

Educação para a Liberdade no ensino médio em Moçambique: Uma Análise a partir da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire

Salvador Bernardo António *

ORCID iD <https://orcid.org/0009-0002-9211-2634>

RESUMO

O presente artigo tem como tema *educação para a liberdade no ensino médio: uma análise a partir da pedagogia de Paulo Freire*. O seu objetivo é o de compreender o contributo da educação para a liberdade à luz da pedagogia da autonomia de Paulo Freire para o ensino médio em Moçambique, uma vez que não é possível educar sem liberdade e autonomia. Criticando a *educação bancária* em que o aluno está ali somente para receber conteúdos trazidos pelos professores, Freire defende uma educação libertária, progressista, conscientizadora e autônoma. Ora, uma educação desprovida destes elementos torna os indivíduos escravos e dependentes. Uma educação sem liberdade, por exemplo, produz indivíduos acríticos, passivos diante dos problemas, das injustiças e das guerras. A nossa pesquisa quer a partir de Paulo Freire mostrar o quão viável é a educação libertária, progressista, conscientizadora e autônoma que passa pela pedagogia centrada no aluno, pois ela torna os alunos livres e autônomos. Para a realização da nossa pesquisa foi usado a metodologia qualitativa com paradigma interpretativo e procedimento técnico de colecta de dados e análise bibliográfico com enfoque a pedagogia de Paulo Freire.

PALAVRAS-CHAVE

Educação, Liberdade, Pedagogia, Autonomia.

Education for Freedom in secondary education in Mozambique: An Analysis based on Paulo Freire's Pedagogy of Autonomy

ABSTRACT

This article's theme is education for freedom in high school: an analysis based on Paulo Freire's pedagogy. Its objective is to understand the contribution of education to freedom in the light of Paulo Freire's pedagogy of autonomy for secondary education in Mozambique, since it is not possible to educate without freedom and autonomy. Criticizing banking education in which the student is there only to receive content brought by teachers, Freire defends a libertarian, progressive, awareness-raising and autonomous education. Now, an education devoid of these elements makes individuals slaves and dependents. An education without freedom, for example, produces uncritical individuals, passive in the face of problems, injustices and wars. Our research, based on Paulo Freire, aims to show how viable libertarian, progressive, awareness-raising and autonomous education is, which involves student-centered pedagogy, as it makes students free and autonomous. To carry out our research, qualitative methodology was used with an interpretative paradigm and a technical procedure for data collection and bibliographic analysis with a focus on Paulo Freire's pedagogy.

KEYWORDS

Education, Freedom, Pedagogy, Autonomy.

* Natural de Cuamba, Sacerdote da Arquidiocese de Nampula, Licenciado em Filosofia pela Universidade São Tomás de Moçambique, bacharel em Teologia pela Faculdade Dehoniana-Taubate/SP, Atualmente Reitor e Pároco da Paróquia/Santuário de Santa Maria Mãe do Redentor de Meconta. Mestrando em psicopedagogia pela Academia Marechal Samora Moisés Machel - Nampula. E-mail: salvabantonio@gmail.com

Introdução

A educação desempenha um papel fundamental na formação de indivíduos críticos, conscientes e capazes de exercer sua liberdade plenamente. A busca pela emancipação e autonomia dos educandos é um ideal perseguido por educadores e pensadores ao longo da história, e nesse contexto, a pedagogia de Paulo Freire emerge como uma referência incontornável. No cerne da obra de Freire, encontramos a ideia de que a educação não deve ser apenas um processo de transmissão de conhecimento, mas um instrumento de libertação, permitindo aos educandos desenvolverem um raciocínio livre e autónomo.

Neste contexto, o nosso artigo se propõe a explorar a relação entre a Educação para a Liberdade e a Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire, com um foco específico no ensino médio em Moçambique. O objectivo central é compreender o contributo da Educação para a liberdade médio em Moçambique, à luz dos princípios e práticas propostos por Freire, para o desenvolvimento de indivíduos autónomos e reflexivos no contexto educacional moçambicano.

A escolha deste tema se justifica pela importância da educação na formação de cidadãos críticos, capazes de participar activamente na sociedade e na construção de um futuro mais justo. Moçambique, como muitos outros países, enfrenta desafios significativos em seu sistema educacional, e é fundamental questionar como a pedagogia da autonomia de Paulo Freire pode contribuir para a promoção de uma educação que verdadeiramente emancipe os educandos.

Ao longo deste artigo, serão explorados os conceitos-chave de Educação para a Liberdade e Pedagogia da Autonomia, examinando como essas ideias se relacionam e se aplicam ao contexto do ensino médio em Moçambique. Serão analisadas as mudanças históricas no sistema educacional do país e como essas transformações afectaram a busca pela liberdade e autonomia dos educandos. Além disso, serão considerados os desafios e as perspectivas futuras para a promoção de uma educação que capacite os alunos a pensar de forma independente e a contribuir para uma sociedade mais justa e democrática.

Desde 1975 ano em que Moçambique proclamou a independência nacional do domínio colonial de Portugal, vem sofrendo várias transformações, económicas, políticas, sociais e culturais. Destas transformações destacam-se as operadas no sistema educativo. Por isso, são várias as estratégias que se tem tomado na área da educação

com vista a adequar as características do processo de ensino e aprendizagem às necessidades de cada época, e aos resultados do processo de ensino e aprendizagem.

Fazendo uma retrospectiva, vimos que há uma grande preocupação em responder a esta questão de adequação, o que levou a se experimentar várias reformas curriculares, dentre as quais destacamos a introdução do Sistema Nacional de Educação (SNE) através da lei 4/83 de 23 de Maio, que posteriormente foi revista pela lei 6/92 de 6 de Maio, e esta também sofreu alguma alteração no âmbito da reforma curricular do ensino Básico de 2004 (INDE, 2008). Estas propostas curriculares, vêm responder ao reconhecimento da educação formal, informal e não formal, como tendo um papel preponderante no processo de socialização da criança, na transmissão de conhecimentos fundamentais como a leitura, a escrita, cálculo e de experiências comumente aceites pela nossa sociedade.

Um exemplo concreto, encontramos nos objectivos da introdução do Currículo do Ensino Básico 2004, onde o foco principal era tornar o ensino mais relevante, no sentido de responder às diferentes demandas socioculturais, económicas e políticas, formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana (INDE, 2003).

Estas constatações levaram ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) através do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE) a desencadear o processo de revisão pontual do Plano Curricular e dos Programas de Ensino, com vista a incrementar a qualidade de ensino ora almejada. Assim, dentre as principais inovações decorrentes desta revisão, destacamos as seguintes: (i) Alteração da designação do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB), passando a designar-se Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP);(ii) Alteração do Plano de Estudos, que compreendeu a redução do número de disciplinas através da integração de competências e de conteúdos.

Na nossa sociedade temos assistido ainda, apesar de todas estas reformas experimentadas, cenas que preocupam qualquer que seja no que diz respeito ao pensamento livre e autónomo. Segundo Mazula (2012):

A preocupação do sistema, dos currículos, dos programas e do professor é de transmitir ao máximo possível muitos conhecimentos ao aluno,

reflectindo o próprio sistema económico de acumulação de riqueza material numa única pessoa (hiper-individualismo) ou em certos grupos (monopólio). O pressuposto é que quanto mais conhecimentos se transmite, a pessoa sabe mais. É um ensino centrado no professor e na memorização (Mazula, 2012: 83)

Por isso, hoje podemos encontrar jovens com a 12^a classe feita que só sabem repetir o que lhes foi dito. Até certo ponto, notamos que a filosofia da educação mocambicana, não levou os alunos a uma liberdade reflexiva. Portanto, vemos muita repetição sem reflexão crítica. Ou seja, notamos que os alunos com 12^a classe feita têm dificuldades de pensar livremente o que contrasta ao que Paulo Freire vem reiterando nas suas abordagens sobre a liberdade e autonomia no pensamento. Diante dos pressupostos ora descritos, levantou-se a seguinte questão de partida: Até que ponto as políticas de ensino e aprendizagem no ensino médio moçambicano tem contribuído para uma educação para a liberdade a luz da pedagogia da autonomia de Paulo Freire?

A pesquisa tem como objetivo geral compreender o contributo da Educação para a liberdade humano no ensino médio à luz da pedagogia da autonomia de Paulo Freire. Especificamente, a pesquisa visa a) Apresentar, brevemente, uma história da educação em Moçambique no século XX; b) Descrever o pensamento da educação para a autonomia de Paulo Freire sobre o desenvolvimento de um raciocínio livre e autônomo nos alunos e sua relevância para o ensino e aprendizagem em Moçambique; c) Identificar caminhos para uma educação para a autonomia e liberdade no ensino Médio moçambicano a luz da pedagogia de Paulo Freire.

A metodologia é parte essencial de todo trabalho científico. Ela define o rumo a ser seguido em uma pesquisa, e ainda, a forma como foram coletados, tratados e analisados os dados. Portanto, ela indica e descreve os procedimentos usados na investigação (Lakatos & Marconi: 2001: 45). Neste ponto, apresentar-se-á a metodologia assumida no estudo. Faz-se igualmente referência à tipologia do estudo, instrumentos de coleta de dados e a natureza dos sujeitos envolvidos no mesmo.

Assim, o nosso trabalho basear-se-á na pesquisa qualitativa, pois visa buscar compreender o fenômeno da autonomia e da liberdade dos alunos do Ensino Médio do sistema educativo em Moçambique. O procedimento técnico da nossa pesquisa será o de coleta de dados em referências bibliográficas do autor, bem como de outras obras relevantes para o tema (pesquisa bibliográfica), acompanhada por sua explicação e interpretação.

Para Minayo (2007: 98), “na pesquisa qualitativa o pesquisador trabalha com um universo de dados de significados, razões, num meio em que eles não podem ser resumidos a uma materialização de variáveis”. Portanto, estamos a dizer que esta pesquisa preocupa-se em identificar as razões que determinam ou que estão na origem para a ocorrência de um fenómeno e explica ainda o ser das coisas por meio dos resultados obtidos. E quanto a natureza, a pesquisa será feita de forma básica, pois objetiva gerar apenas novos conhecimentos para o avanço da ciência educativa.

1.História da educação em Moçambique no século XX

A educação em Moçambique desde os primórdios sofreu várias mudanças. Essas mudanças têm influenciado no processo de ensino e aprendizagem dos moçambicanos. A maneira de ser e de pensar do moçambicano vem em parte pela educação escolar que tem recebido. Assim, nesse primeiro capítulo faremos uma abordagem sobre o desenvolvimento histórico da educação em Moçambique, seus avanços e retrocessos. Portanto, apresentaremos o desenrolar da história a partir de pesquisas bibliográficas relevantes sobre o tema. Apresentaremos características da educação em Moçambique e a sua vasta descrição histórica.

Em Moçambique, a educação passou por várias etapas do seu desenvolvimento, desde pré-colonial, a educação básica no Período Colonial; Educação nas Zonas Libertadas e finalmente a Educação no período Pós-Colonial ou Pós-Independência. Na educação Pós-Independência encontramos algumas normativas que orientam o sistema através de Leis do governo com influência dos financiadores como afirmam Bonde & Matavel:

Com o advento das transformações, primeiro, na esfera econômica, e, posteriormente, na esfera política, novos atores, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, passaram a entrar em cena, influenciando o processo e até mesmo definindo prioridades em termos de financiamento aos diferentes subsistemas que constituem o Sistema Nacional de Educação. Continuar a pedir apoios externos significa limitar as nossas capacidades de elaborar as nossas próprias políticas educacionais (Bonde & Matavel, 2022: 9).

Falar do sistema educativo moçambicano é evocar uma longa história de criação e evolução de estruturas que prevaleçam ou já tenham sido alteradas no sentido de adequá-las às profundas mudanças que se verificam em todas as esferas da vida, quer política, económica, social, científica, tecnológica e cultural, bem como resultante das mudanças nas políticas externas na área educacional, em particular. Ao falar da história

da educação em Moçambique, faz-se uma abordagem desde o período colonial até os dias de hoje, não se abordando o período anterior à presença europeia, uma vez que antes desse período não havia escolas em Moçambique (cf. Ibraimo, 2014: 16).

A evolução da história da educação em Moçambique, divide-se em dois grandes períodos não homogêneos, nomeadamente, o período antes da Independência e o período pós-Independência, que se subdividem em quatro momentos distintos: educação colonial (1845-1974), educação pós-independência anterior à introdução do SNE (Sistema Nacional de Educação) (1974-1982), da introdução do SNE até 1991 e da reforma do sistema em 1992 até a actualidade (cf. Uaciquete, 2010: 9).

1.1. Educação básica no Período Pré-colonial

Na Era Pré-colonial, a educação do africano particularmente do moçambicano, era feita de acordo com o sistema tribal, do clã e familiar para que, o indivíduo pudesse dotar-se de uma identidade que lhe permitisse não apenas conviver no meio, mas também contribuir para o seu próprio meio. Podemos assim falar de uma educação familiar ou tribal em que o indivíduo era incutido valores morais e humanos.

Na Era Pré-colonial, a mensagem era transmitida através de cantos, anedotas, adivinhas, histórias, mitos, entre outros. No entanto, a mensagem era transmitida pelo tipo de trabalho desenvolvido ao nível da tribo e do clã, como a caça, a pesca, etc. como afirmam Gujamo & Mucandze:

A educação no período Pré-colonial visava formar o homem ou o indivíduo para o mundo que o cercava através do forte ensino baseado nos valores da tribo, nas actividades do clã e no ofício da família, isto é, identificar o homem ou indivíduo com o que era local (Gujamo & Mucandze 2019: 13).

Todavia, o cargo de imprimir esses valores e conhecimentos nos indivíduos, principalmente nos mais novos (não iniciados) era de pessoas mais velhas e sobretudo dos mais experientes (anciãos). Ainda que existisse transmissão de valores e conhecimentos muito fortes e de vida, a educação não apresentava nenhum carácter formal. Portanto, pode-se afirmar que não era homogênea nem uniforme, pois variava de clã ou tribo para clã ou tribo.

Como em algumas culturas africanas hoje, a educação das mulheres e dos rapazes diferenciavam-se na época pré-colonial: a mulher era educada para cuidar da casa, das crianças e subordinar-se ao marido. Para o caso dos rapazes, sua educação estava virada para garantir a defesa da sua família, domínio de técnicas de protecção

contra animais selvagens e ainda para garantir a subsistência da sua família. Nessa época, a coesão do tecido familiar era evidente, clara e notória.

1.2. Educação no tempo Colonial

A educação no período colonial tinha como grandes objetivos a dominação, a alienação e a cristianização dos povos primitivos. Deste modo, o sistema da educação colonial organizou-se em dois subsistemas de ensino: um sistema “oficial” que era destinado aos filhos dos colonos e assimilados e outro sistema que era destinado para os africanos ou “indígenas” e tinha como objetivo fazer com que os nativos assimilassem a cultura do colonizador e se elevassem gradualmente da vida “selvagem” à vida civilizada, ganhando deste modo uma consciência de cidadão português.

Para além do objetivo de “desenraizar” o “indígena”, levando-o a deixar as suas tradições para se tornar um cidadão igual ao da metrópole. O ensino tinha como outro objetivo a manutenção e o desenvolvimento do sistema económico colonial, através da formação de uma mão-de-obra necessária e que pudesse estar adequada às necessidades económicas da colónia (Cf. Ibraimo, 2014: 435). No período colonial, muitos moçambicanos tiveram dificuldades de ter acesso a educação, visto que, a educação de qualidade estava reservada para os colonos e seus filhos. Segundo Almeida “Os povos primitivos não podem ser civilizados, se não pouco a pouco que a população da colónia se compõe de elementos, uns civilizados, outros primitivos, [por isso] foram instituídos dois géneros de ensino primário: um para europeus e assimilados e o outro para primitivos” (Almeida, 1979: 221).

Diante desse facto, fica evidente a discriminação manifesta na educação básica durante o período colonial, uma vez que o ensino era segregado, e não havia igualdade de direitos, muito menos de oportunidades no acesso ao conhecimento científico. Durante esse período, os moçambicanos, que também eram qualificados como indígenas, eram educados com o intuito de prepará-los para desempenharem atividades agrícolas, industriais, entre outras, e, portanto, eram instruídos principalmente para realizarem trabalhos manuais. O sistema de educação colonial em Moçambique era coerente com os objetivos económicos, políticos e culturais do sistema, impondo uma educação que visava à aceitação da exploração e da opressão. Isso é sustentado por Gomez (1999) quando diz,

A educação tinha por função modelar o homem servil, despersonalizando dos ideais, da cultura, da tradição e da realidade do seu povo; ela procurava favorecer a formação de um homem tão estranho ao seu próprio

povo que pudesse vir a ser, mais tarde, instrumento do poder colonial para a dominação dos seus irmãos; também estava confiada a formação de mão-de-obra barata (Gomez, 1999: 59).

Constata-se que, na era colonial o governo português não tinha nenhum interesse em oferecer uma educação básica que permitisse aquisição de competências básicas para o desenvolvimento pleno dos moçambicanos, também não procurava assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e muito menos fornecer-lhe meios para progredir em estudos posteriores. Esta visão está de acordo com a perspectiva apresentada por Golias, segundo a qual:

Na era colonial o governo português não tinha nenhum interesse em educar os africanos, procurava implantar nas colónias os sistemas de assimilação que objectivava *europeizar* o povo dominado, aculturando-o através da escola ou por outro meio de difusão e propaganda do seu aparelho ideológico (Golias 1993: 75).

A educação nessa época procurava instrumentalizar o moçambicano e prepará-lo para aceitar a opressão, servindo assim aos interesses dos portugueses, em detrimento de uma educação que contribuísse para o desenvolvimento dos membros das comunidades moçambicanas e para a conquista da liberdade. Portanto, a educação básica desse período buscava suprimir a liberdade dos moçambicanos, principalmente no que se referia à escolha dos conteúdos a serem transmitidos às novas gerações.

1.3. Educação nas Zonas Libertadas

Com o início da guerra de libertação nacional em 1964, surgiram as zonas libertadas, que eram territórios fora do controle da administração portuguesa, ocupados pela FRELIMO. Mazula (1995) compartilha dessa visão ao afirmar que “à medida que a guerra de libertação nacional avançava, territórios fora do controle da administração portuguesa surgiam e eram ocupados pela FRELIMO, passando a ser chamados de zonas libertadas” (Mazula, 1995: 104).

Essas zonas, que anteriormente estavam sob domínio do governo português, foram recuperadas pelos moçambicanos com o uso da força sob a liderança da FRELIMO. Nesses territórios, um novo capítulo começava, demandando uma mudança de mentalidade e estilo de vida. Isso implicava a adoção de novos valores que facilitassem a unidade nacional. Em resposta a essa necessidade das populações nas zonas libertadas, bem como para garantir o progresso da luta, a educação básica foi desenvolvida nessas áreas. Mazula (1995) nos recorda que “desde o início, a FRELIMO

enfatizou a importância e a necessidade da educação para o avanço da própria luta” (Mazula, 1995: 108). O mesmo autor continua afirmando que, para Eduardo Mondlane, a educação era uma condição político-ideológica fundamental para o sucesso da luta:

O problema do treino não envolvia apenas o aspecto militar. As deficiências do sistema educacional português significavam que o nosso movimento tinha uma enorme falta de quadros em todos os campos. Podíamos compreender que o bom resultado da futura acção armada criaria a necessidade de gente com qualificações técnicas e certo nível de educação básica. Acima de tudo, o estado de ignorância no qual quase toda a população tinha sido mantida dificultava o desenvolvimento da consciência política e ainda mais, o desenvolvimento do nosso país depois da independência. Tínhamos, e temos, a tarefa de recuperar anos de diligente negligência sob o domínio português. E, assim, foram concebidos lado a lado um programa militar e um programa educacional, como aspectos essenciais da nossa luta (Mondlane, *apud* Mazula, 1995: 108).

Assim, o currículo da educação básica nas zonas libertadas estava para responder aos principais desafios que se faziam sentir no seio da Frente bem como das massas. A educação nas zonas libertadas, tinha em vista ainda preparar novas estruturas de um novo governo que se estava procurando edificar para assumir o comando do país. O MEC nos lembra do objetivo central do sistema educacional nas zonas libertadas ao afirmar que, “a formação do Homem Novo, com uma nova mentalidade que, para além de ser capaz de resolver os problemas imediatos colocados pela luta revolucionária, deveria estar apto a transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana” (MEC *apud* Mazula, 1995: 109).

Portanto, fica evidente que, a educação básica foi vista, desde o período colonial até nos dias de hoje, como sendo a via mais segura para o desenvolvimento individual, coletivo e também um caminho para a libertação de consciência, bastando para o efeito serem criadas condições básicas de aprendizagem e a clarificação do que se deve aprender. Ainda com a educação nas zonas libertadas pretendia-se formar o Homem Novo, com plena consciência do poder da sua inteligência e da força transformadora do seu trabalho na sociedade e na Natureza; o Homem Novo, livre de concepções supersticiosas e subjectivas.

É importante reconhecer que, considerando que os moçambicanos enfrentaram cerca de 500 anos de colonização portuguesa, durante os quais parte de sua identidade como povo foi negligenciada e ignorada pelos portugueses, os objectivos que foram definidos eram necessários para resgatar os ideais, a cultura e os sonhos de um povo que se encontrava perdido em sua própria terra. Vale ressaltar que as zonas libertadas se

tornaram espaços de transformação de mentalidades. Assim, a educação básica não era reservada a um pequeno grupo de pessoas ou a uma classe dominante, mas sim aberta a todos, desde crianças até adultos. Nesse contexto, Machel afirmava que:

Nas zonas libertadas alcançamos um grau elevado de integração das escolas na vida da comunidade. Qualquer problema que afectava a vida da escola ou da aldeia era discutido conjuntamente e, em conjunto, encontravam as melhores formas de superar as dificuldades surgidas (Machel *apud* Mazula, 1995: 112).

Nas zonas libertadas, a educação básica era fundamentada em três pilares: Estudar, Produzir e Combater. Dessa forma, a educação não era responsabilidade exclusiva dos professores e não estava limitada apenas às crianças. Todos estavam envolvidos, inclusive o próprio exército.

O exército tem um papel muito importante a desempenhar nas campanhas de mobilização e de educação. Os militantes não se prendem só à ciência militar. Tanto quanto possível, aprendem português e alfabetização básica, sendo os instrutores muitas vezes aqueles que têm educação elementar. A educação política é parte preponderante do treino, no decorrer do qual adquirem alguma experiência de falar em público e do trabalho dos comités, enquanto também aprendem rudimentos de discussão política e das bases históricas e geográficas da luta. Assim, o próprio exército torna-se agente importante na mobilização política e na educação da população (Mondlane *apud* Mazula, 1995:112).

Actualmente, o envolvimento de todos no cumprimento dessa nobre tarefa, que é a educação básica, tornou-se um desafio. A responsabilidade de educar tem sido predominantemente atribuída às escolas e aos professores. Para alcançar uma educação de qualidade, é essencial que todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem participem activamente, e a comunicação entre eles seja eficaz.

Em termos de organização, nas zonas libertadas, o sistema educacional era estruturado em três principais vertentes: educação formal, alfabetização e escolarização de adultos, e formação de professores. A educação formal era direccionada a crianças e adolescentes que viviam nas zonas libertadas, abrangendo os seguintes níveis: o Pré-Primário, oferecido em centros infantis; o Ensino Primário, com quatro séries, ministrado em escolas do interior do país e na Tanzânia; o Ensino Secundário, também com quatro séries, ministrado na Escola Secundária de Bagamoyo (Tanzânia); e o Ensino Universitário, que não chegou a ser implementado - os alunos que alcançavam esse nível eram enviados para estudar no exterior. (cf. Mondlane *apud* Mazula, 1995: 112).

É importante salientar que a educação nas zonas libertadas estava alinhada com os interesses e as ideologias da FRELIMO (enquanto movimento de luta de libertação de

Moçambique). Todo o currículo era cuidadosamente elaborado e aprovado pelos membros mais experientes do movimento. Nada era ensinado sem a aprovação do movimento de libertação, a FRELIMO.

1.4. Educação no período Pós-Colonial ou Pós-Independência

Moçambique tornou-se um país independente a 25 de Junho de 1975. No dia 24 de Julho do mesmo ano, a educação e outras instituições socioeconómicas consideradas conquistas do povo foram nacionalizadas. É neste período que o novo governo procurou concretizar as ideias que vinham sendo implementadas durante a luta nas zonas libertadas. Portanto, a instrução, a educação e a cultura foram colocadas prioritariamente ao serviço das massas oprimidas e humilhadas pelo sistema de exploração colonial.

Portanto, o Estado assumiu inteiramente a responsabilidade da planificação e gestão da educação básica de forma a resgatar a dignidade do povo moçambicano, a sua cultura e ao mesmo tempo, dar sustentação ao projeto sociopolítico da FRELIMO. Contudo, é importante salientar que, o Estado herdou do sistema colonial uma reduzida rede escolar, um sistema educacional com objetivos alienantes, enraizado em práticas e métodos autoritários.

Com as nacionalizações, os objetivos do ensino foram colocados ao serviço de interesses políticos, com o intuito de formar o “Homem Novo”: um cidadão com ideologias, ciência, técnica e culturalmente preparado para realizar as tarefas do desenvolvimento socialista do país. É neste contexto que, Gómez sustenta que, “a experiência vivida nas zonas libertadas, no campo de educação, vai ser importante nesta nova fase da história de Moçambique”. (Gómez *apud* Franze, 2017: 136).

A cifra de moçambicanos que tinham sido formados nas Zonas Libertadas não era suficiente para cobrir a necessidade do país, devido sobretudo ao índice de analfabetismo. Este facto é confirmado pela UNESCO (1999: 15), quando diz que, na altura da independência, cerca de 90% da população moçambicana, do total de cerca de onze milhões, era analfabeta: não sabia falar, ler e escrever a Língua Portuguesa que com a proclamação da independência, esta passou a ser a língua oficial de Moçambique.

Após a Independência houve uma extensão da rede escolar para um maior número de moçambicanos que durante o período colonial não teve acesso as disciplinas escolares. Esta educação visava a Unidade Nacional baseada numa educação revolucionária aberta e científica. O governo moçambicano tinha o principal objectivo “a formação do Homem Novo, com plena consciência do poder da sua inteligência e da força

transformadora do seu trabalho, na sociedade e na natureza; Homem Novo livre de concepção supersticiosa e subjectiva” (Mazula, 1995: 110).

2.Sistema Nacional de Educação (SNE): 1.2.1. A Lei 4/83 de 23 de Março

Em 1983, foi introduzido em Moçambique independente o Sistema Nacional de Educação (SNE) por meio da Lei 4/83, datada de 23 de Março. Esta lei passou por uma revisão em 1992, através da Lei 6/92, datada de 6 de Maio, e posteriormente foi reformulada em 2003. No entanto, de acordo com Luluva, "o Sistema Nacional de Educação surge em Fevereiro de 1977, quando a FRELIMO realizou seu III Congresso, no qual foram tomadas decisões significativas para diversos sectores sociais e económicos do país. A partir desse momento, princípios e estruturas centralizadoras foram adoptados" (Luluva, 2016: 114). A lei 04/83 de 23 de Março de 1983 do sistema nacional de educação foi revogada com a introdução da lei 06/92, de 06 de Maio de 1992. Esta ação deveu-se aos fatores de ordem política, económica e social, a saber:

Fatores políticos: a lei 04/83 cingia-se no monopartidarismo, políticas educacionais baseadas nos ideais do partido FRELIMO. A título de exemplo tem-se o Hino Nacional, entoado nas escolas, o qual enfatizava as aspirações do mesmo partido;

Fatores económicos: devido a crise política que o país vivia na época, Moçambique entrou em crise económica, sendo incapaz de garantir o desenvolvimento de atividades educativas e de manter o funcionamento do Estado, o que implicou a contração da dívida externa. As ajudas externas contribuíram em larga medida para a ampliação de algumas infraestruturas escolares e formação de mais professores para o ensino básico;

Fatores sociais: perante estes fatores ocorridos, houve maior destruição do tecido social, sendo: que obrigou a movimentação dos quadros da educação, incluindo professores e alunos de campo para cidade, escolas destruídas, etc.

Com a implantação do sistema multipartidário no país, houve necessidade de reajustar o quadro geral do sistema nacional de educação e adequar as disposições contidas na lei 04/83 de 23 de Março, as atuais condições sociais e económicas do país pós-guerra civil, tanto no ponto vista pedagógico como organizativo. Assim a lei número 04/83 é atualizada pela lei número 06/92, de 06 de Maio de 1992.

2.1. Paulo Freire e a pedagogia da autonomia no processo de ensino e aprendizagem em Moçambique

Após traçarmos um percurso histórico da educação em Moçambique, desde a educação tradicional até o período pós-independência, com suas diversas leis de mudanças curriculares, planos estratégicos e reformas, estamos agora prontos para introduzir a pedagogia da autonomia de Paulo Freire no contexto do processo de ensino e aprendizagem. Abordaremos questões relacionadas com aspectos concretos da vida que devem ser considerados no ensino em Moçambique.

A pergunta que orientará nossa análise é a mesma que foi apresentada anteriormente: "Será que o ensino médio moçambicano tem contribuído para uma educação para a liberdade à luz da pedagogia da autonomia de Paulo Freire? Em outras palavras, os alunos que concluem a 12ª classe têm a capacidade de pensar livremente? A educação os conduziu a uma liberdade reflexiva, ou eles apenas repetem o que lhes é dito?" O cerne do nosso estudo será a pedagogia da autonomia de Paulo Freire, a qual investigaremos, avaliaremos e discutiremos, apresentando, de forma concisa, diversos conteúdos que resultaram de nossa pesquisa.



2.2. Educação bancária

Paulo Freire define a educação bancária como “um ato de depositar, em que os alunos são os depositários e o educador, o depositante” (Freire, 2017, p. 80). Na concepção bancária de educação, o saber é uma doação, uma transmissão de conhecimento, em que os alunos recebem o depósito do conteúdo. Diante disso, não há reflexão, não há criatividade, não há transformação e não há saber. Nesse sentido, o professor detém o saber e o conhecimento e somente transmite para o aluno. Os alunos não interagem com o professor e não tem conhecimento prévio do tema a ser estudado. A educação bancária nega a educação como um processo de busca pelo conhecimento. Nega a autonomia e a liberdade. Podemos perceber que a educação bancária segundo Freire:

é a narração da qual o educador é o sujeito que conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. [...] Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante (Freire, 2017:80).

Essa educação bancária é, portanto, uma proposta de educação que não busca exatamente a “transmissão” do conhecimento, como normalmente se auto enuncia. É uma proposta de educação que se inscreve em uma perspectiva de narração, que não se estrutura ou se organiza para ser compreendida, mas para impor aos destinatários da mensagem a consciência de sua ignorância, de modo a mantê-los na condição de oprimidos e buscando legitimar a dominação por meio da “alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro” (Freire, 2017: 81), o aluno.

2.3. Educar para autonomia

A compreensão que se tem sobre autonomia, vem em contramão da ideia sobre a educação bancária, pois ela é a capacidade que o indivíduo tem para decidir sobre aquilo que ele julga ser o melhor para si. Ou seja, um indivíduo autónomo é aquele que reconhece sua identidade, assumindo-se como sujeito consciente de seu inacabamento, mas também compreendendo que, apesar de limitações, possui habilidades e competências de fazer muito mais do que se ajuíza sobre ele. Assim, pressupõe-se que o autónomo é uma pessoa livre para fazer suas escolhas pessoais desde que seja suficientemente esclarecido. Portanto, a educação deveria levar o aluno ao esclarecimento suficiente que deveria ajuda-lo a saber fazer tais escolhas. A autonomia, para Freire:

Assume uma conotação sociopolítico-pedagógica e implica o respeito à dignidade do sujeito enquanto ser integrante da humanidade, bem como o respeito às suas especificidades individuais. Assim, a autonomia é um processo constituído a partir da relação de alteridade com o outro” (Freire *apud* Francisco, Hansel & Vieira, 2023: 51).

Entretanto, a autonomia não deve ser compreendida como um direito absoluto; seus limites estão estabelecidos pelo respeito à dignidade e à liberdade dos outros e da comunidade como um todo. Com esse entendimento, o ser humano adquire autonomia, ou seja, a capacidade de determinar sua própria conduta e estabelecer suas próprias normas. Sócrates destacava a importância da consciência ética, enfatizando que, ao definir sua conduta, o indivíduo deve considerar sua relação com a verdade.

A promoção da autonomia na educação permite que o indivíduo adquira e desenvolva suas próprias leis e regras ao longo de seu processo de crescimento, por meio das interações estabelecidas com os outros no contexto em que está inserido. Portanto, a educação para a autonomia está fundamentada na ética, no respeito, na

rejeição de qualquer forma de discriminação e na abertura para a comunicação, pressupondo o diálogo. Esse diálogo envolve o respeito pelas diferenças.

Relacionando a educação inclusiva com as ideias de Paulo Freire, “argumenta-se que o desenvolvimento da autonomia do educando é favorecido pelo processo de inclusão, uma vez que a construção da autonomia está ligada à busca consciente de se tornar parte do mundo, conquistando uma liberdade que não o aprisione” (Castro et al., 2006:1). Portanto, a autonomia é um processo contínuo e não pode ser conquistada de forma definitiva, pois está relacionada à “inconclusão dos homens e à consciência que têm dela” (Freire, 2017:102).

Nesse contexto, a construção da autonomia pressupõe o conhecimento e a participação activa na realidade dos educandos, permitindo que eles se reconheçam como sujeitos de sua própria história, capazes de tomar decisões e superar seus medos e preconceitos. A construção da autonomia na educação desempenha um papel fundamental, auxiliando o educando a caminhar de forma independente, a seguir seu próprio caminho e a tomar decisões por si mesmo.

2.4. Educar para a liberdade

A educação para a liberdade não é uma tarefa fácil por que envolve escolhas e afetividade. No entanto, na sua essência, a educação deve levar o educando a um compromisso de vida que o torne livre. Assim, como diz Freire na sua obra *Educação como prática da liberdade* “a visão da liberdade tem na pedagogia uma posição de relevo. A liberdade é a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos” (Freire, 1967:5). Portanto, em Paulo Freire, mais do que um exercício da formação em liberdade, “a educação é uma práxis de libertação”. (Freire *apud* Lima, 2021:17).


O tema da educação como afirmação da liberdade tem antigas ressonâncias desde os gregos. Mas, para o nosso tempo, educar para a liberdade, mais do que um axioma pedagógico, é um desafio. Desafio este que envolve muitas forças ativas engajadas no processo de ensino e aprendizagem. Para Freire “quando alguém diz que a educação é afirmação da liberdade e toma as palavras a sério – isto é, quando as toma por sua significação real - se obriga, neste mesmo momento, a reconhecer o facto da opressão, do mesmo modo que a luta pela libertação” (Freire, 1967:6).

Assim como para os filósofos e sábios da antiguidade, como para os mestres da educação tradicional, a educação deve criar no educando um sentido de responsabilidade

e autonomia. Isso tudo passa pelo sentido da liberdade. Assim, a preocupação de Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: a educação para a liberdade deverá ser “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1967:12). Isso faz-nos refletir sobre o mito da caverna apresentado por Platão.

2.5. Educar para a construção do homem novo

Entre nós, repita-se, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude, de mudança de comportamento. Ou seja, a educação deveria criar no ser humano uma nova mentalidade. Em Moçambique, no período pós-independência falava-se muito sobre a construção do Homem Novo. Alias, “a ideia do Homem Novo e a sua estratégia de implementação constitui o elemento crucial da ligação entre a FRELIMO e os cidadãos no pós-independência, em termos de quem tem o direito de fazer parte do Estado em Moçambique” (Nanguene & Nuvunga, 2022:3). A ideia da construção do Homem Novo consistia na criação e formação de novas mentalidades. Para Samora Moisés Machel,



A formação do Homem Novo consiste na formação de uma nova mentalidade, pois não é somente ensinando a falar e escrever bem que conseguiríamos formar um outro Homem. Há que criar uma mentalidade nova. Para isso, é imprescindível a educação. Uma vez formada a nova mentalidade, vão germinar novas ideias, que lutam permanentemente contra as ideias velhas, contra os hábitos velhos (...) surge o combate para dinamizar e revigorar o novo. Novo com conteúdo revolucionário” (Machel *Apud*, Nanguene & Nuvunga, 2022:5).

Portanto, com a construção do Homem Novo se criaria um homem liberto das ideias velhas, da mentalidade adulterada pela ideologia colonial-capitalista e tribal-feudal, o Homem formado nas ideias e na prática do socialismo. Enfim, a ideia de construção do Homem novo demonstra como conceitos científicos e ideológicos adquirem vida própria em termos operacionais e continuam a se manifestar em outros contextos, mesmo quando as condições objetivas por detrás da sua criação já desapareceram. No caso de Moçambique, parece que o Homem Novo transitou dum instrumento para garantir a retidão ideológica do cidadão no novo Estado pós-colonial para um critério de controle de credenciais patrióticas num contexto de democracia multipartidária.

Como se pode depreender, no processo de ensino-aprendizagem, o professor tem condições de conhecer o pensamento do aluno e pode auxiliá-lo em suas dúvidas e inquietações sobre o que se está aprendendo. Ora, o que fazer para tornar a educação

um caminho para a liberdade ou para a autonomia? Por meio desta questão surge o nosso terceiro capítulo que irá falar sobre a educação centrada no aluno.

3.A aprendizagem na liberdade e autonomia do indivíduo: um olhar sobre a aprendizagem centrada no aluno

A aprendizagem centrada no aluno e os métodos específicos associados, como a aprendizagem baseada em actividades, investigações e problemas, são amplamente promovidos internacionalmente como exemplos de “melhores práticas” psicopedagógicas. Se estamos tratando da educação para a autonomia e para a liberdade que é uma fuga ou combate da educação bancária, é importante abordar o tema da educação centrada no aluno. Embora a educação centrada no aluno seja um termo relativamente novo, com diferentes interpretações e práticas associadas, uma definição amplamente aceite e simples descreve-a como uma abordagem pedagógica que confere aos alunos, e exige deles, um nível relativamente elevado de controle activo sobre o conteúdo e o processo da aprendizagem. O que se aprende e como se aprende é, portanto, moldado pelas necessidades, capacidades e interesses dos alunos. Portanto, a educação para a autonomia e para a liberdade deve estar centrada no aluno, naquele que aprende.

A temática do ensino centrado no aluno é de grande importância no processo de ensino e aprendizagem no ensino médio em Moçambique, pois ela coloca o aluno como protagonista no processo educacional, coloca o aluno no centro, ou seja, tudo que é feito ou dito no processo de “ensinagem” encontra realização no aluno. Assim, neste capítulo, abordaremos o papel do professor como mediador, a escola como espaço de referência e o aluno como protagonista no processo de ensino e aprendizagem.

3.1.O aluno na aprendizagem da autonomia e liberdade

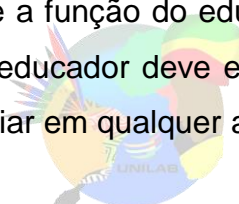
O ensino centrado no aluno não deve ser explicado como aquele em que o discípulo tem total livre-arbítrio para escolher o que quer aprender. Ensino, currículo, aprendizagem e contexto são lugares comuns da educação (cf. Schwab, 1973:89). Um acontecimento educativo ininterruptamente carece de professor (ensino), conhecimento (currículo), aluno (aprendizagem) em um meio social (contexto).

Assim, a catequização centralizada no discípulo, tendo o instrutor (professor) como intermediário (mediador), é ensino em que o educando fala o bastante e o professor fala pouco. Aceitar que os alunos falem, implica usar táticas nas quais possam debater, ajustar significados entre si, exhibir oralmente ao grande grupo o produto de suas

atividades colaborativas, ganhar e fazer críticas. O estudante deve ser proativo, não apático ou passivo. Ele tem que aprender a comentar, a negociar significações; tem que aprender a ser crítico e aceitar críticas.

Portanto, a aula não é o lugar (ambiente) nem ocasião para depositar (bancariamente, como dizia Freire, 1987, 1996) conhecimentos na cabeça do aluno. E nem as avaliações são o instrumento seguro para averiguar o quanto ficou assente e de que modo ficou. Por mais proeminentes que sejam esses conhecimentos, o sujeito que estuda tem que entender essa importância e exibir uma intencionalidade para aprender. O ser humano aprende de forma expressiva se tiver conhecimentos anteriores adequados para isso. Esse exercício deve o levar à liberdade no pensamento e nas escolhas e na autonomia.

Enfim, é necessário dar alternativas aos alunos, trabalhar os conteúdos através de conjunturas que façam sentido para os alunos, que sejam relevantes para eles. Deveriam ser eles que determinam se querem aprender alguma ciência de modo expressivo. Portanto, na aprendizagem centrada no aluno, o indivíduo tem liberdade para definir o que quer fazer dentro da sala de aula, e a função do educador ou professor é mostrar-lhe as diferentes escolhas disponíveis. O educador deve estar sempre atento para que não se perca a cabimento de orientar e apoiar em qualquer atividade ou conversa, se necessário.



3.2.A escola na aprendizagem centrada no aluno

No contexto educacional, o desafio dos alunos em uma educação centrada no aluno é de grande importância, uma vez que tem implicações directas na qualidade do envolvimento do aluno com o processo de ensino e aprendizagem. Assim, segundo Alcantará & Guimarães “o aluno motivado busca novos conhecimentos e oportunidades, demonstrando entusiasmo e disposição para enfrentar novos desafios no processo de aprendizagem, participando activamente nas tarefas” (Alcantará & Guimarães, 2007:34).

A motivação do aluno é uma variável relevante no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que o desempenho escolar não pode ser explicado exclusivamente por conceitos como inteligência, contexto familiar e condição socioeconómica. Conforme Murray (1986), a motivação representa “um factor interno que inicia, direcciona e integra o comportamento de uma pessoa” (p. 20). Essa perspectiva, que associa a motivação a uma energia interna, também é defendida por outros teóricos.

Para Garrido (1990, p. 60), a motivação “é um processo psicológico, uma força que tem origem no interior do sujeito e que o impulsiona a uma acção. Segundo Balancho e

Coelho (1996) a motivação é “tudo o que desperta, dirige e condiciona a conduta” (p. 17). Assim, a motivação é primordial no desempenho académico dos alunos e na apropriação total às solicitações do ambiente escolar. Por isso:

Uma definição de motivação deveria incluir alguns elementos: a ideia de processo, isto é, a motivação é um processo e não um produto, dessa forma não pode ser observada directamente, mas pode ser inferida a partir de determinados comportamentos. As metas têm o papel de orientar a acção do indivíduo, cujo ponto basilar seria o de que os sujeitos sempre têm algo em mente, que procuram atrair ou evitar ao concretizar uma acção; a necessidade de uma actividade física (e.g., esforço, persistência) e/ou mental (e.g., acções de natureza cognitiva como o pensar, planear e avaliar) e por fim, o último elemento estaria relacionado com o facto de a motivação iniciar e sustentar uma acção (Pintrich & Schunk, 2002:4).

A importância do delinear das aulas é um ponto fulcral no desenrolar da mesma. A aula deve ser criativa e envolvente e não meramente expositiva. Assim, “a decisão sobre as actividades de ensino-aprendizagem que os alunos realizam é uma das tarefas mais criativas e primordiais que os professores têm pela frente” (Fita *apud* Knuppe, 2006:109).

De acordo com Abreu (2002), “a escola é vista não tanto como um espaço de formação e de desenvolvimento pessoal e comunitário, mas como uma instituição onde se pode adquirir diplomas” (p. 9). Porém Stoll e Fink (1995, *apud* Lima, 2008), referem que “uma escola eficaz é aquela que promove o progresso de todos os alunos para além do esperado” (p. 59). Um modo de desenvolver talentos será “a participação nas actividades extra curriculares com o objectivo de se promover a concentração, liderança, responsabilidade, capacidade de trabalhar em grupo e autoconfiança. As escolas especializadas surgem como importância fulcral para emergir talentos” (Robinson, 2010:140).

3.3.O Papel do professor no contexto da aprendizagem centrada no aluno

A necessidade de cumprir os programas retira tempo ao professor para ultrapassar as dificuldades individuais de aprendizagem que constata nos alunos no ensino médio, por isso, segundo Abreu (2002) é “imprescindível oferecer uma educação de qualidade com funções equivalentes para todos os educandos, para que estes possam adquirir as competências necessárias à integração do seu projecto individual no projecto da sociedade em que se situam” (Abreu, 2002:70).

O estilo motivacional do professor configura-se numa importante fonte de influência para o desempenho, emoções e motivação dos alunos em relação à escola. É

considerado uma característica atribuída à personalidade, mas é vulnerável a factores como, por exemplo, o número de alunos em sala de aula, o tempo de serviço, o género, a idade, as concepções ideológicas, entre outros. Assim, Pozo atesta que “a possibilidade que um professor tem de mover os seus alunos para a aprendizagem depende em grande parte de como ele mesmo enfrenta a sua tarefa de ensinar” (Pozo *apud* Knüppe, 2006:193).

Nesta ordem de ideias Freire sugere que “saber ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria construção”(Freire, 2001:87). Portanto há uma recusa pela educação bancária e uma opção pelo ensino centrado no aluno, por isso, Guimarães (2004:145) abarrota: “toda a motivação deve estar relacionada com metas e objetivos, logo um bom professor que possui metas de ensino, tornará o aluno motivado a aprender”.

Para ter a atenção dos alunos o professor deve usar técnicas motivacionais que podem ajudar no processo de ensino e aprendizagem. Ora, de acordo com Duarte (2010) “os professores podem conquistar a motivação dos alunos, desvendando, no início da aula, curiosidades relacionadas com o tema e expor a importância do conteúdo” (Duarte, 2010: 54). Portanto, os professores têm consciência de que a escola do futuro será tanto mais eficaz quando for capaz de combinar, de forma equilibrada, a urgência das mudanças tecnológicas com o humanismo. Assim, no processo de ensino aprendizagem, a motivação deve estar presente em todos os momentos.

O tipo de aula em que os professores incentivam à sua participação e cooperação decorrem de uma forma mais frutífera. Os relatos dos estudantes fornecem indicadores para se trabalhar numa escola dinâmica, activa, reflexiva e aberta ao meio que lhes permita desenvolverem-se harmoniosamente, descobrindo e ampliando os seus talentos (cf. Freire, 2001; Gama, 2003; Guimarães, 2004).

Portanto, em um facto educativo deve existir sempre algum contorno de diálogo. O professor não deve ficar arrazoando sozinho, narrando, enquanto o aluno apenas escuta e anota, quando não está distraído, cogitando em outras coisas ou, até mesmo, dormindo. Sem diálogo, sem interacção social, seguimos no modelo da narrativa ou da educação bancária que, no início deste texto, concordando com os argumentos de Don Finkel (2008:9), consideramos ineficaz e inapropriado para a educação para a liberdade e autonomia (cf. Don Finkel 2008:9).

Considerações finais

Um trabalho de pesquisa está sempre em andamento, à medida que novas descobertas são feitas. Portanto, considera-se que haveria interesse em conduzir estudos que permitissem: realizar uma reflexão sistemática sobre actividades e resultados educativos; identificar quais aptidões e vocações prevalecem, independentemente das perspectivas de futuro e aplicar um programa de estratégias para educar visando a autonomia e a liberdade.

Após a conclusão do estudo, chegamos à constatação de que, devido à conjuntura política, social e económica, educar para a autonomia e a liberdade em nosso país ainda é um desafio. Isso ocorre porque muitos moçambicanos ainda estão presos ao passado, vivendo de lembranças e saudosismo. A educação muitas vezes é associada ao partido Frelimo.

Ainda, o SNE moçambicano usa modelo bancário de educação, em que o aluno é uma vasilha onde o professor, através da narrativa deposita o seu saber. Portanto, a perspectiva dialógica, proposta por Freire, permite compreender alguns dos problemas de comunicação, entre outros de carácter político e social, que caracterizam o modelo bancário e buscar o desenvolvimento de ações baseadas no diálogo.

No entanto, como solução para promover a educação na liberdade e autonomia, o ensino centrado no aluno é viável. O ensino centrado no aluno não diminui a importância do papel do professor ou do sistema educacional ou mesmo do Estado. Pelo contrário, a escola deve garantir a qualidade do ensino, proporcionando um ambiente propício para promover a autonomia e a criatividade, despertando os sentidos para diferentes linguagens nos anos iniciais de ensino.

Como proposta, a escola deve mudar seus métodos de ensino, tornando-se uma escola com o ensino centrada nos estudantes, promovendo a negociação de significados, actividades colaborativas, o pensamento crítico, a habilidade de aprender a aprender e uma educação que vai além do treinamento comportamentalista. Este é o optimismo e a esperança transmitidos por este trabalho. As práticas educacionais devem evoluir para se adequarem aos tempos actuais. Como orientação sugestiva e objectiva, temos os seguintes caminhos que podem levar os alunos a aprender livre e criticamente:

1. Levar em conta o conhecimento prévio do aluno: Aprendemos a partir do que já compreendemos. A noção prévia é a variável que mais influência na aprendizagem

significativa. Não tem sentido a crítica sem aprendizagem significativa. Como ser crítico de algo que não foi aprendido expressivamente?

2. Abandonar a narração: reproduzir a narração do professor não excita (estimula) a compreensão, muito menos a criticidade. Centralizar o ensino nos alunos, em actividades coletivas ou individuais implica a externalização dos significados que estão sendo por eles captados. A narração leva à educação bancária e uma escravização do aluno no processo de ensino e aprendizagem.

3. Estimular os alunos a indagarem: Ao invés de dar-lhes respostas acabadas que devem ser arquivadas ou memorizadas, os professores devem começar o processo com indagações ou provocações que leve o aluno a refletir e a enveredar o mesmo caminho da indagação, pois, todo o conhecimento humano é edificado a partir da procura de respostas a perguntas. No processo de ensino e aprendizagem é mais extraordinariamente importante perguntar (procurar conhecimento) do que saber respostas (muitas vezes sem significado).

4. Acudir os alunos a livrarem-se dos empecilhos epistemológicos: Incentivar a desaprender conhecimentos que podem estar atrapalhando a aprendizagem expressiva de outros. Não usar “regras que não servem”, é uma estratégia de sobrevivência (sobrevivência).

Como já foi dito, para os filósofos e sábios da antiguidade, assim como para os mestres da educação tradicional, a educação deve criar no educando um sentido de responsabilidade e autonomia. Isso tudo passa pelo sentido da liberdade. Assim, a grande preocupação de Freire é a mesma de toda a pedagogia moderna: a educação para a liberdade deverá ser “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (Freire, 1967:12).

Para que tudo o que foi exposto seja concretizado, o processo de ensino e aprendizagem não deve ser partidário e as instituições de ensino devem ser livres e independentes. As das escolas devem ser apartidárias e a sua gestão deve ser feita por pessoas competentes e não por confiança política. Moçambique tem capacidade de educar para a autonomia e a liberdade. O que precisa é uma reforma político-educacional e uma reformulação na gestão escolar.

Referências

Abreu, M. V. (2002). *Cinco ensaios sobre a motivação*. Coimbra: Almedina.

- Alcantará, A .R. & Guimarães, S.E.R. (2007) A Instrumentalidade como uma estratégia motivacional. *Psicologia Escolar Educacional*, 11 (1), 177-178.
- Barbosa, M., Horn, J. (2001). *Organização do espaço e do tempo na escola infantil*. Porto Alegre: ArtMed.
- Castro, A. S. de A. et al (2006). *Educação inclusiva em Feira de Santana: dialogando com Paulo Freire*. Disponível em:
http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/3995/FPF_PTPF_01_0654.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 21 out. 2022.
- Duarte, J. B. (2010). Manual escolar: companheiro do jovem na aquisição de competências e na curiosidade pelo saber. *Revista Lusófona de Educação*, 16, 199-130.
- Duarte, S., Dias, H & Cherinda, M (Org.) (2010). *Formação de Professores em Moçambique: resgatar o passado, realizar o presente e perspectivar o futuro*. Maputo: Editora Educar.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 18ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (17.ª ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Garrido, I. (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. Em: Mayor, L. e Tortosa, F. (Eds.). *Ámbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.
- Gasperini, L. (1989). *Moçambique: educação e desenvolvimento rural*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Gil, A. C. (2007). *Como elaborar projectos de pesquisa* (4ª. ed.). São Paulo: Atlas.
- Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e presente*. Maputo: Editora Escolar.
- Gómez, M. B. (1999). *Educação Moçambicana: Educação Moçambicana: História de um processo: 1962-1984*. Maputo: Livraria Universitária, UEM.
- Guimarães, S. É. R. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150.
- Gujamo, Á. F. & Mucandze, A. R. (2019). *Educação em Moçambique antes e depois da independência*. Porto: Academia Edu.

- Ibraimo, M.N. (2014). *O conselho de escola como espaço de participação da comunidade*. Tese de doutoramento em ciências de Educação. Universidade Católica Portuguesa
- Knuppe, L. (2006). Motivação e desmotivação: desafio para as professoras do ensino fundamental. (*Educar*), 277-290.
- Lima, V. A. de. (2021). *Paulo Freire: A prática da Liberdade para além da alfabetização*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo.
- Luluva, S. (2016). *Políticas educacionais em Moçambique: o conselho de escola como componente da gestão democrática da escola pública moçambicana (1975-2003)*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Manturana, H. (2001). *Cognição, ciência e vida cotidiana*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique:1975-1985*. Maputo: Imprensa Universitária.
- Minayo, M. C. da S. (2007). *O desafio do conhecimento*. (10ª. ed.). São Paulo, Brasil: HUCITEC.
- Minayo, M. C. de S. (2010). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 12. ed. São Paulo: Hucitec.
- Momade, S. I. *Traços de inovação do sistema nacional de educação em Moçambique: diferenças e semelhanças das leis 4/83, 6/92 e 18/2018*. Instituto Superior Politécnico Gaya Psicologia, Educação e Cultura. Vol. XXVI, Nº 3.
- Moreira, M.A. (2005). *Aprendizagem significativa crítica*. Porto Alegre: Instituto de Física, UFRGS.
- Murray, E. J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Pintrich, P. R. & Schunk, D.H. (2002). *Motivation in education - theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Roazzi, A., Almeida, L. S. Insucesso escolar: insucesso do aluno ou insucesso do sistema escolar? *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), 53-60, 1988
- Santos, S. C. P. dos et al (2021). Reflexão teórica sobre as contribuições da obra de Paulo Freire para a educação especial. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, p. 2756-2774. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14493/11862>. Acesso em 24 out. 2022.

Sprinthall, N. A., Spronthall, R. C. (1993). *Psicologia educacional - uma abordagem desenvolvimentista* (5.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

Uaciquete, A. (2011). *Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009)*. Maputo: Texto Editora.

Recebido em: 12/05/2024

Aceito em: 29/08/2024

Para citar este texto (ABNT): ANTÓNIO, Salvador Bernardo. Educação para a Liberdade no ensino médio em Moçambique: Uma Análise a partir da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.4, nº Especial II, p.254-278, out. 2024.

Para citar este texto (APA): António, Salvador Bernardo. (out. 2024). Educação para a Liberdade no ensino médio em Moçambique: Uma Análise a partir da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 4 (Especial II): 254-278.