

Des(educação) para todos: desvendando as nuances do ensino público e privado em Moçambique

Bonete Júlio João Chaha *

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-1430-6743>

RESUMO

Este artigo traz uma abordagem sobre a Educação em Moçambique, com o objetivo de analisar as reformas educacionais e as políticas curriculares implementadas em Moçambique, sobretudo o Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983, que representou um marco na história educacional de Moçambique, mas a implementação deste sistema enfrentou inúmeros desafios: a guerra civil, a escassez de professores, a falta de materiais didáticos, a centralização do poder e a rigidez curricular, e estava desarticulado da realidade local e regional do país, carregando consigo a “agenda oculta da passagem automática”, uma prática que, embora não formalizada, é sustentada por pressões políticas e administrativas e por taxas elevadas de aprovação, em que os números importam mais que os saberes. O interesse pela temática surge da ideia segundo a qual a educação moçambicana está permeada por disputas ideológicas e políticas que influenciam diretamente as práticas pedagógicas e os resultados de aprendizagem, daí que surgiu a seguinte pergunta central: De que maneira as políticas e práticas curriculares moçambicanas têm sustentado um sistema de des(educação) que privilegia taxas elevadas de aprovação em detrimento da aprendizagem efetiva e da emancipação dos alunos? Metodologicamente, este artigo adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise crítica de políticas públicas e práticas curriculares, observações empíricas (experiências vivenciadas pelo pesquisador) de contextos escolares. Portanto, este artigo permitiu constatar que o ensino moçambicano está “preso” às lógicas tecnocráticas e economicistas, que subordinam o conhecimento à estatística, o professor à burocracia e o aluno à passividade.

PALAVRAS-CHAVE

Educação; Currículo; Moçambique; Políticas educacionais.

(Mis)education for all: Unveiling the nuances of public and private education in Mozambique

ABSTRACT

This article presents an approach to education in Mozambique, with the aim of analysing the educational reforms and curricular policies implemented in Mozambique, especially the National Education System (SNE) in 1983, which represented a milestone in the educational history of Mozambique, but its

* Graduado em Ensino do Português com Habilitações em Ensino de Inglês pela Universidade Licungo | Docente no Instituto Médio Politécnico de Moçambique, Distrito de Chimoio, Província de Manica | E-mail: bonetechaha@hotmail.com

implementation faced numerous challenges: the civil war, the scarcity of teachers, the lack of teaching materials, the centralization of the power and curricular rigidity, and this curriculum was alienated from the local and regional reality of the country, carrying with it the "hidden agenda of automatic passage" – a practice that, although not formalized, is sustained by political and administrative pressures and by high pass rates, which numbers matter more than knowledge. The interest in this topic stems from the idea that Mozambican education is permeated by ideological and political disputes that directly influence pedagogical practices and learning outcomes. This led to the following central question: How have Mozambican curricular policies and practices sustained a system of (mis)education that prioritizes high pass rates at the expense of effective learning and the emancipation of the students? Methodologically, this article adopts a qualitative approach, based on a literature review and critical analysis of public policies and curricular practices, as well as empirical observations (experiences lived by the researcher) in school contexts. Therefore, this article revealed that Mozambican education is "trapped" in technocratic and economic logics that subordinate knowledge to statistics, teachers to bureaucracy, and students to passivity.

KEYWORDS

Education; Curriculum; Mozambique; Educational policies.

Introdução

O presente artigo intitulado “Des(educação) para todos: desvendando as nuances do ensino público e privado em Moçambique” deriva de uma reflexão profunda sobre o cenário educacional atual moçambicano, desde a independência nacional, em 1975, pelo pesquisador, no exercício de sua função docente nos diversos subsistemas de ensino moçambicano e comovido pela leitura da obra “Emburrecimento programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória”, de Jonh Taylor Gatto (2019), e tem como objetivo analisar as reformas educacionais e as políticas curriculares implementadas em Moçambique desde o Sistema Nacional de Educação (1983) até à atualidade, identificando como essas políticas contribuem para a manutenção de um modelo de des(educação) marcado pela passagem automática, desvalorização docente e esvaziamento pedagógico do currículo.

Desde 1975, o cenário educacional moçambicano tem passado por diversas transformações, marcadas por esforços de expansão do acesso, mas também por contradições profundas em termos de qualidade, equidade e eficácia. Nesse contexto, a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983, representou uma tentativa estatal de democratizar o ensino, mas, ao

longo do tempo, esse modelo revelou-se limitado diante das exigências de um país em constante reconstrução social, econômica e política.

A escolha e a abordagem do tema “Des(educação) para todos: desvendando as nuances do ensino público e privado em Moçambique” justifica-se pela necessidade urgente de problematizar os rumos que a educação nacional vem tomando nas últimas décadas. Embora tenha havido avanços significativos no que diz respeito à expansão do acesso à escolarização, sobretudo após a independência e a implementação do Sistema Nacional de Educação (SNE), os indicadores de qualidade de educação permanecem baixos e alarmantes, em que estudantes concluem ciclos sem dominar habilidades básicas de leitura, escrita ou cálculo, enquanto políticas de promoção automática se disseminam sob o argumento de inclusão.

Neste artigo, utilizam-se as expressões “des(educação)” e “agenda oculta da passagem automática”, para trazer à superfície a desmitificação da ideia de uma “educação para todos e universalmente benéfica”, quando, na prática, muitas vezes, serve como “instrumento de reprodução das desigualdades e manutenção do *status quo*”. Baseado numa abordagem crítica do professor John Taylor Gatto, este estudo visa descortinar o que se decidiu apelidar de “des(educação) programada”, expressão que remete a um processo sistemático de desvalorização do conhecimento significativo e da autonomia docente e do estudante, em favor de práticas curriculares tecnocráticas, avaliações simuladas e metas de aprovação descontextualizadas.

A chamada “agenda oculta da passagem automática”, em Moçambique, conforme as experiências no terreno, é uma prática promovida de forma não oficial pelos serviços distritais de educação, direções escolares e órgãos locais e torna-se um dos principais obstáculos à qualidade do ensino. Essa prática, embora não formalizada, é sustentada por pressões políticas e administrativas por taxas elevadas de aprovação, que acabam por transformar a escola numa instituição de aparência de aprendizagem, onde os números importam mais que os saberes, ou seja, a escola passou a ser um espaço de reprodução mecânica de conteúdos esvaziados de sentido e alienados da realidade social dos alunos e alimenta uma cultura que prioriza o desempenho numérico em detrimento do aprendizado significativo. Como afirma Ball (1993), as políticas educacionais são atravessadas por disputas de poder e interesses, e muitas

vezes operam com objetivos não declarados que fragilizam o direito à aprendizagem.

Como é sabido, a educação é uma ferramenta central para o desenvolvimento de qualquer nação. Mas, como alerta Apple (2004) e Santos (2007), quando desvinculada de um projeto político-pedagógico emancipador, ela pode servir como instrumento de reprodução das desigualdades. Daí que, neste artigo, se defende a ideia de que a escola não pode continuar a funcionar como um espaço de simulação, onde se finge ensinar e aprender. Conforme defende Freire (1996), “ensinar exige compromisso com a realidade dos educandos”, o que implica considerar os contextos socioculturais, econômicos e afetivos nos quais os sujeitos estão inseridos.

Diante desse cenário, emerge a seguinte questão central: De que maneira as políticas e práticas curriculares moçambicanas têm sustentado um sistema de des(educação) que privilegia taxas elevadas de aprovação em detrimento da aprendizagem efetiva e da emancipação dos alunos?

Inspirado na obra “Emburrecimento programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória”, de John Taylor Gatto, a abordagem deste artigo dialoga com os fundamentos da pedagogia crítica, especialmente com o próprio Gatto (2019), para quem “ensinar não é como a arte da pintura, na qual, pela *adição* de material a uma superfície, uma imagem é sinteticamente produzida, mas se parece mais com a arte da escultura, na qual, pela *subtração* de material, permite-se que uma imagem já encerrada na pedra surja”. Freire (1996), para quem “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Também se apoia em Giroux (1988), que entende o professor como um intelectual transformador, e Apple (2004), ao criticar as políticas de padronização e de controlo ideológico do currículo. Esses autores trazem-nos pressupostos importantes para descrever e compreender a educação.

Metodologicamente, este artigo adota uma abordagem qualitativa, baseada em revisão bibliográfica e análise crítica de políticas públicas e práticas curriculares, observações empíricas (experiências vivenciadas pelo pesquisador) de contextos escolares, buscando não apenas descrever a realidade educacional, mas contribuir para a construção de um novo olhar sobre o papel da escola, do currículo e do professor na formação de sujeitos autônomos, críticos e historicamente situados.

Estruturalmente, o artigo está organizado em três seções, a saber: introdução, de onde se apresenta o tema, o objetivo, a justificativa, o problema de pesquisa e a metodologia; desenvolvimento, onde são apresentadas e discutidas as várias perspectivas sobre o tema em alusão; considerações finais, onde são expostas as conclusões tidas ao longo do texto, e por fim, são apresentadas as referências bibliográficas.

1. Retrospectiva do Sistema Nacional de Educação (1983)

Moçambique é um país da África Austral, região esta considerada, de certa forma, pobre, e com a educação cada vez mais degradada e preocupante, principalmente para a juventude, o garante do amanhã. A promulgação do Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983, representou um marco na história educacional de Moçambique, consolidando os esforços do Estado moçambicano pós-independência para institucionalizar um modelo próprio de ensino, alinhado aos ideais da Revolução e da construção do homem novo. Conforme explica Mazula (1995):

Após a independência o MEC colocou uma estrutura organizacional no sistema educativo distinta do período colonial, onde os objetivos e conteúdos eram diferentes e não articuláveis. A nova estrutura criada através da Lei nº 4/83, terminou com essa organização “monopólio racial” da escola, pondo em prática um SNE, com uma estrutura organizacional que integrava a todos alunos sem separação de raça, religião ou outro critério (p. 188).

Nesse âmbito, inspirado em princípios socialistas, o SNE visava romper com o legado colonial, promover a alfabetização em larga escala, consolidar o ensino básico gratuito e obrigatório, e vincular a escola à vida produtiva e social. Portanto, a educação era compreendida como um instrumento de libertação, nos moldes propostos por Freire (1970), que defende uma pedagogia voltada à conscientização crítica e à transformação social.

Dessa forma, para além da organização e estrutura do SNE, em comparação com a estrutura colonial, os primeiros anos do SNE testemunharam avanços importantes, com o aumento das taxas de matrícula, a construção de escolas e, conforme Mazula (1995, p. 182), “a introdução do Sistema de Formação de Professores (SFP) e o Sistema de Educação de

Adultos (SEA)” em larga escala, mesmo diante das adversidades políticas e econômicas.

Contudo, a implementação do SNE enfrentou inúmeros desafios. A guerra civil (1977-1992), a escassez de professores qualificados, a falta de materiais didáticos, a centralização das decisões e a rigidez curricular comprometeram os objetivos da política. Bernstein (1990) destaca que todo currículo é expressão de um código de poder e controle, e nesse sentido, o SNE, embora progressista em sua intenção, operava com um currículo normativo e homogêneo, que pouco dialogava com as realidades locais e regionais do país.

Além disso, a ênfase na integração escola-trabalho, embora coerente com os princípios do socialismo científico, revelou-se, na prática, limitada e muitas vezes simbólica, gerando uma sobrecarga nas escolas sem a devida infraestrutura ou suporte pedagógico. A tentativa de articular o ensino com a produção agrícola ou industrial acabou por esbarrar em constrangimentos operacionais e em contradições ideológicas.

Apesar das boas intenções e do compromisso político com a educação, o modelo inicial do SNE mostrou-se insuficiente para garantir um sistema educacional equitativo e eficaz. A centralização excessiva impediu a participação efetiva dos professores na construção do currículo, criando uma rutura entre os planejadores e os executores das políticas. Segundo Sacristán (2000), a implementação eficaz de um currículo depende da sua apropriação pelos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, entende-se que o sucesso da implementação de um currículo não está estritamente vinculado apenas à sua elaboração teórica, mas sobretudo de adoção e integração na prática pedagógica dos sujeitos ativos do processo educativo, os professores, os alunos e outros atores educacionais, por exemplo, os pais e/ou encarregados de educação, em fim, toda a comunidade escolar, o que não ocorreu ou ocorre plenamente em Moçambique.

Por outro lado, de acordo com Gatto (2019), o sucesso na profissão de docência envolve um elemento considerável de confiança automática, categórica, e não uma confiança condicionada ao desempenho.

Contudo, com o fim da guerra e a abertura econômica nos anos 1990, o país ingressou numa nova fase de reformas educacionais orientadas por

organismos internacionais, que impõem o que ensinar e como ensinar, sem uma prévia auscultação dos sujeitos ativos e/ou envolvidos no processo educativo do país. Essas mudanças trouxeram novos paradigmas, mas também novos dilemas. A crítica ao SNE deu lugar à proposta de modernização da educação, muitas vezes desligada das especificidades históricas e culturais do contexto moçambicano. Portanto, o modelo do Sistema Nacional de Educação adotado era baseado em conteúdo, e não em competências.

2. Introdução do novo currículo em Moçambique

Com o fim da guerra civil e o advento das políticas de ajustamento estrutural nos anos 1990, Moçambique iniciou um novo ciclo de reformas educacionais, desta vez fortemente influenciado por organizações multilaterais como o Banco Mundial, a UNESCO e o FMI. Essas reformas introduziram um modelo de gestão educacional baseado na eficiência, na produtividade e na padronização, cujo principal reflexo foi a reestruturação curricular.

O novo currículo, consolidado no início dos anos 2000, passou a adotar a abordagem por competências, em substituição à lógica anterior centrada em conteúdos. No entanto, esse currículo foi marcado por uma orientação tecnocrática e economicista, muitas vezes descolada da realidade das salas de aula e das necessidades sociais do país.

De acordo com Guibundana (2013), uma das inovações do novo currículo diz respeito particularmente ao sistema de avaliação, com a adoção de um sistema de promoção dos alunos por ciclo de aprendizagem, que consiste na transição dos educandos de um ciclo para o outro.

Essa proposta curricular por competências visava preparar o estudante para o “mercado de trabalho”, promovendo o desenvolvimento de habilidades práticas, cognitivas e atitudinais. A retórica da “qualidade do ensino” ganhou força nos discursos institucionais, mas, conforme adverte Young (2007), a ênfase nas competências corre o risco de esvaziar o conhecimento escolar de sua densidade teórica e transformadora, substituindo conteúdos críticos por treinamentos funcionais.

Em Moçambique, esse processo ocorreu de forma acelerada e, em muitos casos, desarticulada das realidades escolares, sem uma prévia preparação adequada dos recursos humanos (docentes) e sem a criação de

condições objetivas para o seu sucesso, razão pela qual muitos docentes continuam a ensinar segundo métodos tradicionais, com foco na memorização e na reprodução mecânica do conteúdo, facto que cria um desfasamento entre o currículo prescrito e o currículo praticado.

Como alerta Sacristán (2000), a mudança curricular só é efetiva quando há mediação pedagógica, ou seja, quando os professores compreendem, apropriam-se e adaptam os novos conteúdos e metodologias. Em vez disso, muitos docentes continuam a ensinar segundo métodos tradicionais, com foco na memorização e na reprodução mecânica do conteúdo.

Nessa linha de pensamento, Guibundana (2013) afirma que a implementação do novo currículo tem conhecido alguns obstáculos, principalmente no que se refere às novas disciplinas, pois existe a percepção de que os professores encontram dificuldades de lecionar derivadas da sua fraca preparação ou informação.

Além disso, o novo currículo é centralizado, com ausência de debates públicos efetivos sobre os conteúdos curriculares e suas finalidades. A sociedade civil, os sindicatos de professores e os próprios estudantes foram pouco ou nada envolvidos nos processos decisórios. Essa ausência de diálogo dificulta a contextualização dos conteúdos e reforça uma visão tecnocrática da educação.

No entender de Zabala (1994), antes da introdução de qualquer currículo ou programa educacional, é pertinente que ele seja publicitado e socializado por quem vai ser o usuário e/ou beneficiário, e Santos (2007) adverte que a desvalorização dos saberes locais e a imposição de epistemologias externas configuram uma forma de epistemicídio.

Mais uma vez, Gatto (2019) diz que o sucesso na docência também envolve contestar várias pressuposições confortáveis a respeito do que é digno de se aprender e a partir do que se constrói uma boa vida.

Nesse contexto, ao falar de epistemicídio, Santos refere-se à tendências de marginalização e/ou destruição, ou, simplesmente ignorância do conhecimento, ou formas de saber e culturas que não se alinham aos padrões europeus ou do povo dominante, sobretudo ocidental.

No caso de Moçambique, essa crítica aplica-se à forma como o currículo passou a privilegiar conteúdos globalizantes em detrimento da cultura local, das línguas moçambicanas e das experiências comunitárias. Portanto, a

escola, que deveria ser espaço de construção coletiva do saber, tornou-se cada vez mais num lugar de reprodução de políticas elaboradas à distância, muitas vezes guiadas por interesses externos.

A aprendizagem passou a ser medida por testes e exames que ignoram as condições socioeconômicas dos estudantes e as desigualdades entre as regiões do país. Essa lógica avaliativa contribuiu para consolidar a cultura da performatividade e da estatística, em detrimento de uma pedagogia voltada ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Portanto, para Gatto (2019), deve-se permitir que as pessoas comentem seus próprios erros e tentem novamente, ou nunca *dominarão* a si mesmas, embora *pareçam* ser competentes quando, na verdade, apenas memorizaram ou imitaram o desempenho de outra pessoa.

Outro aspeto problemático do novo currículo é sua associação direta com sistemas de avaliação padronizada. Este currículo não rompeu com a tradição de um ensino excludente, centrado na aprendizagem mediada por testes e exames finais e na “culpabilização” dos professores e estudantes pelos baixos resultados. A lógica da meritocracia neoliberal entrou nas escolas com força, naturalizando desigualdades e consolidando uma pedagogia da performatividade, em que mais importa cumprir metas do que garantir aprendizagens significativas, voltadas ao desenvolvimento integral dos sujeitos.

Dessa forma, embora a introdução do novo currículo tenha sido apresentada como uma resposta moderna e eficiente aos desafios educacionais de Moçambique, sua implementação revelou-se limitada por uma série de fatores estruturais: a formação docente deficitária, a centralização decisória, a ausência de participação local, a inadequação de recursos e a manutenção de uma lógica de controlo que compromete a autonomia pedagógica. A proposta por competências, ao invés de romper com os modelos anteriores, acabou por aprofundar o desfasamento entre a política curricular e a prática educativa.

O professor John Taylor Gatto (2019) afirma que:

Qualquer forma de educação que possa modificar a natureza do produto humano gerado pelas escolas atuais coloca em risco a própria estabilidade da nossa economia. Os alunos atualmente esperam servir e viver sob uma economia que não sobreviveria a uma geração de jovens instruídos para, por exemplo, pensar criticamente (Gatto, 2019, p. 38).

Portanto, o que o professor John Taylor Gatto explica é o sentido de educação camuflada pelos “sistemas”, na qual o aluno atualmente é apenas consumidor de teorias, conceitos desconexos da realidade social sem espaço para pensar, refletir e criticar, e o sentido da vida é reduzido em cada boa nota que tira.

3. O papel oculto dos órgãos locais para o cumprimento da agenda oculta da passagem automática

Nos últimos anos, o sistema educativo moçambicano tem operado sob uma lógica cada vez mais influenciada por indicadores estatísticos de aprovação, o que contribuiu para o surgimento e consolidação de uma prática pedagógica velada: a passagem automática que, de acordo com INDE/MINED (2003):

É um processo que consiste na promoção por ciclos de aprendizagem dos alunos que consiste na transição destes, de um ciclo para outro. Esta pressupõe a criação de condições de aprendizagem para que todos os alunos atinjam os objetivos mínimos de um determinado ciclo (INDE/MINED, 2003).

Esta abordagem de ensino e aprendizagem rompe com o modelo tradicional de educação, em que o professor era o centro de ensino e aprendizagem, dando ênfase ao aluno como o centro de ensino e aprendizagem, desde que se crie ambiente propício para a aprendizagem.

Embora não esteja formalmente instituída nas normativas educacionais, essa política implícita é promovida por direções escolares e órgãos locais de gestão educativa, como forma de responder às pressões políticas e administrativas por metas quantitativas.

Na prática, o que se verifica é uma distorção da função educativa da escola, que passa a priorizar os números em detrimento da aprendizagem efetiva. A aprovação de estudantes que não atingiram os objetivos de aprendizagem esperados tornou-se uma rotina silenciosa, legitimada por avaliações artificiais, ajustadas conforme a conveniência dos gestores locais. A promoção (passagem) automática é impulsionada por diretrizes implícitas e reforçada pelos diretores escolares, tal como afirma Ball (1993) que políticas educacionais podem esconder agendas ocultas.

Sob esse sistema, a pressão exercida pelos Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia e pelas direções das escolas recai diretamente sobre os professores, que são coagidos a minimizar critérios avaliativos, evitar reprovações e, em última instância, simular que os alunos aprenderam. Foucault (1975), ao analisar os mecanismos de disciplina e vigilância nas instituições, considera que “instituições educacionais funcionam como mecanismos de controlo”, e essa afirmação ajuda-nos a entender esse controlo pedagógico como parte de uma racionalidade de governo que utiliza a escola para manter uma aparência de progresso social.

Dessa forma, os diretores escolares são pressionados a garantir aprovação, promovendo um ensino superficial e desvinculado de resultados reais. A passagem automática, entendida como o avanço dos estudantes de um ano escolar para o outro sem que haja a efetiva assimilação dos conteúdos programáticos, é um fenómeno observado em diversas realidades educacionais, incluindo Moçambique.

Conforme adverte Mainardes (2008), instituir a promoção automática de forma isolada e sem garantia de condições adequadas gera problemas, provavelmente maiores do que aqueles para cuja solução foi empregada.

No entender de Almeida (2018), os órgãos locais de educação, tais como direções distritais e conselhos escolares, desempenham um papel oculto que, intencionalmente ou não, contribui para a perpetuação deste mecanismo. Por outro lado, Miranda (2023) argumenta que esses órgãos, responsáveis pela supervisão e implementação das políticas educativas, muitas vezes priorizam metas quantitativas – como índices de aprovação e progressão – em detrimento da qualidade do aprendizado.

Esse comportamento institucional pode ser entendido à luz da teoria da burocracia educacional, que aponta para a formalização e padronização excessiva de processos, levando à negligência do real desempenho dos alunos (Weber, 1971). Conforme Soligo & Estrada (2019), a pressão por resultados imediatos cria um ambiente propício para a adoção da passagem automática, que visa preservar indicadores institucionais e evitar conflitos com as famílias, porém compromete a formação crítica e cognitiva dos estudantes.

Por um lado, os legitimadores desse comportamento institucional são os diretores das escolas, por outro lado, são os pais e/ou encarregados de educação dos estudantes. Só para dar um exemplo, em experiências

vivenciadas como docente em instituições de ensino privado, este comportamento é visível tanto nas direções das escolas quanto nos pais e/ou encarregados de educação, em que os resultados que refletem a realidade do aluno apresentados pelo docente são rejeitados.

Nesse âmbito, as direções escolares justificam a passagem automática massiva com o discurso de “não querer problema com os Serviços Provinciais de Assuntos Sociais (SPAS) – órgão de tutela do subsistema de ensino técnico profissional nas províncias, os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), ou com a fiscalização da Educação, ou porque os estudantes abandonarão a instituição, uma vez que estes são considerados “clientes” (caso particular de escolas privadas), obrigando o docente a forjar os resultados. Os pais e/ou encarregados de educação dos estudantes dizem que pagam as propinas para não só garantir o acesso ao ensino privado, mas também a passagem, por isso os seus educandos não devem reprovar.

Embora as famílias exijam uma educação de qualidade para os seus filhos, estas são coniventes da perpetuação da “des(educação)” e da “agenda oculta da passagem automática”, esquecendo que o pagamento de propinas dos seus educandos não é garantia para a aprovação, mas sim é garantia para o acesso ao ensino privado.

Além disso, a ausência de fiscalização efetiva, aliada à fragilidade das estruturas de participação da comunidade escolar, favorece a perpetuação desse modelo. Dourado (2006, p. 30), ao falar da gestão participativa das instituições sociais, explica que:

Gerir democraticamente uma escola ou organização social significa contrapor-se à centralização do poder na instituição escolar, bem como primar pela participação dos estudantes, funcionários, professores, pais e comunidade local na gestão do estabelecimento, na melhoria da qualidade do ensino e na luta pela superação da forma como a sociedade está organizada (p. 30).

Por seu turno, a UNICEF (2004) afirma que:

Quando as decisões são tomadas pelos principais interessados na qualidade da escola, a oportunidade de que deem certo é bem maior. Entretanto, os conselhos escolares, como mecanismos de participação da comunidade na escola, estão presentes em muitas escolas. A função dos conselhos é orientar, opinar e decidir sobre tudo o que tem a ver com a qualidade da escola (como participar da construção do projeto político-pedagógico e

dos planejamentos anuais, avaliar os resultados da administração e ajudar na busca de meios para solucionar os problemas administrativos e pedagógicos, decidir sobre os investimentos prioritários) (UNICEF, 2004, p. 31).

Contudo, os conselhos de escola, que deveriam fiscalizar e acompanhar o processo pedagógico, muitas vezes atuam apenas como órgãos consultivos, sem poder deliberativo real. Essa fragilidade institucional permite que diretores escolares se tornem agentes centrais de uma política de resultados forjados, que acaba mascarando a precariedade do ensino.

O grande problema dessa “agenda oculta da passagem automática” é que ela produz um ciclo de fracasso silencioso: os alunos passam de classe sem os conhecimentos necessários, acumulam deficiências cognitivas, e quando chegam aos níveis superiores enfrentam barreiras intransponíveis, resultando em desistência, exclusão ou fracasso formal. Em vez de corrigir desigualdades, o sistema as reproduz e as legitima.

Portanto, o papel oculto dos órgãos locais reside na convivência estrutural com práticas que favorecem a progressão sem o domínio efetivo do conteúdo, refletindo uma agenda oculta que fragiliza o sistema educativo e compromete a qualidade do ensino em Moçambique.

4. Desfasamento entre o papel do professor e a agenda oculta da passagem automática

O papel do professor, figura central do processo educativo, é reconhecido e destacado por especialistas críticos da Educação e Leis e Diretrizes que visam melhorar a qualidade do ensino. Contudo, em Moçambique, esse papel é cada vez mais simbólico do que real. Mas este profissional encontra-se no centro de sua missão pedagógica e a agenda oculta da passagem automática. Enquanto o docente busca promover a aprendizagem significativa e o desenvolvimento das competências, vê-se pressionado a cumprir metas de aprovação, mesmo que isso implique na aprovação de alunos sem o preparo adequado (Freire, 1996; Tardif, 2014).

No entender de Perrenoud (2000), este desalinhamento é resultado de uma tensão entre a ética profissional do professor, pautada na responsabilidade e na avaliação criteriosa, e as exigências institucionais que privilegiam indicadores numéricos de aprovação, e Libâneo (2013) acrescenta

que a imposição da passagem automática dificulta a adoção de práticas avaliativas formativas e a intervenção pedagógica que respeite o ritmo individual do aluno, gerando desgaste profissional e desmotivação.

Nesse contexto, a agenda implícita da passagem automática, associada à cultura da performatividade e ao controlo estatístico de resultados, tem desconfigurado o papel do professor, transformando-o em mero executor de políticas definidas à margem da sua experiência e autonomia profissional.

Distanciando-se da desvalorização deste profissional, Giroux (1988) entende que o professor deve ser um “intelectual transformador”, um agente crítico capaz de intervir nas estruturas sociais por meio da educação. Para isso, é necessário que o professor tenha liberdade pedagógica, reconhecimento profissional e formação contínua.

Contudo, em vez disso, os docentes moçambicanos têm enfrentado um ambiente de crescente precarização: salários baixos, turmas superlotadas, escassez de materiais didáticos e imposição de metas de aprovação que contradizem os próprios critérios de ensino-aprendizagem.

Por seu turno, Almeida (2008) argumenta que a desvalorização do papel do professor nesse contexto compromete a qualidade do ensino, pois limita sua autonomia e capacidade crítica para atuar como agente transformador. E, esta ideia é defendida também por Culimua & Figueiredo (2021), ao afirmar que “a ausência de autonomia escolar agrava o distanciamento entre o currículo oficial e a prática docente nas escolas”.

Mais uma vez, Tardif (2014) ressalta que os saberes docentes não se restringem ao conteúdo disciplinar, mas incluem práticas, experiências, valores e concepções pedagógicas construídas ao longo do tempo. Quando o professor é desautorizado sistematicamente, todo esse saber é desconsiderado.

A política de passagem automática, por sua natureza dissimulada, fragiliza a autoridade pedagógica do professor. Muitos são obrigados a alterar avaliações, aceitar trabalhos medíocres ou falsificar notas para garantir que os alunos passem de classe. Isso gera não apenas frustração, mas também um sentimento de impotência e desvalorização, que afeta diretamente o seu engajamento no processo de ensino.

Portanto, o desfase entre a função docente e a agenda oculta da passagem automática evidencia a necessidade de revisão das políticas

educacionais que condicionam o trabalho pedagógico a indicadores quantitativos.

5. Desafios e soluções para o dilema do ensino preso ao currículo de “emburrecimento programado”

O conceito de “emburrecimento programado”, emprestado do professor John Taylor Gatto (2019), neste artigo, refere-se a currículos rígidos, descontextualizados e pautados na memorização mecânica, que não promovem o pensamento crítico, a criatividade ou a formação integral do aluno (Illich, 1971; Giroux, 2011). Em Moçambique, este dilema é evidente na predominância de conteúdos prescritivos e na ausência de metodologias ativas que favoreçam a participação e a reflexão dos estudantes.

Os desafios incluem a resistência institucional a mudanças curriculares, a falta de formação continuada para professores, a carência de recursos didáticos e a influência de avaliações padronizadas que reforçam a superficialidade do ensino (Pacheco & Maia, 2019). Ademais, a estrutura educacional ainda está marcada por desigualdades socioeconômicas que agravam o problema.

Como solução, é imperativo promover reformas curriculares que valorizem competências transversais, a interdisciplinaridade e a contextualização local (Morin, 2000). Investir na capacitação e valorização do docente; descentralização pedagógica; fomentar metodologias ativas de ensino baseado em saberes locais, e fiscalização transparente podem contribuir para a superação do “emburrecimento” (Tardif, 2014; Libâneo, 2013; Santos, 2007; Freire, 1996).

Portanto, diante do cenário educacional moçambicano atual, é preciso pensar e refletir sobre as políticas educacionais e reinventar o cenário, imprimindo nova dinâmica em prol de uma educação de qualidade, e para isso é necessária uma abordagem sistêmica que envolva gestores, professores, alunos e comunidade, visando uma educação mais crítica, inclusiva e emancipatória.

Considerações finais

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permite concluir que a educação moçambicana permanece entrelaçada num paradoxo estrutural:

enquanto o discurso oficial proclama a universalização e a qualidade do ensino, as práticas institucionais revelam um sistema de des(educação) que prioriza a aparência estatística do sucesso escolar em detrimento da aprendizagem efetiva. Desde a criação do Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1983, as reformas curriculares e as políticas educacionais, embora inspiradas por ideais de equidade e emancipação, têm reproduzido mecanismos de controlo e dependência, conduzindo a uma educação de qualidade precária e sem resultados concretos.

Este artigo demonstrou que a passagem automática, associada ao esvaziamento curricular e à desvalorização docente, constitui o núcleo de uma política oculta de manutenção de indicadores, camuflando as fragilidades do sistema. E estes fatos permitem responder à pergunta central deste estudo de que o ensino moçambicano foi capturado por lógicas tecnocráticas e economicistas, que subordinam o conhecimento à estatística, o professor à burocracia e o aluno à passividade.

Nessa lógica, superar essa crise requer uma reconstrução epistemológica e pedagógica do sistema educativo. É imperativo reconhecer o professor como sujeito intelectual e transformador, conforme Giroux (1988), dotado de autonomia e valorizado pela sua competência crítica. Do mesmo modo, o currículo deve ser repensado a partir da realidade sociocultural moçambicana, incorporando saberes locais e promovendo aprendizagens significativas, nos termos defendidos por Freire (1996), que concebe a educação como prática de liberdade e compromisso ético com a realidade dos educandos.

Portanto, reafirma-se que a transformação da des(educação) em educação libertadora depende de um pacto coletivo entre Estado, professores, alunos e comunidade, orientado por valores de equidade, criticidade e emancipação. Se todos esses atores estiverem envolvidos e engajados, pode-se reconstruir uma escola moçambicana que não apenas ensine, mas forme sujeitos conscientes, autônomos e socialmente comprometidos com a mudança.

Referências

- ALMEIDA, A. F. da C. (2008). **O contributo da avaliação formativa/formadora na facilitação da aprendizagem significativa da Matemática**. 263f. Universidade Aberta. Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/104002.2/564>. Acesso em 10 de Agosto de 2025.
- ALMEIDA, I. C. M. (2018). **Políticas educativas e passagens automáticas no contexto moçambicano: análise e desafios**. Maputo: Editora universitária.
- APPLE, M. W. (2004). **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Artmed.
- BALL, S. J. (1994). **Education reform: a critical and Post-structural Approach**. Buckingham: Open University Press.
- BERNSTEIN, B. (1990). **O discurso pedagógico e a prática simbólica**. Lisboa: instituto de inovação educacional.
- CULIMUA, A. S. & Figueiredo, S. L. F. (2021). Os planos de ensino em Moçambique: uma análise das suas implicações para o ensino secundário. **Revista Espaço do Currículo**, v.14, n.3, p.1-121, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.55159>. Acesso em 15 de Agosto de 2025.
- DOURADO, L. F. (2006). **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância.
- FOUCAULT, M. (1975). **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes.
- FREIRE, P. (1970). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (1996). **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra.
- GADAMER, H-G. (2000). **La educación es educarse**. Barcelona: Paidós.
- GATTO, J. T. (2019). **Emburrecimento programado: o currículo oculto da escolarização obrigatória**. SP: Kirion
- GIROUX, H. A. (2011). **Educação e poder**. São Paulo: Loyola.
- _____. (1988). **Professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed.
- GUIBUNDANA, D. H. (2013). **Gestão de implementação do novo currículo de ensino básico em Moçambique: O caso das escolas do distrito municipal Kamaxakeni**. 128f. Faculdade de Educação, Universidade Federal

de Juiz de Fora. Juiz de Fora. Disponível em: <https://mestrado.caedufjf.net/wp-content/uploads/2014/11/DINIS-HIL%c3%81RIO-GUIBUNDANA.pdf>. Acesso em 5 de Agosto de 2025.

ILLICH, I. (1971). **Sociedade sem Escolas**. São Paulo: Loyola.

LIBÂNEO, J. C. (2013). **Didática**. São Paulo: Cortez.

MAINARDES, J. (2008). **A escola em ciclos, fundamentos e debates**. São Paulo. Cortez.2008.

MAZULA, B. (1995). **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975- 1985**. Porto, Portugal: Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa.

MINED. (2003). **Plano Curricular do Ensino Básico - PCEB**. Maputo: INDE/MINED.

MIRANDA, L. P. dos S. (2019). **Políticas educacionais e indicadores de desempenho: o caso do Rio de Janeiro e do Ceará**. São Paulo: Universidade de São Paulo. Disponível em: <https://www.encontro2023.anpocs.org.br>. Acesso em 5 de Agosto de 2025.

MORIN, E. (2000). **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez.

PACHECO, J. A. & Maia, I. B. (2019). Avaliação das aprendizagens no contexto de políticas curriculares de accountability. **Linhas Críticas**, v. 25, e23778. Disponível em <https://doi.org/10.26512/lc.v25.2019.23778>. Acesso em 10 de Julho de 2025.

PERRENOUD, P. (1999). **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens**. Porto Alegre: Artmed.

SACRISTÁN, J. G. (2000). **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artes Médicas.

SANTOS, B. de S. (2007). **Além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes**. Porto: Cortez.

SOLIGO, M. G. & Estrada, A. A. (2019). Impactos da burocracia na gestão escolar: racionalidade administrativa ou legitimação da dominação de classe? **Revista Contribuciones a las Ciencias Sociales**. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.11763/cccss1912burocracia-gestao-escolar>.

Acesso em 10 de Julho de 2025.

- TARDIF, M. (2014). **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes.
- UNICEF. (2004). **Indicadores da Qualidade na Educação**. São Paulo: Acção Educativa.
- WEBER, M. (1971). **Economia e Sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- YOUNG, M. F. D. (2007). **O futuro do conhecimento na educação**: novos objetivos curriculares. Porto Alegre: Artmed.
- ZABALZA, A. M. (1994). **Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola**. Portugal: ASA.

Recebido em: 21/04/2026

Aceito em: 13/08/2026



Para citar este texto (ABNT): CHAHA, Bonete Júlio João. Des(educação) para todos: desvendando as nuances do ensino público e privado em Moçambique. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), vol.6, nº 4, p.75-93, jun./dez.2026.

Para citar este texto (APA): Chaha, Bonete Júlio João Sobrenome, Nomes (jun./dez.2026). Des(educação) para todos: desvendando as nuances do ensino público e privado em Moçambique *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras*. São Francisco do Conde (BA), 6 (4): 75-93.