

## **Ensino primário e qualidade de serviços comunitários: a teoria de educação de Julius Nyerere vista a partir da realidade de Moçambique**

**Fernando Rafael Chongo \***

**ORCID iD** <https://orcid.org/0000-0003-2706-9916>

**Resumo:** O investimento na educação é uma estratégia incontornável de lograr a produção de conhecimentos, que é o garante indubitável do desenvolvimento humano. À vista disso, a história universal preserva algumas teorias da educação que são passíveis de análise e quiçá de aplicabilidade nos dias que correm. O presente estudo tem como objetivo analisar até que ponto releva para Moçambique a teoria de educação de Julius Nyerere, que concebe o ensino primário como um fator de garantia da qualidade de serviços comunitários. Em termos metodológicos o presente estudo é de caráter qualitativo, e a sua técnica de recolha de dados é a entrevista. O estudo conclui que a teoria de educação de Julius Nyerere é deveras relevante para Moçambique, porquanto estimula significativamente a potenciação do ensino primário como uma base de construção de conhecimentos em prol do desenvolvimento local.

**Palavras-passe:** Ensino Primário, Garantia De Qualidade, Teoria De Educação

### **Jondzo ya masungulu ni kuyampwsa ka mintirho amintlaweni: Kuwoneka ka miyanakanyu ya Julius Nyerere kusukela ka mahanyela ya Musambiki**

**Nkomiso (Changana):** Nsimamelo eka jondzo indlela yaku yaka vutivi, leli hluvukisaka vumunhu. Hi ndlela leyi, matimu ya misava mihlayisa miyanakanyu ya nkoka mayelana nita jondzo, lemixopaxopekaka hambu kutirhiseka masikwini lawa. Tsalwa leli lini nkongomrto waku xiyaxiya mpimu wa lisima la miyanakanyu ya Julius Nyerere mayelana nita jondzo, leti fambelanaka nita jondzo ya masungulu, svanga ndlela ya kuyampswisa mintirho amintlawemi. Ndlela leyi tirhisiweke ya kukola svitiviwa l nxopanxopo wa miyanakanyu ya nkoka. Enxopaxopeni leyo ku kumeke lesvaku miyanakanyu ya Julius Nyerere mayelana nita jondzo l ya nkoka svinene, hikusa mapfuxetela svinene ajondzo ya masungulu akuyakeni ka vutivi leli pfuxetelaka nhluvuku amigangeni.

**Marito-mpfungulo:** Jondzo ya masungulu, kuyampswa ka jondzo, miyanakanyu ya ta jondzo

### **Primary education and quality of community services: Julius Nyerere's theory of education seen from the reality of Mozambique**

**Abstract:** Investment in education is an unavoidable strategy to achieve the production of knowledge, which is the undoubted guarantee of human development. In view of this, the universal history preserves some theories of education which are susceptible of analysis and perhaps of applicability nowadays. The present study aims to analyse to what extent the theory of education of Julius Nyerere, who sees primary education as a factor that guarantees the quality of community services, is relevant to Mozambique. In methodological terms, the present study is qualitative, and its data collection technique is interview. The study concludes that the theory of education of Julius Nyerere is very relevant to Mozambique, because it significantly stimulates the enhancement of primary education as a basis for building knowledge for local development.

**Keywords:** Primary education, quality assurance, theory of education

---

\* Doutor em Inovação Educativa (Ciências de Educação) pela Universidade Católica de Moçambique; Professor Auxiliar no Departamento de Pedagogia e Psicologia, Faculdade de Educação, Universidade Púnguè, na Região Centro de Moçambique. E-mail: [fernandochongo@yahoo.com](mailto:fernandochongo@yahoo.com)

## **Introdução**

Nos dias que correm é impensável dispensar a educação, seja ela primária, secundária, terciária ou mesmo transversal. Reconhece-se o seu indubitável papel de catalisação do desenvolvimento. Nesta era das sociedades de conhecimento é imprescindível que cada estado garanta a construção de sistemas de educação que possam estimular a promoção da dignidade humana, através da oferta de diversificados programas de formação de protagonistas da transformação social. Com efeito, é estratégico conceber sistemas educativos que valham para a humanização das sociedades.

O conhecimento, uma das ferramentas em uso no processo de construção do desenvolvimento das sociedades atuais, resulta do contributo de sistemas educativos que sejam orientados para a qualidade. Sendo assim, há uma competição mundial, tanto em promover a qualidade de educação, quanto em sancionar os sistemas de educação que ignorarem práticas de investimento na cultura da qualidade. As sociedades modernas logram, através duma educação de qualidade, reformar seus propósitos e buscar caminhos apropriados ao autodesenvolvimento (OFUASIA, 2019).

Em Moçambique está-se numa incessante peleja pela construção de ideias que sejam em prol da melhoria significativa da qualidade do ensino primário. No contexto da concepção das políticas públicas são reconstituídas legislações orientadas para a galvanização da qualidade de ensino. Ademais, no contexto da promoção das liberdades de expressão permite-se que académicos e amantes da educação se desdobrem em emitir críticas construtivas ao estágio atual da educação primária em Moçambique (CASTIANO, 2006).

Nisso, constrói-se por um lado uma consciência coletiva assente na ideia de que a melhor estratégia de integração social é o investimento na promoção, desenvolvimento e garantia da qualidade da educação, com destaque para o ensino primário. Por outro lado, inculca-se nos programas de educação que esta é orientada para ser um contributo em prol da emancipação inclusiva e equitativa do homem e da mulher. Ademais, em cursos de formação de professores e de gestores da educação ensina-se a estudar a história universal à procura de teorias contemporâneas da educação, de modo que sirvam de luz no processo de análise e de melhoria dos sistemas e subsistemas nacionais de educação (BASÍLIO, 2016; BERTRAND, 2019).

Entretanto, passam sensivelmente 20 anos de implementação do currículo local. Esta é uma componente do currículo do ensino primário que visa promover a construção de conhecimentos relevantes para o desenvolvimento das comunidades. Seus impactos, que no nosso entender deixam a desejar, não têm constituído temáticas de debates na arena acadêmica. As direções provinciais, distritais, de escolas e os próprios docentes parecem não estarem sendo contínua e convenientemente preparados para evoluírem no domínio da gestão do currículo local.

Face ao exposto o pesquisador formulou o seguinte problema de investigação: que relevância tem para Moçambique a teoria de educação, de Julius Nyerere, que concebe o ensino primário como um fator de garantia da qualidade de serviços comunitários? O presente estudo tem como objetivo analisar a relevância que tem em Moçambique a teoria de educação, de Julius Nyerere, que concebe o ensino primário como um fator de garantia da qualidade de serviços comunitários.

O nome *Julius Kambarage Nyerere* está orgulhosamente marcado na história das ideias pedagógicas. É uma grande referência do pensamento pedagógico africano (GADOTTI, 2014). A sua teoria de educação tem merecido análises por académicos africanos, europeus e americanos (MAJOR & MULVIHILL, 2009; IBANGA, 2016). *Mwalimu*, que significa professor na língua Suáli, era o nome com que era chamado em homenagem aos seus feitos. Em meados da década de 1980, os alunos do ensino primário em Moçambique auto-intitulavam-se continuadores da revolução moçambicana e, nisso, faziam referência ao *Papá Samora* e ao *Vovó Nyerere*. Esta célebre figura africana deixou como legado uma teoria de educação que merece uma atenção especial, precisamente neste ano em que estaríamos celebrando os seus 100 anos de vida (1922-2022).

Em termos estruturais o presente estudo observa cinco partes principais. A primeira parte é a introdução. A segunda parte é a revisão da literatura, que é composta pelas seguintes secções: (i) Teorias da educação: fatores perenes de desenvolvimento humano, (ii) Educação para a autoconfiança: uma teoria histórica de Julius Nyerere e, (iii) Currículo local: uma implementação atual no ensino primário em Moçambique. A terceira parte do estudo é a dos caminhos metodológicos. A quarta parte é de apresentação, análise e discussão dos resultados. Por fim, a quinta parte é das conclusões.

## **1. Teorias de Educação: fatores perenes de desenvolvimento humano**

O ser humano foi criado para ser ativo e criativo. Logo após o seu nascimento vê-se na contingência de estar engajado na busca da sua própria subsistência. Luta constantemente pela preservação da sua estrutura biológica, de modo a poder manter a sua condição de ser vivo. Entretanto, o ser humano é um ser educável através de processos de integração social. Todos os seus esforços individuais seriam insuficientes se ele dispensasse a prática das relações sociais. Com efeito, no contexto da promoção da dignidade humana concebe-se a educação como um direito fundamental, por ser um caminho incontornável de integração social (MONTEIRO, 2005).

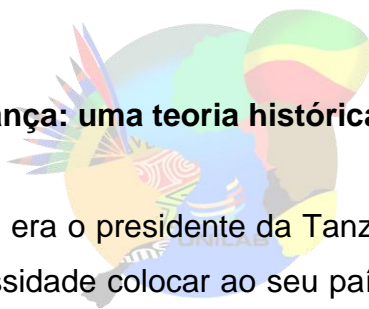
A educação é uma realização social perene. Os sistemas sociais e estaduais devem torná-la num fator constante e eficaz de desenvolvimento da aprendizagem para a integração social. Entende-se, por conseguinte, a partir do estudo da história da humanidade, que onde há sociedade, há educação (VEIGA, 2007). Por causa da indissociabilidade da sociedade com a educação, a história da humanidade foi registando uma série de teorias contemporâneas da educação. Crê-se, pois, que as ideias fundamentais relativas a educação são passíveis de transmissão e de reconstrução. Ademais, inspiram a construção de novas teorias de educação.

Teorias da educação são ideias sistematizadas, que foram sendo adoptadas em determinadas circunstâncias, para o desenvolvimento de mudanças em prol da superação de determinados problemas na área da educação. Dito doutro modo, são referências, modelos, paradigmas ou filosofias que incitam mudanças e melhorias por terem sido marcantes e por serem relevantes na área da educação. Existem, portanto, diversas teorias da educação, sendo de fazer menção às que se enquadraram nas seguintes designações: espiritualistas, personalistas, psicocognitivas, tecnológicas, sociocognitivas, sociais e académicas (BERTRAND, 2019).

Em 1960 já estavam em voga no mundo, por exemplo, as teorias de desenvolvimento do capital humano, que têm estado a defender a necessidade de formação do capital humano como um fator de garantia do desenvolvimento e do estímulo do bem-estar dos menos favorecidos (LEMER, 2006; CABRAL, SILVA & SILVA, 2016). Como corolário das pressões diretas e indiretas das referidas teorias foi criada em Moçambique, mesmo na era colonial, a primeira instituição de ensino superior, designada por Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM), em 1962. Passou a chamar-

se Universidade de Lourenço Marques (ULM), em 1968, e em Universidade Eduardo Mondlane (UEM), em 1976, já no período pós-independência (LANGA, 2013). Ainda houve, nessa altura, a formação de figuras africanas, tais como o Professor Doutor Eduardo Chivambo Mondlane, que se formou em 1961 e colaborou significativamente na criação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), em 1962, na Tanzânia, numa altura em que este país acabava de se tornar independente e por sinal estava sob a presidência do Professor Julius Kambarage Nyerere.

As teorias da educação relevam pelo fato de serem essencialmente orientadas para o estímulo do desenvolvimento comunitário. As comunidades, sendo e devendo ser o objeto fundamental da pesquisa educacional, têm as suas necessidades e potencialidades identificadas à luz das teorias da educação. Dito doutro modo, as teorias da educação são ferramentas e os pesquisadores educacionais são sujeitos de construções de estratégias de melhorias no seio das comunidades. Com efeito, as teorias da educação são fatores perenes de desenvolvimento humano no seio das comunidades (CASTIANO, 2010).



## **2. Educação para a autoconfiança: uma teoria histórica de Julius Nyerere**

Em 1967, Julius Nyerere era o presidente da Tanzânia há cinco anos. No contexto da sua governação viu a necessidade colocar ao seu país a sua ideia sobre a educação. Tinha tido, pois, o privilegio de graduar-se em educação, em 1945, em Makerere College, na Uganda. Ademais, alcançara o grau de Mestre em Ciências Sociais, em 1952, pela Edinburg University, no Reino Unido (NASANGO & MUSUNGU, 2009).

A ideia de Julius Nyerere surgiu para a superação da mentalidade que havia sido implantada ao povo tanzaniano pelo sistema colonial, sobre educação. Se, por um lado, o sistema colonial, que era alicerçado no neoliberalismo, dava primazia às liberdades individuais em prol do desenvolvimento do capitalismo, por outro lado, Julius Nyerere, cujo país acabava de ganhar a independência política, dava primazia a que o povo conquistasse as liberdades mentais. Promovia um sentido de familiaridade (*Ujamaa*, em língua Suaíli), para que de forma unida e autoconfiante o povo pudesse fazer face aos desafios individuais, comunitários e nacionais (IBANGA, 2016).

A educação, no contexto colonial, tinha o pretexto de pretender ser um processo de civilização dos povos colonizados, de modo que estes superassem os seus atrasos culturais e alcançassem o nível da alta cultura europeia. Entretanto, o mesmo modelo de

educação chegou a ser interpretado pelos colonizados como um processo de alienação, que era a inculcação de crenças e de valores ocidentais mormente aos povos africanos. Na óptica dos interpretes da educação colonial a alienação não tinha em vista o desenvolvimento humano dos povos africanos. Era a construção estratégica do servilismo em prol do desenvolvimento dos estados colonizadores (MAJOR & MULVIHILL, 2009).

Julius Nyerere concebia a educação em duas dimensões fundamentais e complementares. A primeira dimensão tinha que ver com a educação como um processo de transmissão. As sociedades, representadas por suas respectivas instituições formais e informais, eram educadas para que transmitissem deliberada e orgulhosamente as suas heranças culturais, que eram as suas experiências de vida, de geração em geração. A segunda dimensão, por sua vez, tinha que ver com a educação como um processo de reconstrução ou de inovação das culturas ou experiências herdadas. Em função de suas necessidades contextuais, as sociedades eram educadas para que reaprendessem e reajustassem as suas tradições e culturas, como forma de garantia do poder de solução de seus problemas contextuais (IBANGA, 2016).

A transmissão e a reconstrução são expressões de subsistência coletiva e evolutiva. A transmissão, por um lado, carrega consigo a história, tanto do insucesso, assim como do sucesso do povo. O insucesso do passado devia ser conhecido no presente, de modo que servisse de lição e fosse evitado. O sucesso, por sua vez, devia ser conhecido e utilizado para que galvanizasse o engajamento pela busca de conquistas. A reconstrução, por outro lado, carrega consigo a expressão da inteligência coletiva, que é a sua capacidade de autoconhecimento, autocorreção e autodesenvolvimento. Estas duas dimensões de educação têm feito, portanto, com que a cultura seja concomitantemente um legado e uma construção histórica das sociedades africanas. Foi nessa óptica que Julius Nyerere adoptou a língua Swahili como língua nacional e oficial. Utilizou a língua como um elo de unificação cultural (MESQUIDA, PEROSA & AKKARI, 2014).

No nosso entender, Julius Nyerere pretendia derrubar a mentalidade servil e substituí-la por uma mentalidade criativa, alicerçada no sentido de pertença e de valorização da cultura local. Uma vez ganha a independência política, era imprescindível, pois, consolidar o ganho da independência cultural nas suas várias dimensões, bem como da independência econômica. Foi assim, por sinal, que tomou os desafios que enfrentava no contexto da sua governação, como magnas oportunidades para a produção de ideias

para a sua superação. Foi nesse contexto que protagonizou a criação da teoria de educação para a autoconfiança.

Julius Nyerere apresentou primeiramente uma ideia de adoção, tanto de *Ujamaa*, quanto da língua Suaíli como uma língua oficial, tal como a língua inglesa. Foi nessa base que inculcou a educação do povo para a autoconfiança. Educou, assim a superar a mentalidade de dependência e a construir uma cultura nacional, quanto de preservação cultural, quanto de subsistência comunitária (NASANGO & MUSUNGU, 2009).

No contexto da educação para a autoconfiança, o sistema educacional tanzaniano deveria investir no desenvolvimento de competências, bem como na dedicação pelo aperfeiçoamento das mesma em prol da excelência resultante da criatividade. Conceberia, com efeito, a autoconfiança como estimulante do auto-respeito, da auto-realização e, conseqüentemente, do autodesenvolvimento humano (IBANGA, 2016).

A teoria da autoconfiança defendia alguns princípios, sendo de destacar três. O primeiro principio é de trabalho por todos e exploração por ninguém. O segundo é de partilha de recursos produzidos nos esforços conjuntos. O terceiro é de igualdade e respeito pela dignidade humana (MAJOR & MULVIHILL, 2009). A teoria concebe a educação como emancipação da pessoa humana para a construção da liberdade mental, baseada na inquirição, como uma estratégia de superação de barreiras do desenvolvimento, tais como a ignorância a dependência e a pobreza. Mais do que isso, a educação é uma exaltação da participação activa de individualidades competentes na construção de comunidades e duma sociedade que seja livre e orientada para o autodesenvolvimento (NASANGO & MUSUNGU, 2009; GADOTTI, 2014).

A teoria de Julius Nyerere não se compadece com o capitalismo, que permite que o gozo das liberdades individuais viole as liberdades dos outros. A de Nyerere tem uma perspectiva socialista, que a levou a ser designada, a partir de 1974, por teoria de educação para a libertação (NASANGU & MUSUNGU, 2009).

A teoria de Julius Nyerere tem pontos de convergência com a de Paulo Freire. Trata-se dum pensador brasileiro que foi o autor da teoria da pedagogia do oprimido, uma pedagogia de engajamento dos oprimidos pela sua própria libertação e pela libertação dos opressores, através da promoção da intersubjectividade.

Paulo Freire despromovia a educação bancária, baseada na dissertação do educador para o deposito de conteúdos na cabeça do educando e na memorização por parte deste, que devia guarda-los, arquivá-los. Defendia a educação libertadora, alicerçada no dialogo com o professor, para a pratica da inquirição, reflexão, crítica e

criatividade. Nessa base, Nyerere, tal como Paulo Freire, privilegiava a participação activa dos alunos na planificação, para a expressão das suas necessidades, bem como no ensino, para que dialogassem com seus professores e ganhassem o sentido de autoconfiança (FREIRE, 1987; MESQUIDA ET AL, 2014).

A teoria de Julius Nyerere estimulou a conciliação das atividades práticas com as disciplinas teóricas. Na sua óptica, a educação para a autoconfiança, ou melhor, a educação para a libertação, devia ser repercutida na qualidade dos serviços comunitários, tanto na zona rural, como na urbana. Os utentes das aprendizagens deviam transmiti-las no seio das suas comunidades e, estas, deviam ser reconstruídas em função das necessidades e dos contextos, de modo que fossem usadas em prol da melhoria da vida comunitária e nacional (MAJOR & MULVIHILL, 2009).

É importante referir que as instituições escolares deviam ser entidades de produção e de captação de receitas para a sua subsistência. Deviam, para tal, assentar-se na autoconfiança institucional. Seus alunos deviam tê-la como uma oficina de desenvolvimento profissional, bem como de desenvolvimento de primeiras experiências de serviço às comunidades. As escolas deviam, com efeito ser comunidades de aprendizagem para o desenvolvimento profissional, bem como de oferta de serviços e de profissionais às comunidades (MAJOR & MULVIHILL, 2009).

Um aluno graduado do ensino primário devia estar preparado para dar o seu contributo em prol do desenvolvimento comunitário local. O mesmo acontecia com o graduado do ensino secundário. Não seria o ensino superior a estimular, mas sim a consolidar significativamente o desenvolvimento de competências para o trabalho, podendo ser nas áreas de carpintaria, agro-pecuária, entre outras. Mais do que serem concebidos como meros ciclos preparatórios para o ensino superior, os ensinos primário e secundário deviam preparar sobretudo para a vida na comunidade, em prol da garantia da felicidade. (GADOTTI, 2014; IBANGA, 2016).

Com efeito, a teoria de educação para a autoconfiança ou para a libertação, de Julius Nyerere, estava concebida para o estímulo do poder de subsistência nos seguintes termos: (i) Autoconfiança individual, em que a pessoa aprende e desenvolve competências profissionais, a ponto de poder participar ativamente em serviços prestados à comunidades fora da escola, em prol da subsistência, (ii) Autoconfiança institucional, em que a comunidade ou instituição, sendo de destacar a própria escola, aprende a ponto de desenvolver competências comunitárias, institucionais ou escolares, e nisso chega a prestar serviços prestados pela comunidade escolar (alunos e professores) em prol do



seu autodesenvolvimento. Nestes termos a escola é potenciada a ponto de saber ensinar, saber fazer, saber servir-se das suas próprias competências em prol da melhoria do seu ambiente, saber vender seus serviços às comunidades, e saber desenvolver um fundo para o reinvestimento, em prol do seu próprio desenvolvimento como uma escola sustentável e, (iii) Autoconfiança nacional, em que a Nação desenvolve competências estatais, baseadas em competências institucionais, organizacionais, comunitárias e individuais, serviços em prol da sustentabilidade e da participação ativa do desenvolvimento regional (MAJOR & MULVIHILL, 2009).

### **3.Currículo local: uma implementação atual no ensino primário em Moçambique**

O currículo do ensino primário em Moçambique valoriza, de alguma forma, os saberes orientados para o desenvolvimento local. Alberga, por um lado, 80% dos conteúdos que comportam conhecimentos que visam a integração global dos alunos. Alberga, por outro lado, os restantes 20%, que compõem o designado currículo local (BASÍLIO, 2012).

O currículo local é um conjunto de conhecimentos que, mesmo não sendo necessariamente de origem local, são julgados relevantes para a construção de competências necessárias no engajamento pelo desenvolvimento local (BASÍLIO, 2012). Este entendimento expressa um currículo cuja implementação visa potenciar os alunos de modo que sejam tão emancipados a ponto de poderem contribuir ativamente no desenvolvimento das suas comunidades (NHALEVILO, 2013).

A integração do currículo local no currículo nacional é, pelos vistos, uma pretensão de que os alunos sejam capazes de associar conhecimentos locais e globais para o desenvolvimento de competências que sejam localmente úteis. É, por isso, um projeto curricular apreciável, porquanto constitui um potencial contributo no bojo dos esforços que visam o desenvolvimento nacional.

Entretanto, é importante referir que o desenvolvimento de competências deve resultar efetivamente da capacidade de mobilização concomitante de conhecimentos, habilidades e atitudes (ROLDÃO, 2003). Isto significa que o currículo nacional não deve tender a ser exclusivamente teórico a ponto de privilegiar meros conhecimentos e não oferecer possibilidades de desenvolvimento de habilidades e de atitudes.

As aprendizagens sobre um rio, por exemplo, não se devem limitar a abordar as suas componentes. É importante que o currículo local propicie oportunidades de desenvolvimento de habilidades e de atitudes tais como: (i) detenção de sinais de perigo,

(ii) natação apropriada para o salvamento em situações de risco, (iii) pesca e irrigação sustentáveis, (iv) promoção de campanhas de combate à poluição do rio, entre outras (CHONGO, 2021).

Ademais, é importante que o currículo local seja orientado para corresponder a um contexto de promoção dum entrosamento ativo entre os conhecimentos de dimensão global e os de dimensão local. Um aluno do ensino primário deve ser iniciado na construção de capacidades de indagação das práticas comunitárias a ponto de chegar a buscar respostas hipotéticas que sejam resultantes do debate fervoroso entre a racionalidade global e local.

No processo de testar suas hipóteses, construídas a partir da associação da apropriação de conhecimentos universais com a reapropriação dos conhecimentos locais (CASTIANO, 2006), o aluno deve partilhar suas descobertas com seus pares e deixa-las expostas a suas críticas. É assim que juntos podem lograr construir e consolidar uma cultura baseada na dialetização de seus conhecimentos, baseada na tese, antítese e síntese (CHONGO & ALVES, 2018). A essa forma de construção de competências propomos que tenha a designação de desenvolvimento de racionalidades orientadas para a emancipação de comunidades locais.

A introdução do currículo local em Moçambique foi efetivada em 2002. Para o efeito o governo começou por experimentar o currículo local em duas escolas selecionadas em cada Província do país. Com o andar do tempo o currículo local foi assumindo uma cobertura evolutiva e, volvidos 20 anos, já está sendo implementado integralmente ao nível nacional (CASTIANO, 2006).

Os seus impactos, no entanto, não têm estado a satisfazer as necessidades das comunidades locais. Inquirições feitas em 2021, na Província de Manica, expressam um projeto educativo e curricular falhado. As escolas não têm sido, pois, tão inteligentes, em termos curriculares, a ponto de poderem fazer com que os alunos sejam emancipados em prol do desenvolvimento local (CHONGO, 2021).

Está subjacente nas políticas curriculares a pretensão de fazer do currículo local um vector de profissionalização dos graduados do ensino primário. Entretanto, o projecto não parece estar a conciliar a teoria com a prática. As teorias do currículo local em si não têm sido suficiente e claramente promovidas para constituírem uma cultura forte de constituição da escola como uma base para o desenvolvimento local. Os docentes não são suficientemente competentes para a facilitação da aprendizagem num contexto de

desenvolvimento do currículo local. Com efeito, é imprescindível rever e inovar o currículo local em prol da materialização do desenvolvimento local em Moçambique.

#### **4.Caminho metodológico**

O presente trabalho resulta de uma pesquisa de campo, que é uma modalidade usada pelo pesquisador para a realização da sua investigação relativa ao currículo local integrado no ensino primário em Moçambique (TOZONI-REIS, 2009). O estudo foi realizado em Julho de 2022. Para o efeito, o estudo teve como participantes cinco professores universitários que lecionam nas áreas de História, Matemática, Linguística, Geografia e Supervisão Escolar, respectivamente, tendo sido quatro participantes da Universidade Púnguè, e um da Universidade Estadual da Bahia, no Brasil.

A seleção dos cinco participantes observou a amostragem não probabilística. Nisso, tratou-se de amostragem não probabilística acidental, em que foi solicitada uma participação que resultou da disponibilidade de cada participante (Coutinho,2007).

O estudo teve um enfoque qualitativo, dada a natureza do problema de investigação. Uma pesquisa é qualitativa quando analisa casos de manifestações e de atividades de pessoas, distintos por contextos particularizados por tempo e espaço (FLICK, 2002).

As entrevistas foram feitas telefonicamente e tiveram em vista questionar a relevância que tem em Moçambique a teoria de educação, de Julius Nyerere, que concebe o ensino primário como um fator de garantia da qualidade de serviços comunitários. À vista disso, inquiriu aos participantes sobre as inovações que são passíveis de implementação no currículo local em Moçambique, de modo que este possa constituir uma fonte de desenvolvimento de competências e de motivação para a participação ativa dos alunos no desenvolvimento das comunidades locais.

Por uma questão de ética de investigação foram ocultados o nomes dos participantes inquiridos. O pesquisador optou pela codificação das suas identidades, como forma de proteção da imagem de cada participante (COHEN, MANION & MORRISON, 2018; LAMBERT, 2019).

## **5. Apresentação, análise e discussão de resultados**

A presente secção faz referência aos dados, informações ou resultados recolhidos através da técnica de inquirição por entrevista semiestruturada. Assume-se que a qualidade atual do currículo local não é satisfatória. Este currículo está longe de propiciar o alcance dos objetivos para os quais foi integrado no currículo nacional do ensino primário em Moçambique. Por conseguinte, a questão básica de investigação que foi endereçada a cada um dos cinco participantes foi a seguinte: que inovações são passíveis de implementação no currículo local de modo que este possa constituir uma fonte de desenvolvimento de competências e de motivação para a participação activa dos alunos no desenvolvimento das comunidades locais? Segue-se, assim, a análise e a discussão dos resultados infracitados.

Primeiro ponto, é como esse currículo é elaborado. Devemos saber se os conteúdos que são colocados vão de acordo com a realidade, porque o currículo local deve estar interligado com a questão da língua. Depois da língua vamos ver a questão de conteúdos. Há conexão entre língua e conteúdos (...) o problema é a compreensão desse currículo. Como é que ele vai compreender esses conteúdos para depois lhe servirem na sua própria sociedade? (...) porque em Moçambique, muitas vezes, o português é visto na escola, não em casa. Então, quando ele vai à escola adquirir conhecimentos sem que ele compreenda o que está-se a falar, isso já é um problema (...). (A)

O participante A propõe duas inovações. A primeira inovação é o uso da língua local no desenvolvimento do currículo local. Esta ideia é passível de apreciação à luz da teoria da educação para a autoconfiança, de Julius Nyerere, que faz referência ao dever de valorização da língua Suaíli no contexto da sociedade tanzaniana. De fato, se o aluno é estimulado a desenvolver competências que sejam relevantes para o desenvolvimento local, então ele deve ser capaz de mobiliza-las excelentemente, usando inclusivamente a sua língua local. É dessa forma que ele pode ser capaz de desenvolver altos níveis de autoconfiança a ponto de chegar a ser mais do que um mero subsistente (IBANGA, 2016).

A segunda inovação proposta pelo participante A é a garantia de que os conteúdos sejam selecionados tendo-se em consideração a sua pertinência no contexto local. A questão da qualidade de conteúdos é indubitavelmente fulcral no contexto de desenvolvimento curricular. É interessante constatar que este participante não defende a pertinência dos conteúdos selecionados ao local são destinados. Entende-se não é tao

relevante que sejam exclusivamente locais, desde que os mesmos sejam relevantes para o desenvolvimento local, podendo ser resultantes da coabitação entre os conhecimentos modernos e tradicionais (CASTIANO, 2006).

(...) O professor Joseph Ki-Zerbo diz que não é possível os africanos desenvolverem uma educação que não seja baseada nos seus contextos reais (...) Diz que a educação na África é um fracasso porque é uma educação que se desliga da realidade local. Herdamos uma educação do sistema colonial. Não fizemos nada para alterar esse sistema, copiámos e colámos em Moçambique, por isso temos este fracasso que se observa hoje. É preciso que a nossa educação se baseie nas particularidades e nas condições que os países africanos têm (...). Ele mostra como é que podemos ter um desenvolvimento endógeno. Há uma discussão que ele levanta aqui (...) Fala sobre a questão das línguas (...) Os livros escolares devem efectivamente apresentar a realidade local. (...) é importante conhecer a geografia local donde a criança está inserida (...) conhecer a história local, as culturas locais. Então, é o que se devia tentar fazer (...) o livro escolar deve permitir isso (...) Isso vai fazer com que os professores se dediquem na busca dos materiais (...) nos régulos (...) chama o líder comunitário para a escola, para o líder falar sobre as tradições locais. (...) Não pode haver separação entre a escola e a comunidade. Você forma pessoas que vão servir a comunidade, a comunidade tem que participar, e o líder comunitário é o chefe máximo daquele local. O próprio líder pode indicar algumas pessoas que são especialistas em diversas áreas. Essas pessoas podem ir à escola e fazerem aquela roda de conversa em que vai se transmitir o conhecimento (...) A criança não deve ser preparada para ser estrangeira no seu próprio país (...) Deveria haver um entrosamento entre essa educação moderna e essa educação tradicional. O currículo local resolve isso, cria esse entrosamento (...) (B)

O participante B propõe exclusivamente três inovações. A primeira inovação é sobre a inserção explícita de abordagens do currículo local em cada unidade do livro escolar. Diz que esta é a melhor forma de transmitir aos alunos os conhecimentos construídos e preservados como um legado das comunidades locais. A ser assim, vê-se a oportunidade de reapropriá-los, reconstruí-los e inova-los no contexto do seu entrosamento com os conhecimentos modernos (CASTIANO, 2006; IBANGA, 2016).

A segunda inovação proposta pelo participante B é sobre as estratégias de ensino, que devem ser aplicáveis no contexto de desenvolvimento do currículo local. Faz referência ao envolvimento dos líderes comunitários como agentes de transmissão dos conhecimentos herdados e preservados na comunidade, cabendo ao professor estimular o seu entrosamento com os conhecimentos modernos.

A terceira inovação proposta pelo participante B é a orientação da criança para a construção duma identidade local que expresse um alto sentido de pertença e de engajamento no desenvolvimento endógeno. Na óptica do participante B há que evitar

que os alunos do ensino primário sejam desprovidos de identidade local a ponto de se parecerem estrangeiros no seu próprio país. Nesta óptica o currículo local faz com que o aluno seja, certamente, contra a alineação e à favor da emancipação (NHALEVILO, 2013).

(...) Nós temos que tratar o processo de ensino-aprendizagem como algo integrado, porque o que se nota, os docentes, a leccionarem determinados conteúdos, eles não têm em vista o que um estudante já traz. Então, de certa maneira isso tem levado os estudantes a um esforço muito adicional para compreenderem algo que ate certo ponto seria muito fácil de compreender, se o professor privilegiasse mais uma metodologia de interacção com o estudante. Nas aulas, por exemplo, de geografia, uma aula de solos, nos na literatura tratamos os solos de acordo com a classificação que é de padrão internacional, usando diferentes tipos de classificação. Mas se eu vou na comunidade, eu quero fazer uma classificação do solo (...) as designações que eles dão são designações mesmo locais (...) Os conhecimentos locais, nós trazemo-los a sala de aulas, para de certa maneira, construirmos o conhecimento. O que falta é isto, nós não pegamos aquilo que o estudante sabe (...) O professor também deve estar muito bem inteirado sobre o que é isso de currículo local, porque senão o professor só vai dar as aulas de acordo com a cientificidade, isso que vem escrito nas literaturas, sem seguir a partir da base os conhecimentos que os estudantes trazem (...) o importante é que o professor deve trazer um equilíbrio entre aquilo que o estudante sabe, conciliar com aquilo que a literatura traz. (...) e isto vai ajudar aos estudantes a assimilarem e contribuírem de certa maneira para o desenvolvimento das comunidades (...) A metodologia de ensino na sala de aulas é que deve ser revista (...). (C)

O participante C defende exclusivamente que o aluno tenha a oportunidade de ensinar os conhecimentos por si herdados na sua comunidade. Esta ordem de ideias é também defendida por Julius Nyerere. Na óptica deste pensador, o aluno consolidada as suas aprendizagens tanto através da oportunidade de ensinar ao professor, numa relação dialógica, quanto através da oportunidade de aprender dos outros e de replicar na sua comunidade as aprendizagens construídas na escola (MESQUIDA ET AL, 2014).

(...) Nós temos que olhar para os aspectos que em algum momento minaram essa implementação de 20 anos. Um dos aspectos, na minha óptica, tem a ver com, provavelmente, alguns conteúdos não estarem claros. Dois, embora eu assuma que seja um currículo nacional, mas eu penso que deve estar aberto a possibilidades a que nesse currículo local faça-se a listagem ou referência a varias potencialidades que nos temos a cada uma das regiões. Não é o professor pensar, não. É a partir do próprio Ministério da Educação, trazer as várias potencialidades de cada uma das regiões (...) que é para, obviamente, conduzir, orientar esses alunos para a utilização massiva e efectiva desses recursos que nós temos naquela região. Então, basicamente posso dizer isso. (D)

A inovação proposta pelo participante D tem a ver com a necessidade de centralização do currículo local. Defende, por sinal, que seja o Ministério da Educação,

decisor macrocurricular, a definir os conteúdos que devem ser lecionados, tendo em consideração as especificidades das zonas sul, centro e norte do país. Defende, assim, uma política curricular que embora centralista tenha um impacto positivo ao nível local (PACHECO, 2002). Entretanto, diferentemente do paradigma centralista, está em voga a teoria da autonomia curricular, que privilegia a concepção de conteúdos adaptados ao local, tanto no nível meso ou intermédio, quanto no nível microcurricular (VARELA, 2013).

Eu acho que talvez pode não precisar duma inovação, mas precise duma implementação tal como foi previsto. Eu acho que o maior problema nosso é este, desenhamos muito bonitas, mas não conseguimos implementar tal como desenhámos (...). (E)

A proposta do participante E chama atenção sobre a necessidade de implementar rigorosa do currículo local, e não a sua inovação. Entretanto, considera-se que a implementação tenha iniciado oficialmente em 2002. Dito, doutro modo, o currículo local tem sido implementado, ativa ou passivamente, há 20 anos. Parece um tempo suficientemente apropriado para a abertura a uma reforma ou revisão curricular (PACHECO, 2001). Mais do que isso, é estratégico ir ajustando o currículo de modo que vá correspondendo às dinâmicas e das circunstâncias para as quais tiver sido desenhado. É justamente a esse processo de imprescindível ajustamento que designamos por inovação curricular. Por conseguinte, é problemático, discutível, implementar um currículo sem inova-lo.

As apresentações e análises feitas estimulam discussões, no contexto moçambicano, sobre a relevância da teoria de Julius Nyerere. Esta concebe, pois, o ensino primário como um fator inicial de garantia da qualidade de serviços comunitários.

Os dados recolhidos apontam para cinco inovações que podem catapultar a qualidade do currículo local, que são as seguintes: (i) Uso da língua local na âmbito do desenvolvimento do currículo local, (ii) Concepção de conteúdos que não sejam necessária e exclusivamente locais, desde que sejam relevantes no estímulo do desenvolvimento local, (iii) Inserção do currículo local no livro escolar, (iv) Instigação de práticas docentes que sejam orientadas para a construção de estratégias de ensino no desenvolvimento do currículo local, (v) Orientação dos alunos para uma cultura de transmissão, partilha ou ensino das suas heranças culturais.

As inovações propostas pelos participantes não fogem daquilo que é a essência da educação para a autoconfiança ou para a libertação. A inolvidável teoria de Julius Nyerere privilegiou: (i) o uso do Suaíli como uma língua de estímulo da autoconfiança, (ii) conteúdos aliados à prática da agricultura, pecuária, carpintaria, entre outros ofícios, (iv) o uso de práticas docentes que estimulassem a liberdade de participação na planificação e no ensino, e (v) a cultura da replica das aprendizagens nas comunidades (NASANGO & MUSUNGU, 2009; IBANGA, 2016).

A aplicação da teoria de Julius Nyerere, em 1967, deixa uma imagem duma teoria descontextualizada, tanto pelo tempo que passou, quanto pelo fato de Moçambique não ser mais um país socialista. Entretanto, tratando-se dum pensamento pedagógico africano, é passível de reapropriação por parte de pensadores pedagógicos moçambicanos em particular, que têm sido engajados na busca de caminhos para o sucesso da teoria do currículo local.

No nosso entender há elementos suficientes, ligados a inovações imprescindíveis no currículo local, que expressam a relevância da teoria da educação para a autoconfiança. Mesmo assim ainda podemos propor o acréscimo duma inovação inspirada pela teoria de Nyerere, que é de conceber as escolas como entidades de captação de receitas para a garantia da sua sustentabilidade (MAJOR & MULVIHILL, 2009). Ademais, para além de poderem ser oficinas de reapropriação dos conhecimentos locais como resultado do seu entrosamento com os conhecimentos apropriados globalmente, a escola passa, nesta óptica, a ser um polo de oferta de serviços de qualidade às comunidades circunvizinhas, contribuindo assim no processo de melhoria da sua qualidade de vida.

Podemos, assim, considerar que esta teoria é deveras relevante para impulsionar a qualidade do ensino primário em Moçambique. Entretanto, considerando os traços educativos e sociais distintivos deste país, há, assim, que conceber a teoria de Julius Nyerere não como uma prescrição, mas sim como uma fonte de inspiração para a concepção de ideias tipicamente nacionais.



## **Considerações finais**

Nos dias que correm tem-se notado uma responsabilidade mundial em promover a observância do direito à educação. Mais do que isso, chegou-se a um extremo de reivindicação duma educação que não seja para o servilismo, mas sim para a libertação, tanto dos oprimidos, quanto dos opressores. Educar é, por conseguinte, humanizar as comunidades, como forma de promover o seu desenvolvimento.

Os governos dos países em desenvolvimento devem ser estratégias de engajamento pelo desenvolvimento sustentável. Isso implica, em primeiro lugar, fazer um crivo permanente das suas políticas públicas, à luz do conhecimento profundo que tem sido preservado pelo arquivo histórico nacional, continental e global.

A história universal da educação preserva um legado de teorias de educação, que é passível de apropriações que possam estimular construções e reconstruções valiosas para o contexto atual. No seu bojo está a teoria da educação de autoconfiança, ou de educação para a libertação, que foi concebida pelo primeiro presidente da Tanzânia independente, Julius Kambarage Nyerere, ou simplesmente *Mwalimu* Nyerere, conforme tem sido carinhosamente chamado pelos seus compatriotas, mercê da sua profissão docente e dos seus dotes de governação educativa.

A conclusão a que este estudo chegou foi de que a teoria de educação de Julius Nyerere é deveras relevante para Moçambique, porquanto estimula uma série de práticas que podem contribuir significativamente na potenciação do ensino primário como uma base de construção de conhecimentos em prol do desenvolvimento local. É uma teoria que inspira significativamente ao a produção dum pensamento pedagógico moçambicano na produção de ideias que estimulem práticas de desenvolvimento da educação para o desenvolvimento humano nas comunidades, sejam elas urbanas ou rurais, em Moçambique.

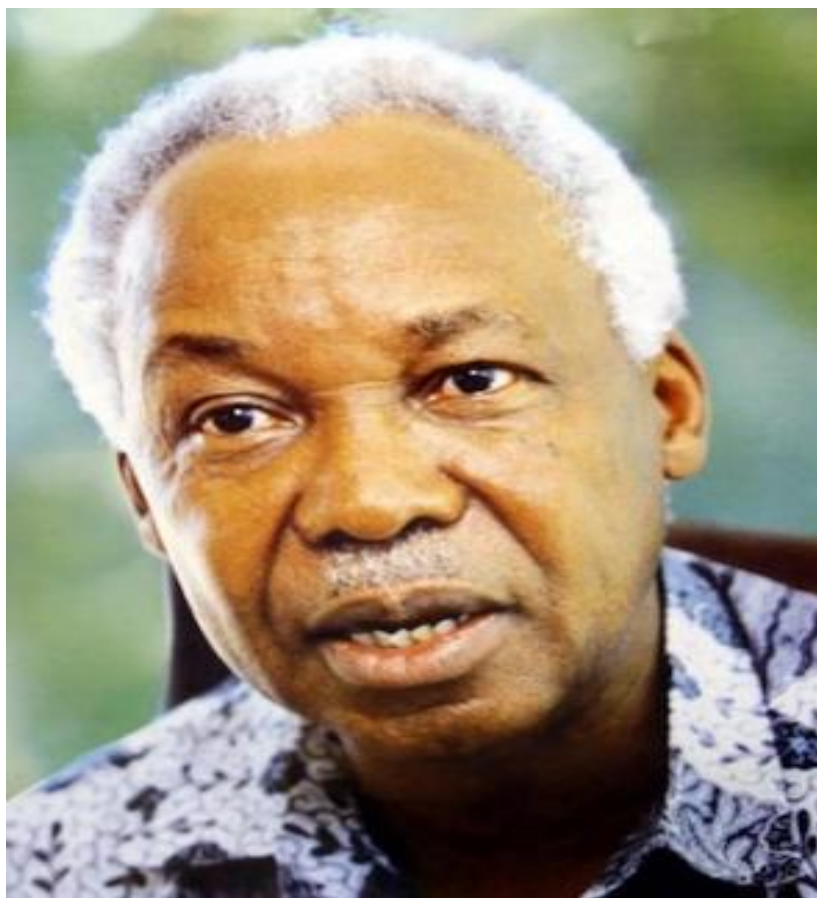
Com efeito, por um lado o currículo local carrega consigo a ideia da apropriação de conhecimentos modernos mediante a sua coexistência com conhecimentos reapropriados para o desenvolvimento local. Por outro lado, a teoria de Julius Nyerere transmite implicitamente ao currículo do ensino primário em Moçambique a ideia da construção duma cultura de autoconfiança individual, comunitária, institucional e nacional, em prol do desenvolvimento sustentável.

## Referências

- BERTRAND, Yves. **Teorias contemporâneas da educação**. 3ª Ed. Lisboa: Edições Piaget, 2019.
- CHONGO, Fernando & ALVES, José Matias. **A comunicação no contexto da aprendizagem baseada em pesquisa: desafios ao estudante da escola superior de jornalismo em Manica**. Revista de Investigação, Comunicação e Desenvolvimento. Nampula, nº 3, 2018.
- CHONGO, Fernando. **Currículo local e desenvolvimento comunitário: um olhar à província de Manica, Moçambique**. Njinga & Sepé: Revista Internacional culturas, de línguas africanas e brasileiras. São francisco de Conde (BA), v. 1, nº 2, p. 307-321, 2021.
- CABRAL, António.; SILVA, Cláudia & SILVA, Famara. **Teoria do Capital Humano, Educação, Desenvolvimento Económico e suas implicações na formação de professores**. Revista Principia: Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, Nº 32, p. 35-41, 2016.
- CASTIANO, José. Educação e pobreza. In NGOENHA, Severino & CASTIANO, José. **Pensamento engajado**. Maputo: Educar, 2010.
- COHEN, Louis., MANION, Lawrence. & MORRISON, Keith. **Research Methods in Education**. 8ª ed. New York: Routledge. 2018.
- COUTINHO, Clara. **Métodos de Investigação em Educação**. Braga: Universidade do Minho. 2007.
- GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. 8ª ed. São Paulo: África, 2014.
- IBANGA, Francis. Nyerere's Philosophy of Education: **Implication for Nigeria's Educational System Reform**. Africology: The journal of Pan African Studies, v. 9, nº 3, 2016.
- FLICK, Uwe. **Métodos Qualitativos na Investigação Científica**. Lisboa: Monitor, 2002.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LAMBERT, Mike. **Practical research Methods in Education: An early researcher's critical guide**. London: Routledge. 2019.
- LANGA, Patrício. **Higher Education in Portuguese Speaking African Countries: A Five Country Baseline Study**. Cape Town, South Africa: African Minds, 2013.
- LEMER, Eleanor. **Educação contemporânea: questões e tendências globais**. Maputo: Textos editores, 2006.

- MAJOR, Thenjiwe & MULVIHILL, Thalia. **Julius Nyerere (1922-1999), an African Philosopher, Re-envisions Teacher Education to scape Colonialism**. New Proposals: Journal of Marxism and Interdisciplinary Inquiry, v. 3, nº 1, p. 15-22, 2009.
- MESQUIDA, Peri,; PEROZA, Juliano & AKKARI, Abdeljalil. **A contribuição de Paulo Freire à Educação na África**. Educ. Soc. Campinas, v. 35, n. 126, p. 95-110, (2014).
- MONTEIRO, A. Reis. **História da Educação: uma perspectiva**. Porto: Porto Editora, 2005.
- NASANGO, Joseph. & MUSUNGU, Lydiah. **The implications of Nyerere's Teory of Education to Contemporary Education in Kenya**. Edcatio Research and Review, v. 4 (4), p. 111-116, 2009.
- OFUASIA, Emmanuel. A comparative exploration of John Dewey's and Julius Nyerere's concept of education and African development. **Philosophy of Education**, Nº 2 (25), 2019.
- PACHECO, José Augusto. **Currículo: Teoria e Práxis**. 3. ed. Porto: Porto Editora. 2001.
- PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**. Porto: Porto Editora. 2002.
- ROLDÃO, Maria do Ceu. **Gestão do Currículo e avaliação de competências: as questões dos professores**. Lisboa: Editorial Presença, 2003.
- TOZONI-REIS, Maria Freitas de Campos. **Metodologia de Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE, 2009.
- VARELA, Bartolomeu Lopes. **O Currículo e o Desenvolvimento Curricular: Concepções, Praxis, Tendências**. Praia: Edições Unicy, 2013.
- VEIGA, Cynhia. **História da Educação**. São Paulo: Ática, 2007.

**Mwalimu Julius Nyerere (1964-1985)**



**Fonte:** Imagens da Internet

Mwalimu Julius Nyerere nasceu na República da Tanzânia e lançou-se na política em 1954 quando era professor e fundador do Partido Tanganyika African National Union (TANU). Estabeleceu parcerias com diversos países africanos dos quais Moçambique era um país amigo contribuindo para a fundação da Organização da Unidade Africana. É autor de diversas obras:

(1968) *Freedom and Socialism. A Selection from Writings & Speeches, 1965-1967*, Dar es Salaam: Oxford University Press.

(1974) *Freedom & Development, Uhuru Na Maendeleo*, Dar es Salaam: Oxford University Press. (ensaios sobre educação de adultos, liberdade e desenvolvimento)

(1977) *Ujamaa-Essays on Socialism*, London: Oxford University Press.

(1979) Crusade for Liberation, Dar es Salaam: Oxford University Press.

(1978) "Development is for Man, by Man, and of Man": The Declaration of Dar es Salaam in B. Hall and J. R. Kidd (eds.) Adult Learning: A design for action, Oxford: Pergamon Press.

Nyerere foi presidente da República Unida da Tanzânia Nyerere, que se conservou no poder até 1985 quando, voluntariamente decidiu deixar a presidência, conduziu o país segundo uma política denominada "Socialismo Africano", internamente designada "*Ujamaa*", que significa "unidade" ou "família", em KiSwahili. Ele foi atribuído Premio Lenin da Paz em 1985-1986.



**Fonte:** Imagens da Internet.

Recebido em: 08/08/2022

Aceito em: 15/09/2022

**Para citar este texto (ABNT):** CHONGO, Fernando Rafael. Ensino primário e qualidade de serviços comunitários: a teoria de educação de Julius Nyerere vista a partir da realidade de Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.2, nº Especial II, p.307-328, 2022.

**Para citar este texto (APA):** Chongo, Fernando Rafael. (dez.2022). Ensino primário e qualidade de serviços comunitários: a teoria de educação de Julius Nyerere vista a partir da realidade de Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 2 (Especial II): 307-328.



Njinga & Sepé: <https://revistas.unilab.edu.br/index.php/njingaesape>