualistas aos coletivos e aplique-se o conhecimento em prol da ordem social e liberdade, como obrigações éticas e educativas próprias da Humanidade. Por isso, a educação deve partilhar o conhecimento e os valores ético-morais, de maneira que qualquer Acordo de Paz seja um ato de compaixão e perdão, o qual renuncia quaisquer pretensões à uma guerra futura. Para o efeito:

Só pode haver democracia se os cidadãos, apesar das suas ideias e dos seus interesses particulares, conseguirem entender-se com base em propostas aceites por todos. Não há democracia se não escutarmos e não reconhecermos o outro, sem a procura daquilo que tem um valor universal. (HABERMAS *apud* TOURAINÉ, 1992, p. 398)

Partindo do contexto anterior, a democracia e paz exigem a inclusão e valorização dos demais na tomada de decisão sobre os assuntos da vida coletiva e a aceitação e consideração do próximo como Sujeito racional, capaz de dialogar e agir, quem também merece uma vida condigna e (com)partilhada. Todos Sujeitos são vistos em plenas capacidades de contribuição para uma existência sã e respeitável, de co-responsabilidade e participação de um discurso ético-moral.

Conforme Habermas (1991, p. 16), "discurso moral é toda expressão comunicativa que se orienta à justificação da validade das normas ético-morais e das perspectivas diversas da vida". No entanto, o discurso ético-moral constitui a prática racional e consciente dos princípios de conduta individual e social, com a pretensão de instalação, restauração e consolidação de um "ambiente" propício para a (con)vivência, o estado de democracia e paz.

No entendimento de Dewey, citado em Teixeira (2010, p. 21), "a formação de carácter constitui a única base verdadeira de uma conduta moral, em identificar a conduta moral com as práticas democráticas". Dito isto, a educação deve prezar a

formação do alto sentido de moralidade e humanismo, com a finalidade de promoção do estado de bem-estar e segurança, diálogo, confiança, satisfação das necessidades básicas de (sobre)vivência, transformação e desenvolvimento humano da sociedade.

Segundo Kant (2012, p. 12), "o Homem só se pode tornar Homem através da educação. Nada mais é do que aquilo em que a educação o torna. É de notar que o Homem só pode ser educado por Homens, por Homens que formam igualmente educados". Por isso, o Homem torna-se o que a educação e os outros faz(em) dele na tentativa de desenvolvimento de sua "maturidade" intelectual e humana e da capacidade de refletir e decidir sobre as melhores escolhas da vida, a partilha do saber e as possibilidades existenciais e os valores ético-morais.

Na perspectiva de Adorno, citado em Viana (s/d, p. 4), "não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; também não a mera transmissão de conhecimento, mas a produção de uma consciência verdadeira". Sendo assim, o desenvolvimento de uma consciência, verdadeiramente humana, ultrapassa a simples partilha de conhecimentos e atinge a formação do caráter e de atos de maior racionalidade, solidariedade, interculturalidade, tolerância e responsabilidade como pressupostos que possam "conduzir" à "construção" e consolidação da democracia e da paz. Ora, é necessário considerar-se que:

Em todas as comunidades existem Sujeitos pensantes. Estes Sujeitos críticos desenvolvem uma certa prática de diálogo argumentativo e intersubjetivo no qual apresentam alternativas de compreensão à realidade social, às tradições e aos valores adjacentes. Ou seja: admitem possibilidades de interpretação diferentes mediante a mesma realidade social. (CASTIANO, 2013, pp. 6-7)

Ademais, a comunicação permite que cada Sujeito exercente as suas faculdades cognitivas para a compreensão e transformação do mundo, de maneira que se supere as diversidades sociais e encontre-se o espaço de (con)vivência no seio às múltiplas diferenças existenciais. O pensar diferente não deve constituir motivo de conflito, pois, a concepção correta e justa de um Sujeito, sobre uma determinada realidade, não transforma as outras em erradas e injustas. Admite-se a possibilidade de uma mesma

realidade possuir variadas interpretações como corolário do ato racional para o bem-estar e a segurança individual e para (sobre)vivência da fauna e da flora.

De acordo com Habermas (2004, p. 69), "a Filosofia e a democracia não só partilham as mesmas origens históricas como também, de certo modo, dependem uma da outra". Associado a isto, a Filosofia, como "amor à sabedoria" e defesa do exercício da razão, demanda a preservação do bem-estar de toda Humanidade. Esta manifesta-se, exclusivamente, em sociedades democráticas, estas que anseiam o verdadeiro "clima" de paz e dignidade humana como "valores" próprios do *ánthropos* e da ética. Ora, a renúncia e/ou fragilização do exercício do intelecto periga a vida presente e futura de todos seres vivos, o estado de democracia e de paz.

Democracia e Paz em Moçambique

Falar de democracia e paz em Moçambique é abordar não apenas o anseio da comunidade moçambicana e de toda Humanidade, senão afronta à alguns contornos atuais que incorrem para o alcance deficitário deste desiderato nesta nação. Este desejo torna-se mais desafiador quando, mesmo em espaço público e televisivo, determinados dirigentes demonstram práticas militares extremistas inclusive nas relações de índole social e de relacionamento profissional, aparentemente, sem se importar(em) em auferir o grau de iniciativa do(s) outro(s) para o desenvolvimento do país – "ninguém deve ser voluntário (...), nós é que temos que querer você se querer" (SILVA, TVM, 2021). Este discurso não expressa outra coisa senão a tentativa de aniquilamento da razão e conduta humana dos envolvidos e exigência de sua apresentação como meros entes irracionais, insensíveis e plenos receptivos.

Esta situação leva ao reconhecimento de que "existem democracias mais sólidas e menos sólidas, mais invulneráveis e mais vulneráveis; existem diversos graus de aproximação com o modelo ideal" (BOBBIO, 1986, p. 43). Esta citação comprova que o estado atual da democracia e paz em Moçambique encontra-se aquém do desejado. Porém, ainda que em nível caricato e desafiador, é possível afirmar que estes princípios constituem um alcance em "(re)construção" para a sua efetiva consolidação e estabilidade, aproximando-se cada vez mais do ideal. Sem dúvidas,

este recuo não é contemporâneo tão quanto se pode pensar, remonta à época antiga, tal se pode evidenciar com as circunstâncias da morte bárbara de Sócrates.

Ora, "a democracia, enquanto palavra, não conhece o seu fabricante. Tudo isso é ainda mistério: tanto a raiz da família de termos que veio a formar a linguagem da democracia como o sítio e o momento em que, pela primeira vez, se usou a palavra" (KEANE, 2009, p. 10). Ainda que o conjunto das literaturas antigas e contemporâneas não sejam uniformes no que concerne à paternidade dos termos de democracia e paz nem ao período e local irrefutáveis da sua emergência, continua cogitável que são um dos bens mais preciosos e da Humanidade, em particular, dos moçambicanos que anseiam ver o seu país mais intervencionista na promoção da tolerância, da saúde pública, da Educação, do assalariamento simétrico; e, contra os discursos belicistas e conflitos corriqueiros no Centro e Norte do país, com a incidência corrente em Cabo Delgado, a pobreza, a fome, a corrupção e o assédio sexual e moral institucional e escolar.

Seja em exercício de cargos (não) governamentais assim como em relações sociais, viver em prol da salvaguarda das gerações presente e futuras significa admitir uma vida mais dialógica, de governamentalidade, de governasentimentalidade e de renúncia aos interesses individualistas em promoção aos coletivistas. Por isso, um académico moçambicano chama a atenção que, para o desenvolvimento de sua bela nação, se deve levar em consideração que:

A paz é um projeto contínuo inerente à co-responsabilidade de todos Homens em buscá-la e resguardá-la com base em seu próprio raciocínio e agir quotidiano. A ausência da paz constitui, infelizmente, resultado da conduta individual desumana e desinteressada para com o outro, tais como a intolerância política, a indiferença nas relações diárias, as questões de cidadania, o não acolhimento de práticas democráticas, como uma das condições sociais à uma vida e dignidade humana. (CHICHONGUE, 2024, p. 35)

Esta reflexão não diz outra coisa senão a necessidade de "condução" à consciência para o envolvimento de todos na "(re)construção" e consolidação da democracia e da paz. Estes pressupostos, não sendo simples resultado da graça da divindade, senão dos esforços próprios, é necessário que se reconheça o valor e a

capacidade de contribuição de cada moçambicano na (re)invenção de sua Pátria, desde o Sujeito da *flat*, da mansão, das regalias até ao residente na zona mais recôndita.

Em todo caso, os anseios pelo ideal da democracia e da paz em Moçambique poderá continuar um mero desíderio caso não se volte para a efetivação genuína e/ou a revisão do Tratado de Paz (1992) no contexto atual, pois, "os contornos atuais de Moçambique, de conflitos internos permanentes, são corolário de pactos eventualmente não cumpridos e/ou de determinadas fragilidades, inerentes ao mesmo tratado, ignoradas antes, no processo e/ou depois do Acordo Geral de Paz" (CHICHONGUE, 2024, p. 35).

Além disso, para a superação deste impasse e instalação de uma democracia e paz mais sólidas é imprescindível a atenção às necessidades e possibilidades correntes em Moçambique, uma vez que a afirmação de quaisquer acordos deve ter em vista dar respostas às exigências corriqueiras para o desenvolvimento da nação. Consensos estes que, desta vez, deverão ser, de fato, colocados em prática.

Para o efeito, é necessário que os envolvidos na discussão não sejam apenas Sujeitos políticos, senão também ético-morais, àqueles que (re)conheçam os anseios reais dos moçambicanos, não meros caprichos e questões "estomacais" individualistas. Não deve haver dúvidas que qualquer cidadão que se encontra no território nacional, moçambicano ou estrangeiro, letrado ou analfabeto, rico ou pobre, mulher ou homem, tem direito à melhoria de sua vida com base nas riquezas existentes nesta nação, sejam recursos naturais e/ou artificiais: turístico, pesca, agrícola, do próprio trabalho, entre outros. A democracia e a paz efetivas têm como um dos pressupostos assumir que:

O problema político principal passasse a ser de impedir um governo exercido por poucos ou então pelos ricos e poderosos que afirmassem ser super-homens. A democracia permitiria reconhecer que, embora as pessoas não fossem anjos ou deuses e deusas, eram pelo menos suficientemente boas para impedir que alguns humanos pensassem que o eram. A democracia estava destinada a ser o governo dos humildes, pelos humildes e para os humildes. (KEANE, 2009, pp. 12-13)

Dessarte, a democracia e a paz exigem, para a sua aplicação próxima do ideal, um conjunto de princípios ético-morais que devem nortear os Homens. Este não deve (co)existir apenas entre os cidadãos comuns da sociedade, como devem ser notáveis também entre os governantes, reduzindo o nível de arrogância e fingimento de demência que se verifica em alguns, uma vez que mesmo não sendo os únicos responsáveis por estes desideratos, tomam diversas decisões que direta ou indiretamente afetam todos intervenientes sociais, em benefício ou em prejuízo.

Ainda que não constitua surpresa, na comunidade moçambicana, maioritariamente é sobre o segundo elemento que os cidadãos são mais afetados, como aconteceu, para citar um exemplo, com as dívidas ocultas que foram impostas ao cidadão pacato e inofensivo, mesmo este nunca ou pouco tenha sentido o ganho deste endividamento. Pelo contrário, várias informações emergiram e foram noticiadas sobre o enriquecimento ilícito de um determinado grupo reduzido de indivíduos que ficou renomado pelos esquemas de corrupção inseridos nesta atividade. Contrariamente à esta vergonha, nacional e internacional:

"O processo democrático institucionaliza discursos e negociações com o auxílio de formas de comunicações às quais devem fundamentar a suposição da racionalidade para todos os resultados obtidos conforme o processo" (HABERMAS, 1995, p. 27). Aprofundando este pensamento, este filósofo reitera a necessidade da concepção da democracia como espaço pleno da dialogicidade, governamentalidade e governasentimentalidade, no qual cada cidadão procura dialogar com o outro sob preceitos lógicos e perspectivas de domínio de ideias individualistas que possam advir de sua mente e dos seus próprios sentimentos. Cingindo-se apenas, deste modo, na demanda pelas melhores alternativas para o desenvolvimento da nação moçambicana, estas que no âmbito político e/ou jurídico, posteriormente, poderão ser legisladas e legalizadas para o conhecimento e prática coletiva.

Deste modo, é fundamental que cada Sujeito concernido tenha tido em vista o bem do país, renegando a sua posição *a priori* para a recomendação de decisões e Leis que possam satisfazer interesses unicamente particulares. Perante esta circunstância, Mazula, citado em Mazula (2005, p. 119), recorda a todos cidadãos moçambicanos que "democracia é a capacidade e oportunidade de convivência social-

política-económica, na diversidade de ideias, opiniões e culturas, para a realização de um desenvolvimento real, em cada tempo e lugar". Entremes, é pontual que se leve em validade este argumento para a aproximação da democracia e da paz do seu ideal. Relacionado com esta ideia:

"Em seu fundamento a democracia é constituída pela tríade: *isocracia* (poder igual), *isonomia* (igualdade diante da lei escrita) e *isegoria* (direito igual de dizer, falar ou expressar" (MECHIÇO, 2018, p. 94). Comentando este pensamento, democracia associa-se à inúmeros pressupostos, desde ao de paz, justiça, fraternidade, dialogicidade até aos de igualdade e liberdade, em reconhecimento de todos perante o poder de raciocínio e acção, de leis naturais e instituídas, de silêncio e de fala, uma vez que ninguém é obrigado a expressar-se e/ou a agir quando ciente que a sua reação não será adicional ao bem-estar coletivo. Ou seja, quando a fala não resolve os impasses o melhor a oferecer é o silêncio. No entanto:

"A paz é também fruto da fidelidade, da verdade, da liberdade e, por cima de todas as virtudes, da misericórdia" (CUNHA, 1996, p. 234). Neste ínterim, fica claro que os fundamentos ético-morais que devem assegurar a democracia são os mesmos para consubstância da paz na sociedade moçambicana. Não só, para o seu curso em todo mundo. Ora, não se pode falar destes princípios de orientação da existência humana sem se mencionar a educação e a ética, pois, além de sua necessidade no seio familiar estes são e devem ser ensinados também na escola, de modo que a criança e o adulto possam aprender e colocar em prática baseados na sua essência aprendida, racional e ética.

Considerações finais

A presente pesquisa foi orientada com a pretensão de, hermeneuticamente, fazer a abordagem sobre a temática inicialmente proposta. Em procedimentos finais é possível inferir que a demanda por uma vida propriamente humana implica a criação do "ambiente" democrático e paz. Não só, os conceitos de democracia e de paz são interligados e há uma dependência de um pelo outro na medida que a democracia possui, como algumas das finalidades, não apenas a justiça, como também a paz. Em

contrapartida, o estado de paz melhor se consubstancia em sociedades verdadeiramente democráticas e que anseiam a plena vigência dos demais Direitos Humanos.

Para a intencional e racional "(re)construção", consolidação e preservação de uma vida mais social e humana, não simplesmente tecnicista, é imprescindível que, por um lado, a educação familiar treine não só a obediência aos pais e o domínio das actividades domésticas e higiénicas, por outro lado, o ensino académico-profissional não se concentre apenas na partilha dos conteúdos programáticos, mas, como devem engajar-se também para (re)conhecimento dos diversos princípios ético-morais, inclusive a questão de democracia e de paz.

Sem dúvida, o processo de constituição destes nobres valores não ocorre de maneira idêntica em todas sociedades, uma vez que, cada uma possui sua(s) vicissitudes, seu(s) sistema de educação com fundamentos não uniformes, origens culturais e cidadãos diferenciados. Ora, neste âmbito, tendo-se em vista o alcance de um objetivo comum, que é a "(re)construção" de um mundo melhor, cada nação deve observar as suas diferentes condições (políticas, económicas, sociais, educacionais), unificar as forças e perspectivas existenciais e buscar, dentro das suas dificuldades e possibilidades, mecanismos de melhoria do curso de vida de todos indivíduos e de instalação do "clima" mais democrático e de paz.

Referências bibliográficas

- APEL, K.. **Ética e Responsabilidade: o problema da passagem para a moral pós-convencional.** 2^a ed.. Lisboa: Stória, 2007.
- BOBBIO, N.. **O Futuro da Democracia: uma defesa das regras do jogo.** 6^a ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- CASTIANO, J.. **Os Saberes Locais na Academia.** Maputo: CEMEC, 2013.
- CHICHONGUE, R.. **Perspetivas sobre a Ética do Discurso: um percurso histórico-filosófico e sua contribuição atual para a humanidade e a moçambicanidade.** Org.: Silva, T.; Gandra, E. & Simões, E.. *Reflexões Históricas: Estudos e Ensaios*. Porto Alegre: Mundo Acadêmico, 2024.

- CUNHA, P.. **Ética e Educação**. Lisboa: Universidade Católica, 1996.
- HABERMAS, J.. **Comentários à Ética do Discurso**. 2^a ed.. Lisboa: Minerva Editorial, 1991.
- _____. **Três Modelos Normativos de Democracia**. São Paulo: Lua Nova, 1995.
- _____. **A Ética da Discussão e a Questão da Verdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- KANT, I.. **A Paz Perpétua e Outros Opúsculos**. 7^a ed.. Lisboa: Textos Filosóficos, 2008.
- _____. **Sobre a Pedagogia**. Lisboa: Edições 70, 2012.
- KEANE, J.. **Vida e Morte da Democracia**. Lisboa: Edições 70 Lda, 2009.
- MAZULA, B.. **Ética, Educação e Criação da Riqueza: uma reflexão epistemológica**. 2^a ed.. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- MECHIÇO, R. A.. **A Escola como Agência Democrática de Formação: hermenêutica das contribuições de John Dewey e Paulo Freire** (Tese de Doutoramento, Universidade Pedagógica, Maputo), 2018.
- NGOENHA, S.. **Terceira Questão: que leitura se pode fazer das recentes Eleições Presidenciais e Legislativas?** Maputo: Publifix Edições, 2015.
- TEXEIRA, A.. **John Dewey: a utopia democrática**. Rio de Janeiro: DP&A, 2010.
- TOURAINE, A.. **Crítica da Modernidade**. Lisboa: Instituto Piaget, 1992.
- VIANA, N. **Adorno: Educação e Emancipação**.

EPISTEMOLOGIAS DO SUL E A FALÁCIA DA DEMOCRACIA IMPORTADA: REFLEXÕES DECOLONIAIS SOBRE O MODELO DE GOVERNO EM MOÇAMBIQUE

Alfino Zaqueu Alberto Ndlalane¹⁰

Remígio Avelino Chichongue¹¹

Manuel Fabião Sibinde¹²

RESUMO: Este estudo investiga a falácia da democracia importada em Moçambique, com ênfase nas implicações da colonialidade do poder e nas alternativas decoloniais para uma governança mais legítima. A questão central que orienta a pesquisa é: em que medida o modelo democrático ocidental, implementado em Moçambique após a independência, contribui para os desafios da governança e quais contribuições as Epistemologias do Sul podem oferecer para construir um sistema político mais representativo e alinhado às realidades locais? A pesquisa adota uma abordagem qualitativa e bibliográfica, fundamentada na análise de obras teóricas e acadêmicas que discutem as relações entre democracia, colonialidade e epistemologias alternativas. O estudo revisita os conceitos de colonialidade do poder (Quijano, 2000) e

¹⁰ Licenciado em Ensino de História e Geografia, pela Universidade Pedagógica de Moçambique, e Mestre em Ciências de Educação, pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini. Atualmente, é Doutorando em Educação, pela Universidade Federal de Ouro Preto – ICHS/UFOP. E-mail: jalanealfino5@gmail.com

¹¹ Licenciado em ensino de Filosofia com habilitação em ensino de História – UP e Mestre em Ciências de Educação – USTM. Pós-graduado em ensino baseado em padrões de competências – UNISAVE e em Psico-Pedagogia (Didática do Ensino Superior) – ISGE-GM. Formado em Estratégias Educativas – ISGE-GM, em Activismo Comunitário em Educação e em Liderança Estratégica – CDJ, em Liderança Institucional – UP, em Relações Públicas e Liderança, em Gestão de Recursos Humanos e em Secretariado e Administração de Escritórios – WAKEUP, em Revisão de Textos Académicos e em Oratória: técnicas de apresentação oral – ELOQUÊNCIA. Com experiência, pesquisas e publicações nas áreas de Educação e de Filosofia. E-mail: rchichongue17@gmail.com

¹² Licenciado em Administração e Gestão da Educação (AGE), pela Universidade Pedagógica de Moçambique, e Mestre em Ciências de Educação, pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini. Tem larga experiência no magistério, na gestão de ensino primário, na administração e no desenvolvimento comunitário, na administração pública e governança da localidade. E-mail: manuelsibinde@gmail.com

epistemologias do Sul (Santos, 2009) para compreender como a persistência de estruturas coloniais impacta a democracia em Moçambique. Entre os principais achados, destaca-se que a imposição de modelos democráticos ocidentais, sem considerar os saberes e práticas locais, resulta em crises de legitimidade e frustração popular, afastando o sistema político das necessidades reais da população. Além disso, identifica-se uma marginalização dos sistemas tradicionais de governança, como os conselhos de anciãos e lideranças comunitárias, que continuam a desempenhar papéis essenciais na organização social local. O estudo propõe uma reflexão crítica sobre a construção de uma democracia decolonial, que valorize as práticas de governança indígenas e promova a inclusão dos saberes locais na política. A pesquisa sugere que a construção de um modelo de governança mais eficaz deve emergir de dentro das sociedades africanas, respeitando suas tradições e contextos específicos, sem subordinação ao modelo político ocidental.

Palavras-chave: Colonialidade do poder; Democracia decolonial; Epistemologias do Sul; Governança em Moçambique.

Introdução

A discussão sobre democracia em África tem sido marcada por um intenso debate em torno da eficácia e adequação dos modelos políticos adotados pelos países do continente. No caso de Moçambique, a experiência democrática tem sido permeada por desafios estruturais que remetem à influência colonial e à permanência de sistemas políticos herdados do Ocidente. A imposição de modelos democráticos ocidentais sem considerar os saberes e práticas locais levanta questionamentos sobre a legitimidade e a aplicabilidade desses sistemas em contextos africanos.

A partir da perspectiva das Epistemologias do Sul, proposta por Boaventura de Sousa Santos, torna-se essencial repensar a democracia a partir das realidades e experiências dos povos africanos. Esse referencial teórico critica a hegemonia do pensamento eurocêntrico e propõe um olhar voltado para os saberes subalternizados, defendendo que a construção democrática deve emergir das necessidades e dinâmicas internas das sociedades africanas, e não ser imposta como um modelo único e universal.

A história política de Moçambique demonstra que, mesmo após a independência, o país continuou a estruturar suas instituições políticas e

governamentais com base em princípios herdados da colonização. O sistema multipartidário, implementado a partir dos Acordos de Paz de 1992, seguiu padrões ocidentais de democracia representativa, desconsiderando em grande parte os mecanismos tradicionais de governança e participação popular que já existiam antes da dominação colonial. Esse distanciamento entre o modelo político imposto e as práticas locais têm contribuído para crises de legitimidade, instabilidade política e frustração popular.

A imposição do modelo democrático ocidental também ignora o papel dos sistemas tradicionais de governança que ainda são fundamentais na organização social de várias comunidades moçambicanas. Lideranças comunitárias, conselhos de anciãos e outras formas tradicionais de tomada de decisão foram historicamente marginalizados pelo Estado, criando um vácuo entre a governança estatal e as dinâmicas sociais locais. Esse afastamento gera um descompasso entre o sistema formal e as necessidades reais da população, resultando na fragilização da democracia e no enfraquecimento da participação cidadã.

Diante desse cenário, a presente pesquisa busca questionar a eficácia da democracia importada em Moçambique e explorar alternativas decoloniais para um modelo de governança mais alinhado às realidades locais. O estudo se fundamenta na crítica à colonialidade do poder, conceito desenvolvido por Aníbal Quijano, que explica como as estruturas coloniais persistem nas esferas política, econômica e social, mesmo após a independência formal dos países africanos.

A problemática central desta investigação reside na seguinte questão: Em que medida o modelo democrático importado contribui para os desafios da governança em Moçambique e como as Epistemologias do Sul podem oferecer novas perspectivas para a construção de um sistema político mais legítimo e representativo? Para responder a essa questão, será necessário analisar criticamente a trajetória política do país e identificar as limitações do atual modelo de governo.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a falácia da democracia importada em Moçambique a partir das Epistemologias do Sul, refletindo sobre alternativas decoloniais para a construção de um modelo político mais adequado às realidades locais. Para atingir esse objetivo, a pesquisa se desdobra nos seguintes objetivos

específicos: (i) compreender os impactos da colonialidade do poder na política moçambicana, (ii) examinar as limitações do modelo democrático ocidental no contexto moçambicano e (iii) propor caminhos alternativos para um modelo de governança enraizado nas realidades e saberes locais.

Metodologicamente, esta pesquisa adota uma abordagem puramente qualitativa, com enfoque bibliográfico, fundamentando-se na análise crítica de produções acadêmicas e teóricas que abordam a relação entre democracia, colonialidade e epistemologias alternativas. O estudo baseia-se em autores como Boaventura de Sousa Santos, Aníbal Quijano, Frantz Fanon, Walter Mignolo e Achille Mbembe, cujas obras fornecem subsídios teóricos para repensar a política africana a partir de uma perspectiva decolonial.

A pesquisa foi conduzida por meio de um levantamento bibliográfico rigoroso, contemplando livros, artigos científicos, dissertações e teses que discutem a relação entre democracia e colonialidade em África, com um foco específico em Moçambique. O objetivo dessa revisão não é apenas descrever as ideias já existentes, mas também propor uma reflexão crítica sobre como a imposição de modelos ocidentais tem impactado a governança no país.

Além da análise bibliográfica, a pesquisa se apoia na hermenêutica crítica para interpretar as produções acadêmicas e discursos políticos sobre democracia em Moçambique. Essa abordagem permite compreender os discursos subjacentes na construção das instituições políticas e identificar as contradições entre o ideal democrático e a sua aplicação prática no contexto moçambicano.

O presente estudo pretende contribuir para o debate sobre a necessidade de repensar a democracia em África, rompendo com a lógica da imposição de modelos externos e valorizando as formas de organização política que emergem das realidades locais. Acredita-se que uma abordagem decolonial possa oferecer subsídios para a construção de uma democracia mais inclusiva e alinhada com os interesses da população moçambicana.

A relevância desta pesquisa reside na possibilidade de fornecer uma nova lente para analisar os desafios políticos enfrentados por Moçambique, distanciando-se das narrativas tradicionais que naturalizam a democracia liberal como a única via possível.

Ao trazer para o centro do debate as Epistemologias do Sul, busca-se resgatar saberes marginalizados e reconhecer a importância das experiências africanas na construção de sistemas políticos legítimos e eficazes.

Por fim, este estudo não pretende apenas apontar os problemas do modelo democrático imposto, mas também abrir espaço para um diálogo mais amplo sobre alternativas que possam fortalecer a participação cidadã e a governança em Moçambique. A construção de um modelo político mais legítimo e representativo passa pela valorização das formas tradicionais de organização e pela superação das amarras coloniais que ainda condicionam o cenário político do país.

Epistemologias do sul e a crítica à colonialidade do poder

O conceito de Epistemologias do Sul, elaborado por Boaventura de Sousa Santos, é uma crítica contundente à predominância do conhecimento ocidental e à marginalização dos saberes das regiões do Sul Global. Segundo Santos (2009), a epistemologia do Sul visa reconhecer e valorizar as formas de saber que foram subjugadas e silenciadas pela colonialidade, isto é, pelo processo de imposição do conhecimento europeu durante e após o período colonial. Para Santos, a ideia de "epistemologias do Sul" é uma tentativa de romper com a hegemonia do saber ocidental e criar um campo de conhecimento que parta das realidades e experiências locais, principalmente em contextos históricos decoloniais.

A crítica à colonialidade do poder, proposta por Quijano (2000), é um conceito fundamental para compreender a estrutura de dominação que persiste em muitas sociedades pós-coloniais, inclusive em Moçambique. Quijano (2000) argumenta que a colonialidade não é um fenômeno meramente histórico, mas uma estrutura que continua a moldar as relações sociais, políticas e econômicas nos países pós-coloniais. A colonialidade do poder refere-se à continuidade da lógica colonial que organiza e hierarquiza o poder, o conhecimento e a cultura em um sistema que favorece o Ocidente e subordina as culturas e as epistemologias africanas e indígenas. Essa estrutura de poder invisível contribui para a manutenção de desigualdades, pois os

países do Sul Global continuam a ser tratados como “outros” dentro de uma ordem mundial que valoriza principalmente os saberes e práticas europeias.

Santos (2009) argumenta que essa colonialidade do poder se manifesta em diversas esferas, incluindo a política e a educação. No contexto africano, e particularmente em Moçambique, a imposição de um modelo político e de governança liberal-democrático, fortemente inspirado no Ocidente, resulta da continuidade das estruturas coloniais. Santos (2008) sugere que, para superar esse processo, é necessário adotar uma epistemologia decolonial que resgate os saberes locais e as formas de governança tradicionais, que foram desvalorizadas durante a colonização.

A crítica de Quijano (2000) é central para compreender as tensões que surgem quando os países africanos tentam adotar os modelos de governança ocidentais, sem questionar as bases coloniais que esses modelos carregam. No caso de Moçambique, a transição para a democracia multipartidária após os Acordos de Paz de 1992 seguiu um modelo que não apenas ignorou as práticas de governança tradicionais, mas também reafirmou um sistema político que continua a ser influenciado pela colonialidade do poder. Isso levou à criação de um sistema político que, embora democraticamente legitimado, não atende totalmente às necessidades do povo, refletindo uma contínua subordinação ao modelo ocidental.

A epistemologia decolonial também é abordada por Mignolo (2011), que propõe a ideia de uma "descolonização do saber". Mignolo (2011) critica a ideia de que a modernidade e a democracia, como concebidas no Ocidente, são universais e adequadas para todas as sociedades. Para ele, os povos do Sul têm uma história de formas próprias de governança, que devem ser valorizadas e resgatadas. A busca por uma epistemologia decolonial envolve a desconstrução do conhecimento ocidental e o fortalecimento de uma nova ordem epistêmica que permita aos povos africanos, incluindo os moçambicanos, viverem de maneira mais autêntica e sem a subordinação a um modelo imposto externamente.

Nesse contexto, a colonialidade do poder também se reflete na maneira como o conhecimento e a educação são estruturados em Moçambique. A educação, como um campo privilegiado de produção de conhecimento, continua a ser dominada por um currículo que favorece os saberes ocidentais. Isso se reflete em uma formação de

lideranças e em um sistema educacional que não valoriza as formas de saber locais, dificultando a construção de um modelo de governança mais conectado à realidade sociocultural do país.

As Epistemologias do Sul buscam não apenas desafiar o conhecimento dominante, mas também fornecer alternativas que permitam aos países africanos, como Moçambique, construir um modelo político e educacional mais alinhado com suas realidades. Segundo Santos (2008), a prática de uma epistemologia decolonial é essencial para redefinir a democracia em África, uma vez que ela oferece um novo modo de entender e praticar a política, que deve emergir dos saberes históricos, culturais e sociais do continente.

A crítica à colonialidade do poder e a valorização das Epistemologias do Sul são, portanto, fundamentais para entender a construção de uma democracia mais inclusiva e legítima em Moçambique. Os saberes locais e as práticas comunitárias devem ser parte integrante da construção de um modelo político que vá além da simples adoção de um sistema ocidental. Como aponta Mignolo (2011), é necessário buscar uma democracia decolonial que, ao contrário da democracia liberal, seja enraizada nas realidades africanas e reconheça a pluralidade de saberes e formas de governança que existiram antes da colonização e que continuam a ser relevantes para as sociedades contemporâneas.

A colonialidade da democracia: desafios no contexto moçambicano

A questão da colonialidade da democracia em Moçambique, como em muitos outros países pós-coloniais, surge da imposição de um sistema político ocidental que não considera as complexidades culturais e históricas locais. A democracia, como modelo de governo, foi introduzida em Moçambique principalmente após a independência, com a adoção de um sistema multipartidário nos anos 1990. No entanto, como argumenta Quijano (2000), esse modelo de democracia é fortemente influenciado pelas estruturas coloniais de poder e não reflete as realidades socioculturais africanas. Segundo Quijano, a colonialidade da democracia é a persistência de uma ordem política e social que foi formada e legitimada pelo

colonialismo, com ênfase em um processo de governança que favorece o Ocidente e desconsidera as formas de organização política indígenas.

A crítica de Quijano (2000) é amplificada por Santos (2009), que expande o conceito de colonialidade do poder para além das dimensões econômicas e sociais, incluindo a política e as formas de governança. Para Santos, a adoção de modelos democráticos ocidentais em contextos africanos, como o caso de Moçambique, não pode ser considerada uma transição para um governo legítimo, pois esses modelos são, em sua essência, construções coloniais que não conseguem responder às demandas e à diversidade cultural dos povos africanos. A imposição de sistemas políticos exógenos, sem adaptação aos contextos locais, cria uma desconexão política e uma legitimidade questionável. Em Moçambique, a democracia multipartidária, embora formalmente implementada, se apresenta como um reflexo das demandas internacionais e da pressão externa, principalmente do Ocidente, e não necessariamente como uma manifestação genuína do povo moçambicano.

Bourdieu (1998), em sua análise das relações de poder e dominação, oferece uma perspectiva crítica sobre como a colonialidade do poder permeia as estruturas políticas de sociedades pós-coloniais. A partir de Bourdieu, podemos entender que o modelo democrático imposto é um reflexo da violência simbólica que perpetua a exclusão dos saberes e práticas locais, já que os sistemas de governança tradicionais e os modos de participação política indígenas são marginalizados. No caso de Moçambique, a implementação de uma democracia ocidental não apenas desconsidera as formas de organização política que existiam antes da colonização, mas também impõe uma ideia de "cidadania" que não é adequada à realidade do país, onde o Estado continua a ser visto como uma entidade externa e distante da vida cotidiana da população.

Em relação à estrutura política moçambicana, Santos (2009) sugere que a democracia representativa adotada após os Acordos de Paz de 1992, e que prevalece até hoje, representa uma "democracia sem povo". Esse tipo de democracia, segundo o autor, não responde de maneira eficaz às necessidades e demandas dos cidadãos, especialmente das populações rurais e das comunidades marginalizadas. Ao invés de ser um sistema inclusivo e representativo, a democracia formal no país reflete um

modelo de governo que continua a ser em grande parte controlado pelas elites políticas, um reflexo claro da colonialidade do poder que persiste nas estruturas do Estado pós-colonial.

O impacto dessa colonialidade da democracia é evidente na relação entre o Estado e os cidadãos, especialmente no que diz respeito à participação política. Em muitos países africanos, como Moçambique, as eleições se tornaram um ritual político sem uma verdadeira conexão com as práticas democráticas de base. Mignolo (2011) critica a forma como o processo democrático é apresentado como universal, quando na realidade é uma construção cultural e histórica específica do Ocidente. Para ele, essa universalização da democracia representa uma imposição cultural, uma vez que a democracia, tal como ela é praticada no Ocidente, não leva em consideração os saberes locais, as tradições e as práticas comunitárias que, para os povos africanos, são a base de sua organização política.

No caso de Moçambique, a centralização do poder e a presença de uma forte partidarização da política mostram como a democracia, embora apresentada como um modelo plural, tem sido usada para reforçar a estrutura de poder que favorece os grupos dominantes. A crítica de Bauman (2005) sobre a "liquidez" das democracias contemporâneas também se aplica ao contexto moçambicano, onde a democracia é marcada por uma fluidez nas relações de poder que, muitas vezes, esvazia as promessas de inclusão social e participação efetiva. A ideia de uma democracia sólida e estável é desafiada pela realidade de um sistema que favorece os interesses das elites em detrimento da população em geral, especialmente dos segmentos mais marginalizados.

Dessa forma, a colonialidade da democracia em Moçambique revela um paradoxo profundo: por um lado, o país adota formalmente o modelo democrático, mas, por outro, continua a ser regido por estruturas de poder que são produto direto da colonização. A democracia liberal, com sua ênfase na participação eleitoral, não aborda as questões estruturais de pobreza, exclusão social e falta de acesso ao poder das populações. Segundo Santos (2009), a democracia deve ser reinterpretada para que possa realmente responder aos desafios contemporâneos de África, incluindo o caso de Moçambique. Para que o modelo democrático seja legítimo e efetivo, ele precisa ser

reconstruído a partir de uma epistemologia decolonial, que considere as realidades e as culturas locais.

A crítica à colonialidade da democracia também está relacionada com a necessidade de repensar as formas de governança em África, considerando as práticas políticas tradicionais que existiram antes da colonização. Muitas dessas formas de organização eram baseadas em princípios de participação direta e de tomada de decisão coletiva, características que ainda são visíveis em algumas comunidades africanas, mas que foram amplamente suprimidas pelos modelos coloniais. Para Bauman (2005), a liquidez política que caracteriza a democracia moderna também é uma característica da democracia pós-colonial em Moçambique, onde o poder parece se deslocar constantemente, sem nunca alcançar uma forma de legitimidade verdadeira e estável.

Portanto, a colonialidade da democracia em Moçambique não se limita a uma crítica ao modelo político em si, mas também envolve um chamado a uma reconstrução profunda das formas de governança, levando em consideração as epistemologias do Sul e os saberes locais que foram desvalorizados e silenciados pelo processo colonial. Para que o país possa superar as limitações da democracia importada e alcançar um modelo mais inclusivo e representativo, é necessário um movimento de descolonização do poder político, que permita a construção de uma democracia realmente conectada às necessidades e realidades dos cidadãos moçambicanos.

A relevância da decolonialidade para a construção de modelos de governança democrática em moçambique

A decolonialidade, como proposta teórica, constitui uma ferramenta crucial para compreender as limitações dos modelos de governança democrática em países pós-coloniais, como Moçambique. A decolonialidade não se restringe apenas ao estudo das estruturas políticas e sociais, mas também busca desmantelar as epistemologias coloniais que ainda informam as práticas de governança. Segundo Mignolo (2007), a decolonialidade é um processo que visa a reinvenção dos saberes e práticas políticas que foram subjugados e marginalizados pelo colonialismo. Para ele, a construção de

modelos de governança que sejam verdadeiramente democráticos em contextos africanos só será possível quando se levar em consideração as epistemologias do Sul, que são profundamente enraizadas nas práticas culturais, sociais e políticas indígenas, em vez de simplesmente adotar modelos de governança importados do Ocidente.

A crítica de Mignolo (2007) à imposição de modelos ocidentais de democracia em África é compartilhada por autores como Santos (2009), que argumenta que, ao adotar modelos de governança importados, os países africanos, como Moçambique, não apenas perpetuam a colonialidade do poder, mas também ignoram a riqueza cultural e política que as tradições locais oferecem. Em seu livro "A Gramática do Tempo", Santos (2009) discute como as estruturas de governança nas sociedades africanas antes da colonização eram baseadas em sistemas de participação direta e coletiva, nos quais a comunidade tinha um papel central na organização política e social. Para ele, a democracia, tal como é conhecida no Ocidente, tende a ser um conceito restrito e alienante, que não reconhece as formas de organização política coletivas que ainda existem em diversas comunidades africanas, como em Moçambique.

Essa crítica à democracia ocidental é também uma forma de questionamento da modernidade. O modelo de democracia representativa adotado em Moçambique, e em muitos outros países pós-coloniais, reflete o que Bauman (2005) chama de uma "modernidade líquida", ou seja, um sistema onde as estruturas políticas e sociais são frágeis, instáveis e constantemente em transformação, mas sem conseguir entregar as promessas de inclusão e justiça social. O autor afirma que a introdução de modelos democráticos ocidentais frequentemente desconsidera a diversidade cultural e as experiências históricas dos povos, o que resulta em uma "democracia sem povo", onde a participação política é limitada e a exclusão social se torna um aspecto estrutural da governança.

De acordo com Bourdieu (1998), a violência simbólica é um dos principais mecanismos que perpetuam a colonialidade da democracia. A adoção de modelos de governança de fora, sem uma verdadeira integração das culturas locais, cria um hiato entre as instituições políticas e a população, uma vez que as práticas e os valores tradicionais de organização social são sistematicamente desconsiderados ou

deslegitimados. Em Moçambique, como em muitos outros países africanos, o modelo democrático que foi instituído após a independência tem sido marcado pela centralização do poder e pela marginalização das formas tradicionais de participação política. Essa centralização reforça a exclusão de grandes parcelas da população que continuam a ser governadas por sistemas que, em sua origem, não nasceram das experiências históricas e culturais dos moçambicanos, mas foram impostas por potências coloniais e suas alianças com elites locais.

Para além da crítica aos modelos de governança importados, a decolonialidade oferece alternativas e perspectivas para a construção de um modelo democrático em Moçambique que seja mais alinhado com as realidades e as necessidades da população. Essa construção demanda uma revisão profunda das estruturas de poder e uma análise crítica das relações entre o Estado e os cidadãos. Para tanto, é fundamental que se reconheça a diversidade cultural e as práticas de governança indígenas, muitas das quais baseadas na ideia de democracia direta e na tomada de decisões coletivas. Como argumenta Santos (2009), essas formas de participação são mais representativas das necessidades e realidades dos povos africanos do que as estruturas hierárquicas que prevalecem nas democracias representativas. A decolonialidade, nesse sentido, busca uma recuperação dessas práticas, resgatando-as como alternativas viáveis à democracia representativa moderna, que em muitos contextos, como em Moçambique, falha em cumprir suas promessas.

O modelo de governança que emerge dessa perspectiva decolonial é, portanto, um modelo que não apenas questiona a legitimidade da democracia ocidental, mas também oferece alternativas concretas para a construção de um sistema de governança mais inclusivo e representativo. Segundo Mbembe (2015), as sociedades africanas devem ser entendidas como "sociedades de governança múltipla", onde várias formas de organização política e social coexistem e são complementares, ao invés de serem subordinadas a um único modelo de governo. A proposta é que a democracia no contexto africano não deve ser uma cópia do modelo ocidental, mas uma construção que parte da reconstrução das práticas de participação política existentes nas sociedades locais.

Além disso, para que a construção de um modelo democrático decolonial seja bem-sucedida, é necessário que se promova uma educação decolonial, que incentive os cidadãos a questionarem as formas de governança que foram impostas ao longo da história. Bhabha (1994) argumenta que a decolonialidade deve ser entendida como um processo educacional que visa descolonizar não apenas as instituições políticas, mas também as mentes das pessoas, a fim de que elas possam se engajar ativamente na construção de uma nova forma de governança que seja mais justa, igualitária e representativa.

Portanto, a relevância da decolonialidade para a construção de modelos de governança democrática em Moçambique está em sua capacidade de reconstruir o conceito de democracia de forma a incluir as práticas culturais locais e os saberes indígenas, os quais foram historicamente marginalizados pelos modelos ocidentais de governança. Somente por meio dessa reinvenção, será possível criar uma democracia verdadeira e legítima, que seja capaz de enfrentar os desafios contemporâneos e atender às necessidades da população moçambicana.

A implementação de modelos democráticos decoloniais em Moçambique enfrenta desafios significativos, muitos dos quais são derivados das heranças coloniais e das estruturas de poder estabelecidas durante o período pós-independência. A decolonialidade, ao questionar a legitimidade dos modelos democráticos importados, sugere alternativas que, embora promissoras, encontram dificuldades no processo de adaptação e aplicação em um contexto social e político marcado por desigualdades estruturais e pela perpetuação da colonialidade do poder. Segundo Mignolo (2007), um dos maiores desafios da implementação de uma democracia decolonial é a resistência das elites políticas locais, que frequentemente continuam a adotar práticas coloniais, pois essas práticas lhes conferem poder e privilégios. Em Moçambique, como em outros países africanos, a persistência de uma elite política que tem suas raízes na herança colonial dificulta a criação de um sistema verdadeiramente democrático, pois muitas dessas elites são responsáveis pela manutenção de práticas autoritárias e pela marginalização das vozes populares.

Um desafio adicional está na fragilidade das instituições democráticas no país, que, como argumenta Santos (2018), são muitas vezes instrumentos do poder

centralizado, em vez de serem espaços que promovem a participação cidadã e a inclusão social. Para o autor, a democracia em Moçambique ainda está distante de um modelo que efetivamente integre as diversas formas de saber e de participação das comunidades locais. Isso reflete um problema estrutural que impede a democratização real das instituições políticas. Em seu estudo, Santos (2009) descreve que as instituições democráticas ocidentais que foram implementadas em muitos países africanos não apenas são inadequadas para as realidades locais, mas frequentemente reproduzem uma hierarquia de poder que exclui a participação popular de uma maneira efetiva e substantiva.

Outro desafio importante é o processo de educação decolonial, que é fundamental para criar uma conscientização crítica e transformar a estrutura de governança. Bhabha (1994) aponta que a educação decolonial não se limita apenas a um processo de descolonização formal das instituições educacionais, mas também deve envolver uma transição simbólica, em que as formas tradicionais de saber sejam reconhecidas e valorizadas. Em Moçambique, a educação formal foi estruturada de maneira a refletir os valores e práticas coloniais, e, portanto, a transformação educacional para um modelo decolonial encontra uma resistência considerável. Essa resistência não vem apenas das estruturas de poder existentes, mas também de um sistema educacional que, por muito tempo, deslegitimou os saberes locais em favor de uma epistemologia ocidental. Santos (2009) reforça a ideia de que, para que a democracia decolonial tenha sucesso, é preciso romper com a lógica que exclui as formas de saber e governança tradicionais, permitindo que as vozes e práticas locais influenciem a construção do projeto político nacional.

A centralização do poder também constitui um grande obstáculo à democratização efetiva em Moçambique. Mbembe (2015) e Fanon (2008) discutem como a centralização do poder em países pós-coloniais leva à exclusão de grande parte da população do processo político, criando uma democracia apenas formal, mas sem efetividade prática. No caso de Moçambique, o controle centralizado por um número reduzido de elites políticas tem reforçado a ideia de uma democracia em que o povo tem um papel secundário, e as decisões políticas são tomadas sem a participação ativa da maioria da população. O modelo de governança proposto pela decolonialidade,

que envolve formas de governança pluralista e participação direta, entra em choque com essas práticas de poder centralizado, criando uma tensão entre o ideário democrático e a realidade política.

Além disso, a desigualdade social continua a ser um obstáculo substancial à implementação de um modelo democrático decolonial. A colonialidade do poder criou estruturas de desigualdade profundamente enraizadas nas sociedades pós-coloniais, e a redistribuição da riqueza e do poder continua sendo um desafio premente. Bourdieu (1998) destaca como a violência simbólica e as estruturas de poder continuam a moldar as relações sociais e políticas, sendo um dos maiores obstáculos à construção de uma verdadeira democracia. O acesso desigual a recursos e a oportunidades resulta em uma exclusão social sistemática, que limita a participação plena da maioria da população nos processos democráticos. Em Moçambique, as comunidades rurais e as minorias frequentemente se veem marginalizadas em um sistema político que não reflete suas necessidades e que não dá espaço para suas formas de organização política.

No entanto, a decolonialidade oferece uma visão alternativa para resolver esses desafios. Como observa Mbembe (2015), a decolonialidade não visa apenas criticar as formas de poder existentes, mas também fornecer alternativas que sejam mais inclusivas, participativas e representativas. Isso envolve a promoção de uma governança pluriversal, onde as diversas formas de saber e de governança das comunidades locais são integradas ao sistema político nacional. Fanon (2008) também sugere que a verdadeira libertação política só será possível quando se romper com as estruturas coloniais de poder e se abra espaço para formas de participação política que sejam mais autênticas e representativas das experiências históricas e culturais das populações locais.

Portanto, a implementação de modelos democráticos decoloniais em Moçambique está longe de ser um processo simples e linear. A resistência das elites coloniais e a perpetuação das estruturas de desigualdade representam desafios significativos. No entanto, ao promover a educação decolonial, a descentralização do poder e a inclusão das formas tradicionais de saber e governança, é possível avançar em direção a um modelo de democracia que não apenas se baseie em valores

universais, mas que também esteja enraizado nas realidades culturais e históricas de Moçambique. A decolonialidade oferece, portanto, uma chave de interpretação para entender e superar os desafios contemporâneos da democracia em Moçambique.

Novas perspectivas e alternativas para uma democracia decolonial em moçambique

As novas perspectivas para uma democracia decolonial em Moçambique estão profundamente enraizadas na rejeição das estruturas coloniais de poder e na promoção de alternativas políticas mais inclusivas e que respeitem a diversidade cultural e epistemológica do país. Uma das principais novas perspectivas envolve a descentralização do poder, uma proposta central na teoria decolonial que visa dar mais autonomia e voz às comunidades locais e às suas formas próprias de organização social e política. Mignolo (2007) e Santos (2018) destacam que um sistema democrático decolonial deve ser capaz de incorporar as múltiplas formas de saber e de governança presentes nas diversas comunidades, respeitando as tradições locais e promovendo a diversidade de expressões políticas. Para tanto, é essencial que a democracia em Moçambique não se limite ao modelo ocidental importado, mas seja construída a partir da realidade sociocultural do país, com base na autonomia local e na autodeterminação das comunidades.

A governança pluriversal, proposta por Mbembe (2015) e Fanon (2008), oferece uma alternativa robusta à centralização do poder. A ideia central dessa proposta é que a democracia decolonial não deve se subordinar a um único modelo universal de governo, mas sim adotar um enfoque que reconheça a pluralidade de formas de governança e as diversas realidades culturais e sociais. Isso implica em respeitar as práticas de liderança local, os saberes tradicionais e as formas de organização que existem em diferentes regiões do país. O modelo de governança pluriversal envolve um diálogo intercultural, onde as comunidades podem expressar suas demandas e práticas políticas, sem a imposição de um único referencial epistemológico ou institucional. Bhabha (1994) sugere que essa pluralidade de saberes é fundamental para que a

democracia decolonial seja eficaz, pois ela permite a criação de políticas públicas mais inclusivas e representativas das realidades locais.

Outro ponto importante nas novas perspectivas para a democracia decolonial em Moçambique é a transformação do sistema educacional. A educação é vista como uma ferramenta fundamental para a libertação e empoderamento das populações marginalizadas, sendo central na construção de um modelo democrático genuíno. Segundo Santos (2009), a educação decolonial deve ser entendida como uma prática que visa não apenas a desconstrução dos modelos educacionais coloniais, mas também a construção de alternativas pedagógicas que valorizem os saberes tradicionais e os conhecimentos locais. A escola deve ser vista como um espaço de resistência onde as comunidades podem aprender e ensinar suas próprias histórias, suas culturas e suas formas de organização política. Isso implica, entre outras coisas, na inclusão dos saberes indígenas e na promoção de uma educação crítica que ajude os estudantes a questionarem as estruturas de poder e as distribuições de riqueza que perpetuam a colonialidade do poder.

A redistribuição da riqueza e a justiça social também são fundamentais para a construção de uma democracia decolonial em Moçambique. Como observa Bourdieu (1998), as desigualdades estruturais são um dos maiores obstáculos à construção de uma democracia efetiva. A democracia decolonial, portanto, deve ser comprometida com a redistribuição dos recursos e com a criação de um sistema econômico mais justo, que promova a equidade e o acesso igualitário aos direitos fundamentais. Isso passa, necessariamente, pela descentralização econômica, pela inclusão social e pela melhoria das condições de vida das populações mais vulneráveis, que são frequentemente excluídas do processo democrático. Mbembe (2015) afirma que a verdadeira libertação só ocorrerá quando houver uma mudança radical nas estruturas econômicas que perpetuam a desigualdade e a exclusão social.

Por fim, uma das novas perspectivas para a democracia decolonial em Moçambique envolve a criação de novas formas de participação política. Fanon (2008) argumenta que a democratização do poder exige a participação ativa da população em processos decisórios que vão além das eleições formais. Para que a democracia decolonial seja verdadeira, ela deve permitir a participação direta e contínua da

população na definição das políticas públicas e na gestão dos recursos. Isso pode ser alcançado por meio de consultas populares, assembleias comunitárias e outras formas de participação direta nas decisões políticas, permitindo que a população exerça um controle efetivo sobre as políticas do governo. Bhabha (1994) também sugere que essas formas de participação popular são essenciais para criar uma democracia plural e dinâmica, onde as diferentes vozes e experiências sejam ouvidas e respeitadas.

Portanto, as novas perspectivas para uma democracia decolonial em Moçambique devem buscar alternativas que rompam com as estruturas coloniais e promovam um modelo mais inclusivo, participativo e justo. Ao integrar as diversas formas de saber, garantir a justiça social e promover novas formas de participação política, Moçambique pode avançar para um sistema democrático que seja verdadeiramente autêntico, representativo e transformador. A decolonialidade oferece, assim, a chave para a construção de uma democracia que seja mais fiel às necessidades e desejos da população moçambicana, e que respeite as realidades históricas, culturais e epistemológicas do país.

Percorso metodológico

O presente estudo adopta uma abordagem qualitativa e bibliográfica para investigar a falácia da democracia importada em Moçambique, com foco nas implicações da colonialidade do poder e nas possibilidades de uma governança mais legítima por meio das Epistemologias do Sul. A escolha dessa abordagem deve-se à necessidade de compreender profundamente as relações entre os conceitos de democracia, colonialidade e epistemologias alternativas, além de examinar as formas de governança que emergem das realidades locais, muitas vezes marginalizadas pelo modelo político ocidental.

A pesquisa foi conduzida a partir de uma análise crítica das obras teóricas e acadêmicas que discutem a relação entre colonialidade, democracia e epistemologias decoloniais. Para tanto, foram selecionados textos de autores que exploram essas questões no contexto da África, com ênfase na realidade moçambicana.

A metodologia adoptada segue as diretrizes de uma revisão bibliográfica analítica, com foco na seleção de fontes que dialogam diretamente com os temas centrais da pesquisa, como colonialidade, modelos de democracia, e alternativas decoloniais. Esse processo envolveu a leitura crítica de artigos, livros, teses e dissertações, além de documentos que discutem práticas de governança em contextos pós-coloniais e as perspectivas de políticas públicas em países africanos.

A análise das obras teóricas foi complementada com uma reflexão sobre a realidade sociopolítica de Moçambique, considerando a implementação do modelo democrático ocidental após a independência do país. Para isso, foram incorporadas análises históricas sobre o impacto da colonização nas estruturas de governança e as transformações ocorridas com a transição para a independência. A pesquisa também levou em consideração os desafios contemporâneos enfrentados pelo país, como a marginalização de sistemas tradicionais de governança, a crise de legitimidade das instituições democráticas e a resistência das populações locais a modelos de governança impostos externamente.

No desenvolvimento deste estudo, procurou-se construir uma interpretação teórica que conectasse os conceitos acadêmicos com as experiências vividas pelas comunidades moçambicanas. Para tanto, a pesquisa buscou dialogar com as práticas locais de governança, como os conselhos de anciãos e as lideranças comunitárias, que ainda desempenham papéis fundamentais na organização social e política do país.

Em termos de procedimentos metodológicos, a análise dos textos selecionados foi realizada com base em uma abordagem hermenêutica, buscando entender os significados subjacentes aos conceitos decoloniais e como esses se aplicam ao contexto moçambicano. Além disso, a pesquisa se orienta por uma perspectiva crítica, visando não apenas a descrição das práticas existentes, mas também a proposição de alternativas que promovam uma governança mais inclusiva e alinhada com as realidades locais.

Assim, o percurso metodológico deste estudo é centrado na revisão bibliográfica de obras acadêmicas essenciais e na análise crítica das implicações políticas e sociais da colonialidade do poder em Moçambique. A combinação dessas abordagens permite construir um quadro teórico robusto, que, ao mesmo tempo, reconhece as limitações

dos modelos democráticos ocidentais e propõe caminhos para uma democracia mais representativa e decolonial, ancorada nas epistemologias do Sul.

Considerações finais

A análise da democracia em Moçambique a partir de uma perspectiva decolonial revelou que o modelo político adotado pelo país ainda carrega resquícios da colonialidade do poder, dificultando a plena emancipação das estruturas governativas. Como demonstrado ao longo desta pesquisa, a democracia moçambicana se insere em um contexto de imposição de modelos políticos ocidentais, sem considerar as especificidades culturais e históricas do país. Essa democracia importada, ao invés de garantir participação popular plena, muitas vezes perpetua desigualdades estruturais e mantém uma elite política no controle do Estado.

A colonialidade do poder, conceito central nesta pesquisa, evidencia como as relações políticas, sociais e econômicas continuam sendo estruturadas sob uma lógica herdada do colonialismo. A perpetuação desse modelo reforça estruturas de dependência e impede o desenvolvimento de alternativas democráticas que realmente atendam às necessidades do povo moçambicano. Assim, a crítica à colonialidade do poder deve ser central para qualquer proposta de reformulação do sistema democrático.

A epistemologia do Sul, surge como uma alternativa essencial para a desconstrução da democracia importada. Compreende-se que a construção de um sistema democrático eficaz em Moçambique deve partir do reconhecimento das experiências e saberes locais, valorizando formas de participação política que não se limitem ao sufrágio universal, mas que incorporem mecanismos comunitários de deliberação e governança. Portanto, a luta por uma democracia verdadeiramente decolonial passa pela ampliação das instâncias participativas e pelo fortalecimento das estruturas políticas tradicionais, como os conselhos comunitários.

A crítica à democracia importada também revela a necessidade de uma revisão estrutural no sistema educacional. Assim, um dos desafios fundamentais para a construção de uma democracia decolonial em Moçambique é a reformulação dos

currículos escolares, incluindo perspectivas africanas e promovendo um pensamento político crítico que permita a população compreender sua própria história e suas possibilidades de participação política ativa. Além disso, a justiça social e a redistribuição da riqueza foram apontadas como elementos essenciais para a transformação democrática. As desigualdades econômicas representam um dos maiores obstáculos à participação democrática plena, pois impedem que setores marginalizados da sociedade tenham voz ativa nas decisões políticas. A experiência moçambicana mostra que, apesar da formalização de um regime democrático, as desigualdades persistentes limitam o acesso de muitos cidadãos a mecanismos reais de participação. A democratização econômica, portanto, deve ser vista como um elemento fundamental da reforma democrática, permitindo que os benefícios do desenvolvimento sejam distribuídos de maneira mais equitativa.

Por fim, a pesquisa demonstrou que a democracia decolonial em Moçambique não deve ser vista como uma simples adaptação do modelo ocidental, mas sim como uma reconstrução profunda das estruturas de governança a partir das realidades locais. Esse modelo enfatiza a necessidade de diálogo intercultural e da construção de instituições que respeitem as formas locais de governança, sem impor padrões exógenos que não condizem com as realidades do país.

Assim, a superação da falácia da democracia importada e a construção de um modelo político verdadeiramente decolonial exigem uma transformação profunda das estruturas de poder, incorporando saberes locais, promovendo a justiça social e garantindo a participação efetiva da população nas decisões políticas. Somente por meio dessa abordagem será possível consolidar um sistema democrático que não apenas rompa com a colonialidade do poder, mas que também seja capaz de oferecer respostas concretas aos desafios contemporâneos de Moçambique.

Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **Democracia Líquida**. Cambridge: Polity Press, 2005.

BHABHA, Homi. **A Localização da Cultura**. Londres: Routledge, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A Dominação Masculina**. Paris: Seuil, 1998.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Nova Iorque: Grove Press, 2008.

- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Durham: Duke University Press, 2015.
- MIGNOLO, Walter. **A Ideia de América Latina**. Durham: Blackwell Publishing, 2007.
- MIGNOLO, Walter. **O Lado mais Obscuro da Modernidade Ocidental: futuros globais, opções decoloniais**. Durham: Duke University Press, 2011.
- QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina**. In: PERIFERIAS DO PODER: colonialidade, soberania e globalização. Bogotá: Editorial Pontifícia Universidad Javeriana, 2000.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Justiça Social na Globalização**. Coimbra: Almedina, 2018.

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM MOÇAMBIQUE: MITOS E REALIDADES

Manuel Fabião Sibinde¹³

Alfino Zaqueu Alberto Ndlalane¹⁴

Remígio Avelino Chichongue¹⁵

RESUMO: A educação inclusiva em Moçambique tem sido um dos principais desafios e compromissos do sistema educacional, visando garantir o acesso equitativo à aprendizagem aos alunos, independentemente de suas limitações. O objetivo geral deste estudo é analisar os desafios e avanços da educação inclusiva no país. O método de abordagem adotado foi qualitativo, com base em revisão bibliográfica de estudos e documentos oficiais sobre a educação inclusiva em Moçambique. O estudo permitiu compreender a evolução das políticas educacionais e os principais entraves para a implementação eficaz. A análise feita evidencia que, apesar dos progressos alcançados, há ainda desafios significativos relacionados à capacitação docente, falta de recursos didáticos acessíveis e sensibilização da comunidade escolar. Notou-se que a efetivação da educação inclusiva requer um compromisso contínuo do governo, da sociedade e das instituições de ensino.

Palavras-chave: Acessibilidade; Capacitação docente; Educação inclusiva; Políticas educacionais.

¹³ Licenciado em Administração e Gestão da Educação (AGE), pela Universidade Pedagógica de Moçambique, e Mestre em Ciências de Educação, pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini. Tem larga experiência no magistério, na gestão de ensino primário, na administração e no desenvolvimento comunitário, na administração pública e governança da localidade. E-mail: manuelsibinde@gmail.com

¹⁴ Licenciado em Ensino de História e Geografia, pela Universidade Pedagógica de Moçambique, e Mestre em Ciências de Educação, pelo Instituto Superior de Gestão e Empreendedorismo Gwaza Muthini. Atualmente, é Doutorando em Educação, pela Universidade Federal de Ouro Preto – ICHS/UFP. E-mail: jalanealfino5@gmail.com

¹⁵ Licenciado em ensino de Filosofia com habilitação em ensino de História – UP e Mestre em Ciências de Educação – USTM. Pós-graduado em ensino baseado em padrões de competências – UNISAVE e em Psico-Pedagogia (Didática do Ensino Superior) – ISGE-GM. Formado em Estratégias Educativas – ISGE-GM, em Activismo Comunitário em Educação e em Liderança Estratégica – CDJ, em Liderança Institucional – UP, em Relações Públicas e Liderança, em Gestão de Recursos Humanos e em Secretariado e Administração de Escritórios – WAKEUP, em Revisão de Textos Académicos e em Oratória: técnicas de apresentação oral – ELOQUÊNCIA. Com experiência, pesquisas e publicações nas áreas de Educação e de Filosofia. E-mail: rchichongue17@gmail.com

Introdução

A educação inclusiva tem sido, amplamente, debatida em contextos globais e locais, destacando-se como um elemento essencial para a promoção da equidade e da justiça social (AINSCOW, 2020). Em Moçambique, o conceito de educação inclusiva enfrenta desafios estruturais, culturais e pedagógicos, que muitas vezes criam uma lacuna entre as políticas educacionais e a prática real (CHAMBO, 2018). A inclusão escolar não se restringe apenas à presença de alunos com deficiência nas escolas regulares, mas também à criação de um ambiente propício para a aprendizagem de todos, independentemente das suas diferenças (MITTLER, 2019).

Apesar dos esforços do governo moçambicano e das organizações internacionais para promover a inclusão, persistem mitos que dificultam a sua implementação eficaz. Um desses mitos é a crença de que a educação inclusiva é apenas para alunos com deficiência, ignorando-se outros factores como gênero, condição socioeconómica e diversidade cultural (UNESCO, 2021). Outro mito comum é a suposição de que as escolas não possuem recursos suficientes para garantir a inclusão, quando, na verdade, adaptações pedagógicas e metodológicas podem ser feitas sem grandes investimentos financeiros (FLORIAN & SPRATT, 2013).

Neste contexto, esta pesquisa ocupa-se na análise de mitos e realidades da educação inclusiva em Moçambique, com base em evidências teóricas e práticas, contribuindo para uma reflexão crítica sobre os desafios e as oportunidades do sistema educacional. Ao entender os princípios da educação inclusiva e as barreiras que impedem a sua plena implementação, espera-se que esta discussão fomente a "construção" de uma educação mais equitativa e acessível para todos os moçambicanos.

Contextualização

A educação inclusiva em Moçambique tem sido influenciada por uma série de fatores históricos, políticos e sociais que impactam, diretamente, a sua implementação.

Desde a independência, o país tem adotado políticas educacionais voltadas para a expansão do acesso à educação, porém, nem sempre com uma abordagem inclusiva (CHAMBO, 2018). O Plano Estratégico da Educação (2012-2020) estabeleceu diretrizes para a inclusão de alunos com deficiência, mas, a falta de recursos humanos e materiais ainda representa um entrave significativo (MINEDH, 2020).

Nota-se ainda que a concepção cultural da deficiência e da diversidade educacional em algumas comunidades moçambicanas pode contribuir para a marginalização desses alunos. Conforme apontam Ainscow e Miles (2008), a inclusão escolar deve ser vista como um processo dinâmico que exige mudanças estruturais e atitudes dentro do sistema educacional. No entanto, a resistência por parte de professores, gestores e até mesmo da sociedade em geral é um dos principais desafios enfrentados na promoção da inclusão em Moçambique (CHAREMA, 2010).

A questão da educação inclusiva

A educação inclusiva baseia-se no princípio de que todos os alunos, independentemente das suas condições individuais, têm direito a uma educação de qualidade no sistema regular de ensino (UNESCO, 2021). De acordo com Chambo (2018), a educação inclusiva em Moçambique enfrenta desafios estruturais que demandam a reestruturação das escolas para torná-las mais acessíveis. Mittler (2019) enfatiza que a inclusão deve ser acompanhada por formação de professores e desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas.

De acordo com Sitoe (2020) destaca que a educação inclusiva precisa ser contextualizada para atender às especificidades culturais e econômicas do país. E para Nhamo (2017), a falta de formação de professores é uma das principais barreiras para a implementação da educação inclusiva, pois muitos docentes não estão preparados para lidar com a diversidade em sala de aula.

A implementação da educação inclusiva em Moçambique enfrenta desafios significativos, muitos dos quais derivam de barreiras estruturais e culturais. A infraestrutura escolar inadequada continua sendo um obstáculo importante, uma vez que muitas escolas carecem de acessibilidade física, materiais didáticos adaptados e

tecnologia assistiva para atender alunos com deficiência (CHAMBO, 2018). Além disso, a formação insuficiente de professores em práticas pedagógicas inclusivas dificulta a adaptação do ensino para atender a diversidade dos alunos (SITOE, 2020).

Outro desafio crucial reside na falta de uma cultura de inclusão no sistema educacional moçambicano. Em muitas comunidades, ainda prevalece a crença de que crianças com deficiência devem ser educadas separadamente, o que perpetua a marginalização desses alunos (CHAREMA, 2010). Segundo Florian e Spratt (2013), a inclusão exige mudanças nas percepções sociais sobre a capacidade dos alunos e nas práticas institucionais que reforçam a segregação.

Ademais, a alocação inadequada de recursos financeiros tem impacto directo na qualidade da inclusão escolar. Embora existam políticas que favorecem a inclusão, como o Plano Estratégico da Educação (MINEDH, 2020), sua implementação é comprometida pela falta de investimentos contínuos. Nhamo (2017) argumenta que a inclusão não se trata apenas de infraestrutura, mas também de garantir que as escolas possuam materiais didáticos adequados e programas de apoio psicopedagógico.

A realidade da educação inclusiva em Moçambique também reflecte um descompasso entre a legislação e a prática cotidiana. Embora o país tenha ratificado convenções internacionais sobre inclusão, como a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, a aplicação desses princípios ainda é limitada (UNESCO, 2021). Isso se deve, em parte, à fraca monitorização e avaliação das políticas inclusivas no contexto escolar (SITOE, 2020).

Portanto, para superar esses desafios, é necessário um esforço conjunto entre o governo, a sociedade civil e as comunidades locais para promover uma educação verdadeiramente inclusiva. Investimentos na formação de professores, melhoria da infraestrutura escolar e conscientização da sociedade são medidas essenciais para garantir que a inclusão seja uma realidade e não apenas um ideal (AINSCOW, 2020).

Mitos sobre a educação inclusiva em Moçambique

A educação inclusiva em Moçambique enfrenta diversos desafios, muitos dos quais estão enraizados em mitos e concepções equivocadas sobre a sua

implementação e eficácia. Um dos mitos mais persistentes é a crença de que apenas escolas especializadas podem oferecer uma educação adequada para alunos com deficiências. De acordo com Matússe (2018), essa ideia perpetua a exclusão e ignora as abordagens pedagógicas modernas que enfatizam a adaptação do ensino regular para atender às necessidades de todos os alunos. A inclusão efetiva exige o investimento em formação docente, recursos didáticos e uma mudança de mentalidade para garantir que todas as crianças tenham acesso a um ambiente de aprendizagem equitativo e participativo.

Outro mito comum é a ideia de que a presença de alunos com deficiência prejudica o rendimento acadêmico dos demais. Esta concepção baseia-se na falsa suposição de que professores teriam que dedicar tempo excessivo aos alunos com necessidades especiais em detrimento dos outros.

Chissano e Tembe (2020) demonstram que a educação inclusiva pode beneficiar todos os alunos, pois, promove a diversidade, estimula a empatia e encoraja o uso de metodologias de ensino mais dinâmicas e interativas. Quando implementada, corretamente, a inclusão melhora a qualidade do ensino como um todo, ao desafiar os docentes a adotarem estratégias mais eficazes para a aprendizagem.

Todavia, há um equívoco de que a educação inclusiva é uma responsabilidade exclusiva do governo, isentando a comunidade e os familiares de um papel ativo nesse processo. No entanto, uma abordagem colaborativa entre escolas, famílias e sociedade civil é essencial para garantir que os alunos recebam apoio adequado dentro e fora da sala de aula.

Em outra perspectiva, o mito recorrente é a crença de que os alunos com deficiência não conseguem atingir altos níveis de desempenho acadêmico, o que perpetua estereótipos negativos e limita as oportunidades desses alunos. Na realidade, com o devido suporte, muitos alunos superam barreiras e demonstram excelente desempenho acadêmica e profissionalmente.

Além disso, é comum a ideia de que a educação inclusiva não é viável em contextos de poucos recursos, como algumas áreas de Moçambique. Embora existam desafios estruturais, pesquisas apontam que a inclusão pode ser implementada de

forma eficiente através de soluções criativas e acessíveis, como formação continuada de professores e o uso de tecnologias assistivas.

Numa outra compreensão, mito é a ideia de que apenas alunos com deficiência são beneficiados pela inclusão. Na realidade, a educação inclusiva melhora o ambiente escolar para todos, promovendo a aceitação da diversidade e desenvolvendo habilidades sociais e emocionais essenciais para a convivência em sociedade.

Há também a falsa percepção de que os professores não estão preparados para a educação inclusiva. Embora a formação seja um desafio, programas de capacitação contínua e apoio pedagógico podem fornecer as ferramentas necessárias para uma abordagem eficaz e inclusiva.

Por fim, o mito de que a educação inclusiva é uma iniciativa passageira e sem impacto duradouro precisa ser desmistificado. Estudos comprovam que uma educação mais inclusiva contribui para sociedades mais equitativas e sustentáveis, preparando todos os alunos para desafios do futuro.

Realidades sobre a educação inclusiva em Moçambique

A educação inclusiva em Moçambique tem avançado, significativamente, nos últimos anos, refletindo um compromisso crescente com a equidade no ensino. Segundo Matússe (2021), a implementação de políticas inclusivas, como o Plano Estratégico da Educação Inclusiva, tem permitido que mais crianças com deficiência tenham acesso ao ensino regular. Esse progresso demonstra um esforço conjunto do governo, de organizações não governamentais e da sociedade civil para garantir que todas as crianças, independentemente de suas condições, tenham oportunidades educacionais igualitárias.

Outro fator importante é a formação de professores para atuar em contextos inclusivos. Estudos de Chissano e Tembe (2022) mostram que programas de capacitação contínua têm sido fundamentais para preparar docentes as práticas pedagógicas e tornar as salas de aula mais acessíveis a alunos com diferentes necessidades. O investimento na formação de professores é essencial para garantir que a educação inclusiva seja implementada de maneira eficaz e equitativa,

promovendo um ambiente de aprendizagem que respeite a diversidade e valorize o potencial de cada aluno.

Além dos avanços mencionados, a sociedade moçambicana tem demonstrado uma mudança positiva na percepção sobre a inclusão escolar, o que fortalece a aceitação e integração de alunos com deficiência no ensino regular. A criação de infraestruturas acessíveis nas escolas é uma realidade em crescimento, com iniciativas voltadas para a construção de rampas, banheiros adaptados e materiais didáticos acessíveis. Essas mudanças refletem um compromisso concreto com a inclusão.

O uso da tecnologia assistiva também tem sido uma ferramenta poderosa para apoiar alunos com deficiência, permitindo que superem barreiras e participem do Processo de Ensino e Aprendizagem. Aplicações móveis, softwares educativos e materiais digitais acessíveis são exemplos de soluções inovadoras adotadas.

O envolvimento das famílias e comunidades tem sido cada vez mais incentivado, pois, uma educação inclusiva eficaz exige a colaboração de diversos agentes. Campanhas de conscientização e apoio psicossocial têm sido fundamentais para garantir a participação activa dos pais no desenvolvimento escolar de seus filhos.

Apesar dos avanços, desafios persistem, como a falta de recursos materiais e humanos em algumas escolas, especialmente, nas zonas rurais. A distribuição desigual de professores especializados e materiais adaptados ainda limita o alcance total da inclusão. Outra realidade é que, embora políticas inclusivas estejam estabelecidas, a sua implementação, muitas vezes, enfrenta barreiras burocráticas e financeiras, exigindo maior investimento e acompanhamento das estratégias adotadas.

A sensibilização sobre a importância da educação inclusiva tem sido promovida por organizações nacionais e internacionais que trabalham em parceria com o governo para fortalecer práticas inclusivas em todo o país. A inclusão tem também reflexos positivos no rendimento acadêmico e social de todos os alunos, pois, fomenta o desenvolvimento de habilidades como empatia, colaboração e respeito às diferenças. A necessidade de revisão contínua das políticas educacionais é uma realidade que deve ser considerada para garantir que as estratégias inclusivas acompanhem as mudanças sociais e tecnológicas.

A capacitação de Diretores escolares e gestores educacionais é fundamental para que possam implementar diretrizes inclusivas com eficiência e garantir o cumprimento das normativas educacionais. Outro aspecto relevante é a adaptação curricular, que deve ser flexível e atender às necessidades individuais dos alunos, promovendo métodos de ensino diversificados.

A colaboração entre escolas e instituições de ensino superior tem contribuído para pesquisas e inovações pedagógicas voltadas à inclusão. Os desafios da educação inclusiva também envolvem questões culturais e sociais, pois, ainda existem preconceitos e estereótipos que precisam ser superados por meio da conscientização e do diálogo.

A avaliação contínua das políticas de inclusão permite identificar pontos de melhoria e implementar estratégias mais eficazes para garantir que a inclusão seja efetiva em todas as escolas do país. A adaptação de materiais didáticos em braile, áudio e formatos acessíveis é uma prioridade para garantir que todos os alunos possam acompanhar o currículo escolar sem dificuldades.

A acessibilidade digital é um tema emergente, pois, a pandemia evidenciou a importância de garantir que alunos com deficiência tenham acesso a plataformas de ensino online adaptadas às suas necessidades. O fortalecimento de parcerias entre o setor público e privado tem sido uma estratégia para garantir financiamento e recursos para a implementação de programas inclusivos de qualidade.

A promoção de práticas pedagógicas inovadoras, como a aprendizagem colaborativa e o ensino personalizado, tem demonstrado resultados positivos na adaptação de alunos com diferentes necessidades. A diversidade na educação é uma realidade que deve ser celebrada e incentivada, porque, fortalece valores essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A educação inclusiva não é apenas um direito, mas, também um fator essencial para o desenvolvimento socioeconômico do país, uma vez que, possibilita a formação de cidadãos mais preparados para enfrentar desafios diversos. A conscientização sobre a importância da educação inclusiva deve ser um esforço contínuo, envolvendo todos os setores da sociedade para garantir uma implementação eficaz e duradoura.

Contudo, a construção de uma cultura inclusiva depende do compromisso colectivo de governos, educadores, famílias e comunidades para garantir que todos os alunos tenham oportunidades iguais de aprendizado e desenvolvimento.

Avanços da educação inclusiva em Moçambique

A educação inclusiva em Moçambique tem apresentado avanços significativos, impulsionados por políticas públicas e esforços de diversas entidades. Segundo Matússe (2021), a expansão de escolas inclusivas e a capacitação de docentes contribuíram para uma maior integração de alunos com deficiência no ensino regular. Esse progresso evidencia um comprometimento do governo e da sociedade civil com a equidade educacional, ainda que desafios persistam na implementação plena da inclusão.

De acordo com Chissano e Tembe (2022), a melhoria na formação docente tem sido um factor determinante para o sucesso da educação inclusiva. A introdução de metodologias pedagógicas adaptativas e a utilização de tecnologia assistiva facilitaram a aprendizagem de alunos com necessidades especiais. Essas iniciativas demonstram que a inclusão não apenas beneficia esses alunos, mas, também promove um ambiente de ensino mais dinâmico e inovador para todos.

Outro resultado positivo da educação inclusiva é a crescente aceitação social da diversidade no ambiente escolar. O impacto da educação inclusiva na aprendizagem tem sido notável. Estudos indicam que turmas inclusivas apresentam melhor desempenho acadêmico geral, pois, os professores são incentivados a diversificar suas abordagens pedagógicas. Além disso, os alunos desenvolvem habilidades sócioemocionais que favorecem a interação e o aprendizado colaborativo.

A criação de infraestruturas acessíveis nas escolas é um avanço importante, permitindo que estudantes com deficiência frequentem o ensino regular com mais autonomia. Rampas, banheiros adaptados e materiais didáticos acessíveis são algumas das melhorias implementadas em diversas instituições moçambicanas.

A integração da tecnologia assistiva no ensino é outro resultado significativo. Softwares de leitura, aplicativos de comunicação e materiais digitais acessíveis têm

sido fundamentais para facilitar a inclusão e a participação ativa dos alunos com deficiência nas actividades escolares.

As famílias e comunidades também passaram a desempenhar um papel mais ativo na educação inclusiva. Campanhas de conscientização e grupos de apoio têm fortalecido a parceria entre escolas e responsáveis, garantindo um suporte mais efetivo aos alunos com necessidades educacionais especiais.

A distribuição de materiais didáticos acessíveis ainda é um desafio, mas, esforços contínuos têm garantido avanços nessa área. O desenvolvimento de livros em braile, audiobooks e conteúdos digitais acessíveis são iniciativas que têm ampliado as oportunidades de aprendizado para estudantes com deficiência visual e auditiva.

A adaptação curricular tem permitido maior flexibilidade no ensino, assegurando que as necessidades individuais dos alunos sejam atendidas. A personalização do aprendizado favorece a inclusão e contribui para um ensino mais eficiente e equitativo.

A capacitação de Diretores e gestores educacionais tem sido essencial para a implementação eficaz das políticas de inclusão. A liderança escolar desempenha um papel crucial na garantia de que as diretrizes inclusivas sejam aplicadas, corretamente, e que os recursos sejam utilizados de maneira estratégica.

Apesar dos avanços, ainda há desafios a serem superados. A falta de professores especializados e a escassez de recursos financeiros dificultam a plena implementação da educação inclusiva, especialmente em áreas rurais.

A acessibilidade digital tornou-se um tema central no contexto educacional moçambicano. A pandemia de COVID-19 evidenciou a necessidade de plataformas de ensino online adaptadas para atender alunos com deficiência. O envolvimento do setor privado no financiamento de iniciativas inclusivas tem sido uma alternativa promissora. Parcerias público-privadas estão possibilitando a ampliação do acesso a recursos tecnológicos e infraestrutura adequada para escolas inclusivas.

A pesquisa acadêmica sobre educação inclusiva tem crescido, gerando dados importantes para embasar políticas educacionais mais eficazes. Estudos recentes destacam a necessidade de investimentos contínuos para garantir a sustentabilidade das práticas inclusivas.

A formação de redes de colaboração entre escolas, universidades e ONGs tem fortalecido as iniciativas de inclusão. Essas parcerias possibilitam a troca de experiências e a disseminação de boas práticas educacionais.

A promoção de práticas pedagógicas inovadoras, como o ensino colaborativo e a aprendizagem baseada em projeto, tem demonstrado impactos positivos na inclusão escolar. Essas abordagens incentivam a participação ativa dos alunos e favorecem o desenvolvimento de habilidades essenciais para a vida acadêmica e profissional.

O acompanhamento e avaliação contínua das políticas inclusivas são fundamentais para garantir sua eficácia. Monitorar os progressos e desafios permite ajustes estratégicos para aprimorar a implementação da inclusão escolar em Moçambique. A diversidade educacional deve ser celebrada como um elemento enriquecedor do Processo de Ensino e Aprendizagem. A aceitação da diferença e a valorização do potencial de cada aluno são aspectos essenciais para a construção de um sistema educacional mais justo e eficiente.

A educação inclusiva não apenas beneficia os alunos com deficiência, mas, também fortalece a sociedade como um todo. Ao promover a equidade no acesso à educação, Moçambique avança na construção de um país mais inclusivo e socialmente responsável.

Neste contexto, o sucesso da educação inclusiva depende do comprometimento contínuo de governos, educadores, famílias e comunidades. O trabalho conjunto de todos os setores da sociedade é essencial para garantir que cada criança tenha a oportunidade de desenvolver seu potencial ao máximo.

Considerações finais

A educação inclusiva em Moçambique representa um passo fundamental para a construção de uma sociedade mais equitativa e justa. Ao garantir o acesso à educação para todos, independentemente de suas limitações, o país promove um desenvolvimento mais sustentável e inclusivo.

Os avanços na implementação da inclusão educacional são evidentes, desde a adaptação de infraestruturas até a capacitação docente. No entanto, ainda há muito a

ser feito para consolidar um sistema, plenamente, inclusivo e acessível a todos os alunos. A mudança de mentalidade contribui para um ambiente escolar mais acolhedor e preparado para receber alunos com necessidades especiais.

A formação contínua dos professores deve ser prioridade, pois, a qualidade do ensino inclusivo depende, diretamente, da preparação dos docentes para lidar com a diversidade na sala de aula. As políticas públicas voltadas à educação inclusiva devem ser, continuamente, revisadas e aprimoradas, assegurando que sejam aplicadas de maneira eficiente e alinhadas às necessidades dos alunos.

A participação ativa das famílias e comunidades fortalece a inclusão escolar, promovendo um suporte mais efetivo para os alunos com deficiência e garantindo seu desenvolvimento integral. A tecnologia assistiva continuará desempenhando um papel crucial no acesso ao ensino para estudantes com deficiência, devendo ser ampliada e disponibilizada em maior escala.

A avaliação contínua dos progressos e desafios enfrentados pela educação inclusiva permitirá ajustes estratégicos para melhorar sua eficácia e alcance. A equidade na educação é um direito fundamental que deve ser garantido a todas as crianças moçambicanas, independentemente de suas condições.

O desenvolvimento de materiais didáticos acessíveis deve continuar sendo uma prioridade, assegurando que todos os alunos possam acompanhar o conteúdo curricular sem limitações. Contudo, a educação inclusiva não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um compromisso contínuo de toda a sociedade para garantir que ninguém seja deixado para trás no processo educacional.

Referências bibliográficas

AINSCOW, M. Promoting Equity in Education: addressing barriers to learning and participation for all students. Routledge. 2020.

CHAMBO, S.. Educação Inclusiva em Moçambique: políticas, práticas e desafios. Maputo: Imprensa Universitária., 2018.

- CHAREMA, J.. **Inclusive Education in Developing Countries: the case of Zimbabwe.** The Journal of the International Association of Special Education, 2010.11(1), 34-40.
- CHISSANO, A., & TEMBE, C.. **Inclusão escolar em Moçambique: desafios e estratégias para o futuro.** Maputo: Editora Acadêmica, 2020.
- _____. **Educação Inclusiva em Moçambique: perspectivas e desafios contemporâneos.** Maputo: Editora Acadêmica, 2022.
- FLORIAN, L., & SPRATT, J.. **Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice.** European Journal of Special Needs Education, 2013. 28(2), 119-135.
- MATÚSSE, H.. **Educação inclusiva e suas realidades: uma perspectiva moçambicana.** Beira: Universidade Pedagógica, 2018.
- _____. **Avanços e Desafios da Educação inclusiva em Moçambique.** Beira: Universidade Pedagógica, 2021.
- MINEDH. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029.** Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, Moçambique, 2020.
- MITTLER, P.. **Education for All and Children with Disabilities.** Routledge, 2019.
- NHAMO, M.. **Formação Docente e Inclusão Escolar em Moçambique: desafios e possibilidades.** Revista Moçambicana de Educação Inclusiva, 2017. 4(2), 55-72.
- SITOÉ, T.. **Caminhos para a educação inclusiva em Moçambique: uma análise crítica das políticas educacionais.** Maputo: Edusp, 2020.
- UNESCO. **The Global Education Monitoring Report: inclusion and education - all means all.** UNESCO Publishing, 2021.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Thiago Cedrez da Silva

Doutor em História - UFPel (2023). Mestre em História pelo PPGH/UFPel (2016). Possui graduação em História pela Universidade Federal de Pelotas (2013). Pós-graduado em Psicologia e Coaching pela Faculdade Metropolitana-SP (2020). Pós-graduação em metodologia de ensino de História (Faculdade Campos Eliseos-SP). . MBA em Gestão de Pessoas e Liderança (Faculdade Intervale). Formação complementar e profissionalizante em Coaching de Orientação Vocacional, Carreira e Mentoring (2015). Graduação em Pedagogia e Filosofia (Faculdade Campos do Eliseos-SP); Pós-graduando em Neurociência e Metodologia de Ensino de Sociologia e Filosofia (Faculdade Campos Eliseos-SP). Tem experiência em pesquisas e ensino na área de: Educação, História; História Social; História do Trabalho Portuário; Ensino de História; História da Educação; Tem experiência como Tutor à Distância pela UAB-UFPel na graduação em Licenciatura de História. Atualmente é professor Adjunto na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, Centro Acadêmico do Sertão. Autor e organizador de mais de 28 obras; Dentre estas, os Livros: Comunicação Assertiva para Grandes Líderes (Editora Methodus - 2022); Comunicação Não Violenta: CNV para educadores e Professores (Editora Methodus - 2021). E-mail para contato: thiago.cedrez@ufpe.br

Remígio Avelino Chichongue

Licenciado em ensino de Filosofia com habilitação em ensino de História – UP e Mestre em Ciências de Educação – USTM. Pós-graduado em ensino baseado em padrões de competências – UNISAVE e em Psico-Pedagogia (Docência no Ensino Superior) – ISGE-GM. Formado em Estratégias Educativas – ISGE-GM, em Activismo Comunitário em Educação e em Liderança Estratégica – CDJ, em Liderança Institucional – UP, em Relações Públicas e Liderança, em Gestão de Recursos Humanos e em Secretariado e Administração de Escritórios – WAKEUP, em Revisão de Textos Académicos e em Oratória: técnicas de apresentação oral – ELOQUÊNCIA. Com experiência, pesquisas e publicações nas áreas de *Educação* (Problemas actuais da Educação, Fundamentos da Educação e Ideias Contemporâneas e Inovadoras de Ensino) e de *Filosofia* (Dignidade da Pessoa Humana, Ética e Deontologia Profissional, Filosofia da Educação, Filosofia Social, Filosofia da Religião e Antropologia Filosófica). E-mail: rchichongue17@gmail.com

A educação contemporânea, particularmente no contexto africano e moçambicano, encontra-se em uma encruzilhada histórica que exige reflexão crítica, fundamentação teórica consistente e proposições práticas que dialoguem com as especificidades locais sem negligenciar os desafios globais. É neste cenário complexo e multifacetado que emerge a presente coletânea, organizada pelos professores Thiago Cedrez da Silva e Remígio Avelino Chichongue, reunindo sete artigos que, em seu conjunto, configuram uma cartografia analítica das problemáticas educacionais moçambicanas na atualidade. Pensar a Educação e a Democracia na Atualidade: Coletânea de Artigos constitui uma contribuição significativa para o campo educacional moçambicano ao articular, de forma sistemática e criticamente fundamentada, questões que atravessam o cotidiano escolar e as políticas educacionais do país: o acesso e a infraestrutura escolar, o fenômeno persistente do insucesso escolar, a participação comunitária na gestão educacional, a construção democrática e os direitos humanos, as epistemologias decoloniais e a educação inclusiva. Tais temáticas não são abordadas de modo fragmentado ou isolado, mas constituem um tecido argumentativo coeso que revela as interdependências entre os diversos aspectos que conformam a realidade educacional contemporânea.



casaletras.com/academico



ISBN: 978-65-89475-67-5