Faculdade de Educação

Mestrado em Educação: Currículo, Sociedade e Cultura

O Currículo Multicultural nas Políticas Educativas em Moçambique: Estratégias Epistemológicas de Práticas Pedagógicas Multiculturais para valorização da Outridade na Escola

Cláudio João Sindique

Maputo, 2024

UNIVERSIDADE
EDUARDO
MONDLANE

Faculdade de Educação

Mestrado em Educação: Currículo, Sociedade e Cultura

O Currículo Multicultural nas Políticas Educativas em Moçambique: Estratégias Epistemológicas de Práticas Pedagógicas Multiculturais para valorização da Outridade na Escola

Cláudio João Sindique

O Supervisor: Prof. Doutor José Blaunde Patimale

Maputo, 2024

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE

Eu **Cláudio João Sindique** declaro que a presente dissertação é resultado do meu labor individual de pesquisa por mim realizada durante o ano de 2022-2023 nos distritos da Moamba, Namaacha, Manhiça, Matutuine e Maputo e que a mesma nunca foi publicada e nem apresentada, na sua essência em outra instituição de ensino superior para obtenção de um grau académico. Esta dissertação é apresentada em cumprimento parcial dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação com áreas de concentração em Currículo, Sociedade e Cultura, na Universidade Eduardo Mondlane.

O Mestrando

_____

(Cláudio João Sindique)

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todos aqueles que procuram não ser vítimas do rolo compressor da educação e que buscam dar sua voz na escola.

À Lucréncia Silvestre Chitlhango, minha querida mãe;

À Madalena Sueia, minha querida e amada Avó.

Ao Padre Luíz Gonzaga Piccoli, *adolescentemente* esperançoso na juventude;

A todos os estudantes e professores que foram e são mutilados e silenciados na escola. De algum modo eles estão retratados nas linhas desta dissertação.

Aos pesquisadores que sulcam e cultivam os territórios mais difíceis de serem trabalhados na escola, os da multiculturalidade e da *outridade.*

Os meus espectros, futuro devir!

AGRADECIMENTOS

Em breves frases mágicas quero que vozes vindas de outro lugar sintam a minha gratidão. Agradeço a Deus pelo sopro mágico da vida. Verbo eterno sem começo, a minha força e o meu louvor vêm de ti desde a aurora dos mesmos passos de devir. Agradeço a senhora Lucréncia Chitlhango, minha mãe, que sem ter nada, me deu o que sou, me deu a potência de ser. Oh Mãe, eu lhe dou o mundo, a lua, as estrelas e todo amor do mundo. A toda minha família: "só para constar nos registros por aí que todo meu amor é vosso". A Cláudia Cassamo, foste, continuas e serás sempre importante na minha vida. Agradeço por acreditar e por ser um pedaço de mim.

Outro agradecimento especial vai para o Padre Luiz Gonzaga Piccoli, *adolescentemente* esperançoso na juventude, aos 82 anos de idade, a quem jamais pago o que devo, carinhosamente, por tudo menos nada. Por ter me ensinado a voar, acreditar nos sonhos desde a aurora, esperançar e ser a sarça ardente no meio das trevas. Agradeço pela educação dada a partir do sistema preventivo de Dom Bosco. No seu devir-pobre, devir-missionário, espero encontrá-lo, ainda uma vez, num solo pantanoso para lhe dar o meu abraço de filho.

Com toda vênia e admiração, agradeço ao Prof. Doutor José Blaunde Patimale, pela atenção e dedicação como meu supervisor. Agradeço a sua disponibilidade, interesse que sempre demonstrou ao longo do desenvolvimento deste trabalho, desde a concepção do projecto até à redação da dissertação. Agradeço por permitir que eu aprendesse em cada encontro que tínhamos e por ter acreditado em mim durante todo o processo da dissertação. Este trabalho é nosso, fruto das nossas sinergias e pesquisas, fruto das suas orientações, conselhos e ensinamentos. *Khanimambo* de coração por todos momentos de aprendizagem.

Aos amigos e colegas de turma, pelos abraços, momentos mágicos de aprendizagem, pelas sinergias académicas e pelas vossas contribuições. A todos os professores do curso de Mestrado em Educação em especial ao professor Manuel Guro, pela disponibilidade de receber e comentar os meus devaneios académicos, todos, pedagogos indescritíveis que muito aprendi. Ao Professor Augusto Guambe, *gentleman* fora do seu tempo na academia, mão solidária que ampara seus estudantes. Ao Prof. Dr. Guilherme Basílio, por tudo que fez por esta dissertação. Cada comentário, cada crítica foi oportuna para atingirmos a cientificidade deste trabalho. Toda vénia.

Aos funcionários do programa ASDI em parceria com a Direcção Científica da UEM, por todo apoio, logístico e financiamento da minha pesquisa e dos meus estudos. E, por fim, a todos que directa e indirectamente contribuíram para que este novo desafio fosse possível.

O meu muito obrigado

ÍNDICE GERAL

DECLARAÇÃO DE ORIGINALIDADE iii

DEDICATÓRIA iv

AGRADECIMENTOS v

Resumo ix

Abstract x

Lista de abreviaturas xi

CAPÍTULO I– INTRODUÇÃO 15

1.1. Contextualização do Estudo 16

1.2. Delimitação do campo de Estudo 19

1.3. Problema 20

1.3.1. Perguntas de Pesquisas 23

1.4. Objectivos 24

1.4.1. Geral 24

1.4.2. Específicos 24

1.5. Justificativa 24

1.6. Estrutura da Dissertação 26

CAPÍTULO II– REVISÃO DA LITERATURA 27

2.1. Multiculturalismo 28

2.2. Currículo Multicultural 30

2.3. Políticas Educativas 34

2.4. A Outridade/Alteridade 36

2.5. Práticas Pedagógicas 38

2.6. Teoria de Base 39

2.6.1. Teoria pós-crítica ou de Reconceptualização Curricular 39

2.7. Descrição da História de Educação moçambicana 42

2.7.1. A educação moçambicana antes da colonização 43

2.7.2. A educação durante o período colonial 44

2.7.3. A educação no Período Nacionalista 46

2.7.4. A educação no Período Liberal 50

2.8. Análise dos dispositivos legais sobre os discursos Multiculturais na Educação 52
2.8.1. A Lei nº 4/83, de 23 de Março do SNE: Quais os Discursos Multiculturais? 53
2.8.2. A Lei nº 6/92, de 23 de Março do SNE: Quais os Discursos? 54
2.8.3. O plano Curricular do Ensino Básico e suas nuances Multiculturais 56
2.8.4. Plano Estratégico de Educação e Cultura para o Ensino Básico 2012-2016 60
2.8.5. O Plano Curricular do Ensino Primário 60
2.9. Recessões Críticas sobre os Discursos Multiculturais veiculados nos dispositivos legais 62
CAPÍTULO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA PEDAGOGIA MULTICULTURAL NA ESCOLA 67
3.1. Práticas pedagógicas na sala de aulas para uma perspectiva do currículo multicultural 68
3.2. Propostas de estratégias de práticas pedagógicas multiculturais na sala de aulas 71
3.2.1. Modelos de Práticas pedagógicas multiculturais na perspectiva de Banks 72
3.3. Proposta de projecto pedagógico multicultural para a valorização da outridade na escola moçambicana 77
3.4. Para uma prática pedagógica multicultural de outridade na escola 81
3.5. Dimensões a ser consideradas pelos professores na perspectiva multicultural 86
CAPÍTULO IV– ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA 89
4.1. Forma de abordagem da pesquisa 89
4.2. Tipo de Pesquisa 91
4.3. Descrição dos instrumentos de Recolha de Dados 91
4.4. Técnica de análise de dados 95
4.5. Participantes da Pesquisa 95
4.6. Amostra 96
4.7. Caracterização do Universo das Escolas 97
4.8. Validade e Fiabilidade 98
4.9. Questões Éticas 98
4.10. Limitações da Pesquisa 99
CAPÍTULO V– ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS 100
5.1. Caracterização sociodemográfico da amostra (Professores e Directores) 100

5.2. Percepção dos Professores sobre a configuração ou não das políticas educativas para uma perspectiva do currículo multicultural 104

5.3. Percepção dos professores acerca dos discursos oficiais de políticas educativas em torno do currículo multicultural 110

5.4. Estratégias epistemológicas (métodos e técnicas) de práticas pedagógicas para a construção da outridade na perspectiva do currículo multicultural 114

5.5. Planificação e execução de aulas em um currículo multicultural 120

5.6. Técnicas e critérios de avaliação usados pelos professores no PEA para uma perspectiva multicultural 123

5.7. ANÁLISE DE CONTEÚDO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS 130

5.7.1. Estratégias pedagógicas usadas pelos professores nas escolas 130

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES 137

6.1. Conclusões 137

6.2. Recomendações 140

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 142

APÊNDICES 151

ANEXOS 159

Resumo

A dissertação procurou analisar o currículo Multicultural nas Políticas Educativas em Moçambique e suas Estratégias Epistemológicas de Práticas Pedagógicas multiculturais para construção da *outridade* na Escola moçambicana com o foco em algumas escolas primárias de Maputo. Teve como objectivo específico, explicar como as políticas educacionais moçambicanas estão configuradas para uma perspectiva do currículo multicultural; descrever em que medida as Políticas Educativas em Moçambique contemplam a multiculturalidade no currículo e têm em atenção as expectativas culturais para a construção da alteridade na escola; descrever como os professores incorporam nas suas práticas pedagógicas a diferença cultural presente na sala de aulas e, por fim, identificar as estratégias epistemológicas (critérios, métodos e instrumentos) usados pelos professores para a construção da *outridade* na sala de aula. A dissertação orientou-se pela seguinte questão: Que estratégias epistemológicas de práticas pedagógicas multiculturais são veiculadas nas políticas educativas em Moçambique para a valorização/construção do outro na escola? Tratou-se de uma pesquisa de campo com abordagem mista *(quali-quanti)* envolvendo 6 escolas, com um total de 100 professores do ensino primário. Concluiu-se com a pesquisa que os professores possuem uma percepção razoável sobre o currículo multicultural devido a sua influência no currículo local e aplicam o método por aprofundamento na sala, porém as suas práticas pedagógicas estão distantes do que este modelo curricular exige na sala de aulas. Nesse sentido, faz-se necessário reconhecer o currículo multicultural não como acção ideológica, mas como algo inerente ao quotidiano de práticas escolares. É necessário a ressignificação do currículo para uma perspectiva multicultural.

Palavras-Chave: Currículo Multicultural; Políticas Educativas; Estratégias; Práticas Pedagógicas Multiculturais; Outridade.

Abstract

The dissertation sought to analyze the Multicultural curriculum in Educational Policies in Mozambique and its Epistemological Strategies for multicultural Pedagogical Practices for the construction of otherness in Mozambican schools with a focus on some primary schools in Maputo. Its specific objective was to explain how Mozambican educational policies are configured for a multicultural curriculum perspective; describe the extent to which Educational Policies in Mozambique contemplate multiculturalism in the curriculum and take into account cultural expectations for the construction of otherness at school; describe how teachers incorporate the cultural difference present in the classroom into their pedagogical practices and, finally, identify the epistemological strategies (criteria, methods and instruments) used by teachers to construct otherness in the classroom. The dissertation was guided by the following question: What epistemological strategies of multicultural pedagogical practices are conveyed in educational policies in Mozambique for the valorization/construction of others at school? This was field research with a mixed approach (quali-quanti) involving 6 schools, with a total of 100 primary school teachers. The research concluded that teachers have a reasonable perception of the multicultural curriculum due to its influence on the local curriculum and apply the in-depth method in the classroom, but their pedagogical practices are far from what this curricular model requires in the classroom. In this sense, it is necessary to recognize the multicultural curriculum not as an ideological action, but as something inherent to everyday school practices. It is necessary to reframe the curriculum to a multicultural perspective.

KeyWord: Multicultural Curriculum; Education Policies; Strategies and Multicultural Pedagogical Practices; Othernes.

Lista de abreviaturas

UNESCO	Organização das Nações Unidas Para Educação, Ciência e Cultura
EB	Ensino Básico
EPC	Escola Primária Completa
FACED	Faculdade de Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
INDE	Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação
PEEC	Plano Estratégico de Educação e Cultura
MEC	Ministério da Educação e Cultura
IFP	Instituto de Formação de Professores
MINEDH	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
PCEB	Plano Curricular do Ensino Básico
PEA	Processo de Ensino-Aprendizagem
SDEJT	Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia
SNE	Sistema Nacional de Ensino
PCESG	Plano Curricular de Ensino Secundário Geral
ZIP	Zona de Influência Pedagógica
CNRS	*Centre National de la Recherche Scientifique*
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
APAE	Organização Política e Administração das Escolas
BM	Banco Mundial
FMI	Fundo Monetário Internacional
ONGs	Organização Não Governamentais
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
PCEP	Plano Curricular do Ensino Primário
DPEDH	Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano
PPE	Plano Prospectivo Económico
CL	Currículo Local

Lista de Tabelas

Tabela 1: Abordagens/ Estratégias de práticas pedagógicas multiculturais na sala de aulas 71
Tabela 2: Eixos metodológicos para uma prática pedagógica multicultural 81
Tabela 3: Competências a adquirir e ou desenvolver na sala de aulas 84
Tabela 4: Dimensões a ser consideradas pelos professores na perspectiva multicultural 87
Tabela 5: Distribuição da amostra 97
Tabela 6: Caracterização sociodemográfica da amostra 101
Tabela 7: O que entende por Currículo Multicultural? 106
Tabela 8 Percepção dos professores acerca dos discursos oficiais de políticas educativas em torno do currículo multicultural 111
Tabela 9: Dimensões da observação de aulas 130
Tabela 10: Estratégias pedagógicas usadas pelos professores nas escolas 131
Tabela 11: Estratégias pedagógicas usadas pelos professores na disciplina de Ofícios 132

Lista de Figuras

Figura 1: Modelos de Práticas Pedagógicas Multiculturais na sala de aulas 73
Figura 2: Resumo das dimensões/modelos de educação multicultural 76
Figura 3: Proposta de projecto pedagógico multicultural para a valorização da outridade na Escola 79
Figura 4: Domínios para uma educação em uma perspectiva multicultural 86

Lista de Gráficos

Gráfico 1 Habilitações literárias da amostra 102
Gráfico 2: Anos de experiências dos professores 103
Gráfico 3: Já viu o plano curricular do ensino básico? 104
Gráfico 4: Conhecimento dos professores sobre o currículo multicultural 105
Gráfico 5: Os planos curriculares promovem actividades de consciencialização sobre a inclusão cultural das crianças? 108
Gráfico 6: Os planos curriculares do ensino básico apresentam para os professores a situação 108
Gráfico 7: Grupos etno-culturais dos alunos mais predominantes na escola onde trabalham os professores 113
Gráfico 8: Sobre a valorização da multiculturalidade nas práticas pedagógicas 115
Gráfico 9: Sobre a valorização da multiculturalidade nas práticas pedagógica 116
Gráfico 10: Formação continuada dos professores para trabalhar questões multiculturais na sala de aulas e na escola 119
Gráfico 11: Gráfico 11: Instrumentos normativos usados no processo de planificação numa perspectiva do currículo multicultural 120
Gráfico 12: Técnicas e critérios de avaliação usadas pelos professores no ensino básico 124
Gráfico 13: Critério usados pelos professores para seleccionar os conteúdos didácticos culturais 126
Gráfico 14: Métodos usados pelos professores no PEA dos conteúdos locais ou multiculturais 127
Gráfico 15: Deve-se manter ou mudar o currículo nacional para o currículo multicultural? 129

CAPÍTULO I– INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como tema de pesquisa: "O Currículo Multicultural nas Políticas Educativas em Moçambique: Estratégias epistemológicas de Práticas Pedagógicas multiculturais para valorização da *outridade* na Escola".

As questões de multiculturalismo, do hibridismo cultural e interculturalidade tornaram-se em uma das questões de primeira ordem, discutidas no âmbito da educação moçambicana. Ora vejamos, a sociedade moçambicana se apresenta como multilingue, pluri-étnica, multi-racial e socialmente estratificada. Ou seja, como refere a Hildizina Dias "existem em Moçambique várias formas de organização social, cultural, política e religiosa; há várias crenças, línguas, costumes, tradições e várias formas de educação" (Dias, 2010, p. 6).

Entretanto, apesar desta riqueza cultural, da pluralidade cultural que se vive em Moçambique, e da implementação do novo currículo (que aparentemente apresenta traços do currículo local e que de alguma forma procura acomodar as questões culturais), a escola moçambicana convive com várias tensões e enfrenta muitos desafios, "sendo de destacar o processo de hibridização cultural, a tensão entre a homogeneização que se vive na escola[1], a diversidade cultural e a tensão entre saberes locais e saberes universais" (Dias, 2010, p. 6) incluindo o silenciamento das culturas minoritárias. Esses desafios chamam a nossa atenção para o estudo das estratégias epistemológicas de práticas multiculturais capazes de permitir o reconhecimento e valorização do outro inserido na escola.

Neste sentido, a pesquisa parte do pressuposto de que a escola moçambicana é um ambiente onde transitam e se entrecruzam distintas identidades culturais típicas da sociedade moçambicana, ou seja, é um ambiente constituído de hibridização cultural e culturas acústicas. Por isso, faz-se necessário reconhecer a multiculturalidade não como acção ideológica e política, mas como algo inerente ao quotidiano de práticas escolares, como atributo essencial nos processos decisivos da elaboração curricular, facto que nos impele para a ressignificação do currículo nacional.

Assim, na tentativa de percebermos em face às constatações registradas; a forma como as políticas moçambicanas concebem o currículo multicultural, a forma como os professores lidam com as práticas pedagógicas para a promoção da multiculturalidade na sala de aula e fora dela para a construção da *outridade* na escola, formulamos a seguinte questão: *Que estratégias*

[1] São exemplos concretos de homogeneização nas nossas escolas, a padronização curricular, festividades específicas nas escolas que apenas reflectem a cultura majoritária, etc.

epistemológicas de práticas pedagógicas multiculturais são veiculadas nas políticas educativas em Moçambique para a valorização/construção do outro na escola?

A dissertação adopta uma metodologia de natureza teórica e prática, com uma abordagem mista do cunho qualitativo e quantitativo, jungida a uma pesquisa bibliográfica e documental onde procuramos revisitar as ideias-base de vários autores que discutem sobre a questão do currículo multicultural, multiculturalidade, políticas educativas e a valorização do outro na escola. A revisão bibliográfica permitiu-nos buscar subsídios para a fundamentação teórica do trabalho, a fim de consolidarmos na íntegra o levantamento e construção do quadro teórico de toda dissertação.

1.1. Contextualização do Estudo

O mundo nos últimos anos tem sido alvo de muitas mudanças educacionais o que tem levado ao aparecimento de novas realidades educativas e novos desafios para as escolas e professores. A escola moçambicana em particular, também vem desencadeando um acréscimo de exigências feitas aos professores e instituições escolares quer do ensino primário, secundário e superior. Para Vera Candau e Carmen Anhorn (2000) a complexidade da problemática das relações entre escola e cultura(s) e as diferentes formas dos professores (as) situarem-se em relação a ela têm mobilizado diferentes pesquisas nos últimos anos.

Enquanto para Ana Canen (2002a, p. 61) "as ideias multiculturalistas estão relacionadas com os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, religiosa, política, económica e outras". Inserem-se em uma visão de sociedade em que a multiculturalidade é percebida como categoria central. Essas autoras Canen (2002a); Candau e Anhorn (2000) levam-nos a corroborar a ideia de que a realidade deste debate em Moçambique tem talvez a sua influência pela globalização que no meio de culturas autóctones, tendem a impor uma outra configuração cultural.

Sobre o enfoque do currículo na perspectiva multicultural e na abordagem da dinâmica pedagógica, constitui uma preocupação recente e crescente a nível internacional. No entanto, a gênese desta preocupação em diferentes contextos como o europeu e o norte-americano, obedece a origens e motivações específicas (Candau & Anhorn, 2000).

As autoras Candau e Anhorn apresentam no seu trabalho[2] que a educação intercultural surge não somente por razões pedagógicas, mas principalmente por motivos sociais, políticos,

[2] Vera Maria Candau e Carmen Teresa Gabriel Anhorn (2000). A questão didáctica e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. PUC-Rio de Janeiro.

ideológicos e culturais. A origem desta corrente pedagógica pode ser situada aproximadamente há trinta anos, nos Estados Unidos, a partir dos movimentos de pressão e reivindicação de algumas minorias étnico-culturais, principalmente negras (Candau & Anhorn, 2000).

No contexto da América Latina, por exemplo, a perspectiva multicultural na educação constitui-se em uma preocupação recente. Essa abordagem, segundo Lopes e Macedo (2002, p.13) "disseminou-se, principalmente, ao longo das décadas de 1980 e 1990. Uma nova consciência das diferentes culturas presentes na América Latina gerou movimentos que começaram a reivindicar um reconhecimento mais efectivo das respectivas identidades culturais no campo educacional e não só". Em outro trabalho intitulado *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos* publicado em 2012, Candau sustenta que:

> diferentes manifestações de preconceito, discriminação, diversas formas de violência – física, simbólica, *bullying*, homofobia, intolerância religiosa, estereótipos de género, exclusão de pessoas deficientes, entre outras, estão presentes na nossa sociedade, assim como no quotidiano das escolas (Candau, 2012, p. 2).

Pode-se entender que estes elementos apresentados pela Candau contribuíram para o surgimento desta corrente multicultural. No plano Africano, o multiculturalismo foi formado historicamente pela eliminação física do "outro" fruto da colonização engendrada pelos portugueses, franceses e ingleses. Foi particularmente a escravização, fruto do colonialismo, que perpetuou o estranhamento do outro em África.

A pesquisadora Candau (2002, p. 2) refere que a "escravização também foi uma forma violenta de negação da alteridade/outro". Para além da escravização, os processos de negação do "outro" também se dão no plano das representações e no imaginário social. Neste sentido, concordamos com Candau ao afirmar que o debate multicultural na educação nos coloca diante desses sujeitos históricos que foram massacrados, que souberam resistir e continuam hoje afirmando suas identidades fortemente na nossa sociedade, mas "numa situação de relações de poder assimétricas, de subordinação e acentuada exclusão" (Candau, 2002, p. 2). Segundo Candau (2002, p. 4):

> foi exactamente nesta conjuntura da eliminação do outro que a UNESCO, logo após a realização da controvertida Conferência da ONU sobre o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância, realizada em Durban (África do Sul), de 31 de agosto a 8 de setembro de 2001, aprovou por

> aclamação uma *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural.*

Para o contexto particular de Moçambique, o debate sobre questões culturais começou principalmente com a lei 6/92, através de uma nova consciência das diferentes culturas presentes no tecido social moçambicano (Ngoenha et al., 2005). As transformações curriculares (que serão discutidas no capítulo II) ocorridas em Moçambique também contribuíram para o debate das questões culturais na educação.

Durante o processo de luta de libertação, a problemática do preconceito e da discriminação racial/étnica foi encoberta pelo discurso de unidade nacional, da moçambicanidade (sobre esses aspectos discutiremos mais adiante ao analisar a lei 4/83 no capítulo II) e da construção do homem novo.

De acordo com Basílio (2010) Moçambique enquanto Estado evitou o tema por muito tempo, sendo marcado por "mitos" que veicularam uma imagem de um país homogêneo, sem diferenças, ou, em outra hipótese, promotor de uma suposta unidade nacional sem descriminação racial, étnica, linguística, etc. Podemos dizer que a *escola pública moçambicana é herdeira do colonialismo, do partido no poder engendrada de missões históricas* (grifos nossos).

No entanto, a partir de 1992 vários foram os diferentes movimentos sociais, grupos minoritários de cultura popular, movimentos feministas, etc que vêm reclamando o reconhecimento e valorização mais efectiva das respectivas identidades culturais, de suas particularidades e contribuições específicas à construção social, uma vez que o colonialismo português negava espaço destes grupos e culturas autóctones.

Para responder este desafio, o Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2003) de Moçambique viu-se na necessidade de elaboração e implementação do Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC, 2012-2016*)*, um dos mais importantes documentos da gestão pública de cultura do país.

Convém salientarmos que, pela primeira vez na nossa história, uma proposta educacional que emana do Ministério de Educação e Cultura, suscitou grandes controvérsias quanto a sua concepção, construção e estruturação interna, incorporou, entre os temas transversais, o da pluralidade cultural, valorização linguística e dos saberes locais (Ngoenha, 2000). Aliás, antes da implementação do PEEC, o Ministério da Educação procurou realizar as transformações curriculares (ver capítulo II) que de alguma forma incorporam as questões da diversidade cultural na escola moçambicana.

Na literatura moçambicana, vários são os estudos que procuram discutir a educação como lugar de materialização dos processos democráticos e emancipatórios em Moçambique, colocando-se como pano de fundo a necessidade de uma educação multi/intercultural em Moçambique, o caso dos autores (Gómez, 1999; Mazula, 1995; Basílio, 2006 e 2010; Dias, 2006; 2010; Mugime & Leite, 2015; Massimuculo, 2010, Castiano, 2005 entre outros).

Nesta senda, o multiculturalismo, tornou-se em uma das questões de primeira ordem, discutidas no âmbito da educação na actualidade. Alguns intelectuais da educação argumentam que esse movimento é uma resposta a acção da modernidade capitalista, que impôs aos diferentes povos um padrão único e hegemônico de cultura (Romero, 2017). Daí a reivindicação, a resistência e busca de inserção desses grupos minoritários nos programas educativos.

É a partir deste contexto, que a nossa pesquisa procura se desenrolar, analisando a questão da multiculturalidade enquanto uma possibilidade para o incremento de uma educação que responda à pluralidade que, de uma maneira geral, caracteriza as sociedades, o caso da sociedade moçambicana que é multicultural, multilingue e multiétnico.

1.2. Delimitação do campo de Estudo

1. Em termos espaciais, o estudo foi realizado na província e cidade de Maputo. Na província de Maputo a pesquisa foi realizada nos distritos de Moamba, Namaacha, Manhiça, Matutuine. Selecionamos seis escolas nomeadamente EPC da Moamba, EPC de Tenga, EPC Anexa do IFP da Namaacha, EPC de Chibututuine que pertence a ZIP-5, EPC Eduardo Mondlane na cidade de Maputo e EPC de Eduardo Mondlane de Matutuine. A EPC da Moamba e Tenga são pertencentes à ZIP-1 do Distrito da Moamba, enquanto a EPC anexa do IFP pertence à ZIP2 do distrito de Namaacha.

Este horizonte de seis escolas compreende uma escola urbana na cidade de Maputo e duas peri-urbanas situadas nas vilas de Namaacha e Manhiça, duas escolas rurais localizadas nos distritos de Moamba.

A opção de realizar o estudo em escolas urbanas, peri-urbanas e rurais prende-se com a necessidade de colher, verificar e cruzar as informações vindas de diferentes realidades educativas da província, e a escolha desses distritos deveu-se, também, a necessidade de confrontar diferentes percepções e sentimentos dos professores, pois cada um dos três distritos congrega aspectos sociopolíticos e culturais das comunidades ali residentes.

A dispersão ou diversificação das comunidades abrangidas pela pesquisa foi intencional, uma vez que se reserva ao pesquisador estabelecer os critérios de inclusão. Portanto, esses distritos se caracterizam como centro de coabitação de várias culturas de origem diversa, com a realidade sócio-cultural diversa e por terem sido campos experimentais na introdução dos saberes locais integrados no currículo local.

2. Em termos temporais, a análise documental deste estudo estende-se desde 2004, período da introdução do currículo local até 2018, ano em que aconteceu a última revisão curricular, um dos mais importantes documentos da gestão pública educacional em Moçambique.

1.3. Problema

> A simples negligência de problemas culturais, étnicos e raciais numa sociedade tão heterogénea, indica que o impulso para a preservação da desigualdade é mais poderoso que o impulso oposto, na direcção da igualdade crescente (Florestan Fernandes, citado em Lopes de Sousa, 2010, p. 9)

A partir da citação acima, entendemos que as questões de cultura, multiculturalismo, diversidade, interculturalidade nos últimos anos vem adquirindo cada vez maior abrangência, visibilidade e conflitualidade, no âmbito internacional e local. Isso preocupa muitas sociedades, em particular os fazedores de políticas públicas.

Como dissemos na contextualização, a formação histórica de Moçambique foi sempre marcada pela eliminação física do "outro" ou por sua escravização, que também é uma forma violenta de negação de sua *outridade*. Os processos de negação do "outro" até hoje se dão no plano das representações políticas e no imaginário social e educacional de Moçambique.

A questão do conflito militar em Moçambique, por exemplo, segundo João Feijó (2019, p. 9) advém dos "movimentos migratórios, sentimento de discriminação e manifestação de conflitos ("Naturais" vs "vientes" / "Nós" vs "Sul" / "Maputo" /Tensões socio-políticas entre grupos etno-linguísticos (*Mwanis vs Macondes* / Muçulmanos vs Cristãos / Renamo vs Frelimo) e os reassentamentos populacionais problemáticos.

Ora, no nosso entendimento estas questões apresentadas pelo Feijó (2019) afectam indiscutivelmente a forma da educação no seu todo, mas de forma particular as questões culturais que entram em choque quer para os nossos professores quer para os alunos nas escolas. Ou seja,

estamos perante aos professores que por vezes são nativos do Sul, mas por circunstâncias do emprego tiveram que ir trabalhar no centro do país e vice-versa para os alunos.

Esses problemas não são de hoje. Entretanto, segundo Castiano (2005) o Ministério da Educação e Cultura (MEC) hoje designado Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH), tem vindo a enveredar esforço da reestruturação e implementação dos programas curriculares em Moçambique de forma a incluir as questões culturais que caracterizam a sociedade moçambicana, o caso do currículo local.

No âmbito desta reestruturação e implementação dos programas curriculares, a educação moçambicana foi sempre acompanhada pelas políticas do Sistema Nacional de Educação (SNE), a saber: legislação sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), (a Lei nº 4/83, de 23 de Março e a Lei nº 6/92, de 6 de Maio); Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto; o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB); o Plano Curricular do Ensino primário (PCEP); o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG); o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE). Um dos objectivos comuns em ambos os documentos, foi sempre a melhoria da qualidade de educação em Moçambique.

Em 2003/2004 houve uma introdução do novo currículo do ensino básico em Moçambique designado por Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB). Este plano segundo Basílio (2006, pp. 76-77)[3] trouxe grandes inovações: "(e.g ensino integrado e em espiral, línguas moçambicanas, currículo local, a progressão por ciclos, ofícios, a Introdução de Educação Moral e Cívica)".

Em nossa análise e apoiando nos estudos da pesquisadora Dias (2010), a introdução do ensino bilíngue e do currículo local em Moçambique, são exemplos, dessa abordagem curricular da educação multicultural nas escolas, mas não respondeu aos anseios de um currículo verdadeiramente multicultural.

Um facto importante que se pode constatar no novo plano curricular, é que ele está centrado no aluno e numa pedagogia sensível às culturas, ou seja, o novo currículo do ensino Básico, defende uma visão integradora do aluno na sua própria cultura (Basílio, 2006). Ele articula a cultura, a história e as línguas nacionais com a cultura Moderna. Ao nosso ver, o novo currículo do ensino básico sendo elaborado a partir das teorias críticas reconheceu o multiculturalismo no país, porque estas teorias colocam a sensibilidade na diversidade cultural.

[3] Para melhor aprofundamento sobre as inovações curriculares, confira Basílio (2006) no seu trabalho de dissertação intitulado *Os Saberes Locais e o Novo Currículo do Ensino Básico.*

Contudo, os curricula assim como os programas educativos que têm como papel, concretizar o previsto nestas políticas, não apresentam conteúdo que concretize essas acções. Nas palavras de Mugime e Leite (2015, p. 1) "carecem de um programa de didáctica de ensino cultural[4]. Em um contexto multicultural como Moçambique, há um desfasamento entre as políticas educativas e as práticas pedagógicas e curriculares".

O multiculturalismo se fundamenta como um dos traços característicos na escola moçambicana. A pesquisadora Dias sustenta com exemplos claros que os nossos alunos quando vão para a escola trazem com eles, toda sua bagagem cultural "suas crenças, seus hábitos e costumes, suas religiões, suas línguas, dialetos maternos" (Dias, 2010, p. 2).

O que acontece nas nossas escolas é que o professor assim como esses documentos legais que defendem o currículo multicultural, tem procurado padronizar, excluir, homogeneizar, abafar essas diferenças, hibridizar e miscigenar essa riqueza humana e cultural dos seus alunos. Privilegia se mais a cultura escolar e não a cultura social do aluno[5].

Entendemos que o professor carece de instrumentos pedagógicos capazes de potencializar tal multiculturalidade presente na escola para melhor qualidade no ensino e aprendizagem e por sua vez criar espaço de *alteridade* na escola e na sociedade moçambicana. Ou seja, "as nossas escolas ainda não conseguiram ser espaços de construção e sistematização do conhecimento que tenham em consideração diferentes dimensões antropológicas, políticas, sociais e culturais" (Dias, 2010, p. 2).

---

[4] Em um estudo desenvolvido por Dias (2010) defende que diversidade/multiculturalidade nos obriga a reflectir sobre formas didácticas diferenciadas porque nem todos os alunos conseguem se adaptar aos padrões didácticos monoculturais e hegemônicos na escola.

Como proposta, a autora propõe a criação e a introdução de uma disciplina denominada "Didáctica da Diversidade", nos cursos de formação de professores, cujo objectivo geral seria *reflectir sobre as relações existentes entre educação, conhecimento e cultura*. "Tal disciplina seria uma área científica que englobaria conhecimentos das áreas dos Estudos Culturais, Antropologia Cultural, Pedagogia, Filosofia, Sociologia da Educação, Psicologia da Educação, Didáctica Geral, Psicolinguística, Sociolinguística e Teoria Curricular" (Dias, 2010, p.12).

Aqui, nós encontramos o vazio da sua pesquisa por ela não apresentar este modelo didáctico, por isso a ideia de uma didáctica da diversidade se alinha naquilo que são os interesses desta pesquisa ao procurar discutir o currículo multicultural e as práticas pedagógicas de como esses professores lidam com essas diferenças na sala de aula. E mais, entendemos que as práticas pedagógicas devem permitir a construção da outridade na sala de aula, na escola até na comunidade.

[5] O exemplo concreto, são as novas identidades que vão surgindo em Moçambique, os homossexuais, os grupos religiosos de caracter tradicional que não são estudados na escola, dando destaque apenas o cristianismo e islamismo.

No geral, muitas têm sido as propostas e modelos que procuram oferecer elementos para o desenvolvimento de uma educação multicultural. Esses instrumentos enfatizam aspectos que se relacionam com o horizonte filosófico, ideológico e político-social do multiculturalismo, o combate ao racismo e aos diferentes tipos de discriminação e preconceito, o respeito e a valorização da diversidade cultural, etc. No entanto, as questões relativas à prática pedagógica na sala de aulas, as implicações do multiculturalismo para a didáctica, para a construção da *outridade* têm sido pouco trabalhadas. Assim, na tentativa de percebermos em face às constatações registradas; a forma como as políticas moçambicanas concebem o currículo multicultural, a forma como os professores lidam com as práticas pedagógicas para a promoção da multiculturalidade na sala de aulas e fora dela para a construção da *outridade* na escola, formulamos a seguinte questão:

- *Que estratégias epistemológicas de práticas pedagógicas multiculturais são veiculadas nas políticas educativas em Moçambique para a valorização/construção do outro na escola?*

Com esta pergunta pretendemos levantar algumas questões/pistas de reflexão, do ponto de vista didáctico e estratégias metodológicas decorrentes da introdução da perspectiva multicultural no quotidiano escolar moçambicano.

1.3.1. Perguntas de Pesquisas

Colocamos algumas perguntas de pesquisas que vão possibilitar uma melhor reflexão do trabalho:

1. As Políticas Educacionais moçambicanas estão configuradas para uma perspectiva do currículo multicultural?
2. Em que medida as Políticas Educativas contemplam a multiculturalidade para construção da alteridade na escola moçambicana?
3. Como os professores lidam com as diferenças nas suas práticas pedagógicas em sala de aula?
4. Que estratégias epistemológicas (métodos, critérios e instrumentos) são usados pelos professores para a valorização do outro nas suas práticas pedagógicas?

1.4. Objectivos

1.4.1. Geral

- Analisar as concepções do currículo multicultural presentes nas políticas educacionais moçambicanas e as suas estratégias epistemológicas de práticas pedagógicas multiculturais para a construção do outro na escola.

1.4.2. Específicos

- explicar como as políticas educacionais moçambicanas estão configuradas para uma perspectiva do currículo multicultural;
- descrever em que medida as Políticas Educativas em Moçambique contemplam a multiculturalidade no currículo e têm em atenção as expectativas culturais para a construção da alteridade na escola;
- descrever como os professores incorporam nas suas práticas pedagógicas a diferença cultural presente na sala de aulas;
- identificar as estratégias epistemológicas (critérios, métodos e instrumentos) usados pelos professores para a valorização/ construção da *outridade* na sala de aula.

1.5. Justificativa

Encontros. Cada encontro. Com amigos de culturas diferentes, com alunos de culturas e contextos diferentes, com sotaques diferentes, uma mistura de vozes vindas de outro lugar (Moçambique) captando a irradiação espiritual das suas falas. Alguns desses encontros sempre foram improváveis. Foram esses encontros que originaram esta pesquisa como chave arcana para abrir fendas e revirar os escombros do pensamento educacional moçambicano a partir do currículo multicultural. Indo ao ponto, a justificativa que dá origem a esta dissertação, se enquadra em três momentos:

1. O momento de pesquisas ainda na fase de licenciatura em ensino de Filosofia e habilitações em História na Universidade Pedagógica de Maputo. Este trabalho de pesquisa permitiu construir a monografia que discutia sobre a questão da moçambicanidade como substracto axiológico na construção do sistema de educação moçambicana. No entanto, parece existir uma lacuna nesta pesquisa, que só podia ser preenchida com este trabalho de dissertação.
2. As reflexões que foram sendo realizadas ao longo do primeiro semestre na cadeira de estudos curriculares (em especial atenção no estudo das teorias curriculares) juntos do seminário temático (Currículo, Sociedade Cultura) reforçaram ainda a opção pelo tema de

pesquisa. Portanto, o debate na sala de aulas sobre este seminário contribuiu para a teorização desta pesquisa a fim de se construir uma escola plural, que se pense multicultural e que valorize o outro, a alteridade para melhor aprendizagem na escola.

Para o autor deste trabalho, a pesquisa concretiza o sonho de contribuir para a melhoria de qualidade de educação em Moçambique no que se refere às políticas educativas, pois o estudo poderá despertar a consciência dos profissionais da educação sobre a necessidade do reconhecimento das diferenças na escola e, tornar-se como o foco da construção de uma didáctica multicultural e estratégias que se baseiam em princípios da educação multicultural.

No que concerne à relevância científica, esta prende-se no facto de poder problematizar a actualidade do currículo multicultural que se encontra traduzida no Plano curricular do ensino Básico carecendo de suportes práticos, metodológicos e estratégias didácticas. Ciente de que as questões relativas à prática pedagógica na sala de aulas, as implicações do multiculturalismo para a didáctica que permita reconhecer o outro, têm sido pouco trabalhadas nos curricula moçambicano. Por isso, acredita-se que o trabalho poderá servir de um suporte teórico na construção de um novo fazer pedagógico na sala de aula para o reconhecimento do multiculturalismo. Quanto à relevância social, espera-se que esta pesquisa contribua para o respeito das diferenças, o respeito pelo outro na comunidade, na escola, na interação entre professores e alunos. Que o trabalho sirva de instrumento de consciencialização das massas comunitárias que farão parte do estudo, sobre a necessidade de se dar atenção aos aspectos de multiculturalidade e valorizar o outro na sala de aula.

Discutir sobre o currículo multicultural na escola convida-nos a reflectir a questão da *outridade*. Neste âmbito, escolher este tema vai nos permitir questionar e examinar de que modo a escola moçambicana trabalha a questão da *outridade*, e quais alternativas pedagógicas que o currículo oferece para os professores trabalharem com as diferenças. Portanto, o interesse central, é pensar o currículo multicultural a partir dos encontros com as práticas pedagógicas, das possíveis relações de *outridade* na escola. Acredita-se que a educação multicultural propicia o respeito à diversidade na escola e cria a necessidade do reconhecimento dos direitos iguais para todos.

No entender de Candau (2006, p. 23) “as reflexões sobre o multiculturalismo são de suma importância na educação e podem tornar a escola verdadeiramente democrática”. Logo, a relevância deste trabalho em discutir estas questões se confirma à medida que os discursos de multiculturalidade nas políticas educativas moçambicanas, admitindo que o sistema educativo de qualquer país, e em qualquer sociedade, é determinante a formação de indivíduos que saibam viver e comunicar-se com os outros na perspectiva da educação intercultural.

1.6. Estrutura da Dissertação

A dissertação está estruturada em seis capítulos a saber: O primeiro capítulo é constituído pela introdução. Nele é contido a contextualização sócio-histórica das políticas educativas moçambicanas, a delimitação do estudo no tempo e no espaço, a formulação do problema da pesquisa, os objectivos da pesquisa, as perguntas de pesquisa e por fim a justificativa da escolha deste tema em análise e a própria estrutura.

O segundo capítulo é composto pela revisão da literatura. Nele estabelecemos um quadro teórico-conceptual que vai procurar apresentar e clarificar conceitos teóricos patentes em nosso estudo. São discutidos conceitos como: Multiculturalismo, Currículo Multicultural, Políticas Educativas, como também procuramos abordar o conceito da *Outridade*/Alteridade. Ainda neste segundo capítulo, é feita a descrição da evolução das políticas educativas, análise dos curricula e políticas culturais em Moçambique. O terceiro capítulo é denominado "A questão das Práticas Pedagógicas para uma perspectiva multicultural em Moçambique". Buscamos ficcionar neste capítulo uma proposta de didáctica multicultural para uma "educação de *outridade*" pensada, por seu turno, como uma experiência formativa extrema para a educação moçambicana.

O quarto capítulo é designado ‘‘Processos Metodológicos de Investigação’’. Em geral, serão apresentados os principais aspectos que, do ponto de vista epistemológico e técnico-metodológico caracterizam a nossa pesquisa. Explicitamos também as opções metodológicas por nós escolhidas para a materialização desta dissertação.

No quinto capítulo apresentamos, analisamos e interpretamos os dados obtidos na pesquisa empírica em ligação com os objectivos e questões estabelecidos aquando da elaboração do referencial teórico-conceptual. Os dados obtidos representam os pontos de vista dos sujeitos inquiridos (professores, directores alunos, gestores das escolas e pais encarregados de educação) e a mensagem, explícita e implícita, dos documentos oficiais analisados. Por fim, tem-se o sexto capítulo que corresponde às conclusões e recomendações. Apresentamos os principais resultados da investigação, limitações e recomendações para futuras pesquisas no campo das Políticas Educativas relacionadas com o multiculturalismo e o debate da alteridade na educação.

CAPÍTULO II– REVISÃO DA LITERATURA

> Se a cultura escolar é, em geral, construída e marcada pela homogeneização e por um carácter monocultural, inviabilizamos as diferenças, *silenciamos o outro*, tendemos a apagá-los, são todos alunos, são todos iguais. No entanto, a diferença é constitutiva da acção educativa. Está no "chão", na base dos processos educativos, mas necessita ser identificada, revelada, valorizada. Trata-se de dilatar nossa capacidade de assumi-la e trabalhá-la (Moreira & Candau, 2008, p. 25).

Este capítulo corresponde à revisão da literatura da dissertação. Nele, procuramos apresentar e clarificar conceitos teóricos patentes em nosso estudo a fim de facilitar maior compreensão das políticas educativas em Moçambique face ao currículo multicultural.

São discutidos conceitos como: Multiculturalismo, Currículo Multicultural, Políticas Educativas, práticas pedagógicas culturais, seus limites e potencialidades, como também procuramos abordar o conceito da *outridade* a partir de Eric Landowski.

Ainda neste capítulo, foi feita a descrição da evolução das políticas educativas e uma análise sistémica dos currículos e políticas culturais em Moçambique. Nosso objectivo com estes conceitos foi de compreender como são construídos e legitimados os discursos oficiais acerca do currículo multicultural nas políticas educativas moçambicanas, quais as culturas excluídas e incluídas e, quais as tipologias das identidades étnico-culturais que são vinculados nas políticas Educativas moçambicanas.

Para melhor delimitarmos o nosso quadro teórico-conceptual, tomamos como autores-chave Carlos Skliar, (2003) Eric Landowski, (2005) e Emmanuel Levinas, para falarmos da *outridade*). Recorremos também a autores como Gimeno Sacristán, (2000); Vera Maria Candau, (2006); Moreira e Tomaz Tadeu da Silva, (2002) e outros para nos debruçarmos sobre o currículo multicultural e o multiculturalismo.

Para falarmos sobre as propostas e modelos que procuram oferecer elementos para o desenvolvimento de uma educação multicultural e suas práticas pedagógicas, recorremos ao James A. Banks (1999), autor norte-americano que mais tem focado estas questões na perspectiva didáctico-pedagógica, Mclaren, (1997) e as propostas abordadas por Vera Candau nos seus diversos trabalhos. Como paradigmas de suporte, são tomadas as teorias pós-críticas e teoria reconceptualista.

Os materiais documentais locais em análise são: a legislação sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), (a Lei nº 4/83, de 23 de Março e a Lei nº 6/92, de 6 de Maio); Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto; o Plano Curricular do Ensino Básico de 2002 (PCEB); o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE) e o Plano estratégico cultural 2006-2011.

Importa ressaltarmos que, autores de índole moçambicano a exemplo de (Severino Ngoenha, (2000); Guilherme Basílio, (2006) e (2010); Ngoenha et al., (2005); Dias, (2002), (2010); José Castiano, (2005); Brazão Mazula, (1995) serão convidados para darem suportes teóricos à nossa pesquisa.

Ao longo do desenvolvimento da pesquisa, alguns conceitos são usados com frequência e a sua compreensão é fundamental para o entendimento do texto como um todo. Nessa base, optou-se por definir, interpretar e discutir os conceitos considerados chave do trabalho conforme se pode acompanhar a seguir.

2.1. Multiculturalismo

Etimologicamente o termo multiculturalismo provém do prefixo *"multi"* que significa vários. O prefixo *multi*, indica muito, numeroso. O termo *"culturalismo*" refere-se à cultura; e o sufixo "*ismo"* está associado às posições assumidas ou ideias aceitas sobre a possibilidade do conhecimento, ou seja, no caso do multiculturalismo significa uma posição assumida sobre as diferentes relações entre as várias culturas (Moreira & Candau, 2008).

Segundo Moreira e Candau (2008) o conceito é tido como polissémico e existem dois sentidos diferentes que este pode ser utilizado. O primeiro sentido é descritivo (liberal) e reporta a um facto da vida humana e social, que é a diversidade cultural, étnica, religiosa que se pode observar no tecido social. O segundo sentido é prescritivo (crítico)[6] e de acordo com Moreira e

[6] Para esta dissertação, tomamos o segundo sentido do termo multiculturalismo propositivo por ela se mostrar próximo ao nosso estudo, "como uma maneira de actuar, de intervir, de transformar a dinâmica social" (Moreira & Candau, 2008, p. 20). Entendemos o multiculturalismo como uma abordagem das relações entre os diferentes grupos culturais nas sociedades actuais, que abriga no seu interior diferentes perspectivas, entre as quais a intercultural (Idem).

Confira também Leite (2003), que aborda o multiculturalismo neste duplo sentido, designando por multiculturalismo passivo e multiculturalismo crítico. Salientamos que os termos multiculturalismo e interculturalismo são muitas vezes utilizados como sinônimos. Convém ter presente que a expressão multiculturalismo tem sido mais utilizada pela bibliografia de língua inglesa e interculturalismo pela produção científica oriunda dos países da Europa continental (Candau e Arthon, 2008)

Candau (2008, p. 20), está associado às chamadas "políticas de reconhecimento da identidade e/ou da diferença que os poderes públicos prosseguem, segundo os seus defensores, em nome dos grupos minoritários e ou subalternos". Nesse segundo sentido, Moreira e Candau, (2008, p. 21) apresentam três diferentes concepções que inspiraram na construção da mesma a saber: "o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista ou monoculturalismo plural e o multiculturalismo interativo ou interculturalidade".

- No multiculturalismo assimilacionista há a constatação de que vivemos em uma sociedade multicultural e de que nessa sociedade não existem oportunidades iguais para os diversos grupos existentes. "As políticas assimilacionistas favorecem a integração de "todos/as" na sociedade à cultura hegemônica, ou seja, não se mexe na matriz da sociedade" (Moreira & Candau, 2008, p. 22).
- No multiculturalismo diferencialista ou multiculturalismo plural, critica-se o *assimilacionismo*, afirmando que o mesmo não avança por negar a diferença ou silenciá-la. Essa concepção coloca, pois, a ênfase no reconhecimento das diferenças a fim de que os grupos sociais possam manter suas matrizes culturais de base (*Idem,* p. 22).
- Por último, o multiculturalismo interactivo ou interculturalidade, que defende a "promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma sociedade" (Moreira & Candau, 2008, p. 22). Além de não se desvincular da questão da diferença e da desigualdade, busca promover uma educação para o reconhecimento do outro, tendo, claro, os mecanismos de poder implícitos nas relações culturais. Entende-se que a sua importância reside no facto de expressar a ideia de várias culturas em contacto, que é o que acontece nas sociedades globalmente consideradas e nas suas instituições, nomeadamente na instituição escolar.

Ao que nos parece, o multiculturalismo significa a existência de grupos de diversas culturas, assim como o embate político, económico e social travado pelos diferentes grupos sociais na luta pelo respeito à diversidade. O multiculturalismo é pluralista, porque as diferenças coexistem em um mesmo país ou região. Ali convivem diferentes culturas, valores e tradições.

Outros autores como Santomé (2008) entende que o conceito de multiculturalismo aparece como resposta às estratégias desenvolvidas pelas sociedades para responder à pluralidade e evitar querelas entre comunidades culturais e políticas que vivem no mesmo espaço geográfico.

Enquanto que, Stoer e Magalhães (2005, p. 133) referem que ''o multiculturalismo pretende, enquanto pensamento e prática, elaborar propostas de acção social e política em que as

diferenças, sobretudo as de teor cultural, sejam geridas tendo em conta o contexto civilizacional e epistemológico".

Destas acepções acima expostas, há uma ideia comum que nos permite concluir que no multiculturalismo se vislumbra na coabitação de diversas comunidades culturais no mesmo espaço geográfico, sem terem que necessariamente abrir oportunidades de interacção entre essas comunidades, o que é quase impossível já que as comunidades nunca vivem de maneira isolada, num mundo já globalizado como é o nosso.

Entendemos que o multiculturalismo é a coexistência e interação de diversas culturas de uma sociedade ou comunidade e que envolve o reconhecimento, respeito e valorização do outro, promovendo a igualdade e a convivência harmoniosa entre grupos diversos. A ideia do multiculturalismo significa o reconhecimento mútuo entre diferentes grupos étnicos, religiosos, linguísticos e outros. Este reconhecimento implica aceitar que não há uma única cultura dominante, mas sim uma variedade de expressões culturais que contribuem para a riqueza e complexidade de uma comunidade.

Apesar da riqueza deste conceito, em certos casos ela pode levar à fragmentação social ou à formação de grupos isolados. Por isso, é necessário um equilíbrio entre a preservação das identidades culturais e a promoção de uma identidade comum.

2.2. Currículo Multicultural

Enquanto tenhamos a preocupação em caracterizar o currículo multicultural e o multiculturalismo, assumimos que os conceitos de que dispomos para pensar nesta pesquisa carregam significados diferenciados no tempo e espaço. São conceitos históricos, que carregam sobretudo a marca do poder que os produziu (Stuart Hall, 2003). Nesse sentido, é fundamental entender o significado do currículo multicultural.

De acordo com Fleuri, o termo educação ou currículo inter/multicultural foi utilizado por Stephen Stoer e Maria Luiza Cortesão, para indicar o conjunto de propostas educacionais que visam promover a relação e o respeito entre grupos socioculturais, mediante processos democráticos e dialógicos (Freuri, 2003).

Trata-se de uma proposta de "educação para a alteridade" configurada por uma perspectiva de convivência democrática ampla entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional (Cortesão & Stoer, 2003). Tal proposição recebe diferentes denominações nos Estados Unidos e em países da Europa, como pedagogia do acolhimento, educação para

diversidade, educação comunitária, educação para a igualdade de oportunidades ou, mais simplesmente, educação intercultural (Siss & Fernandes, 2014).

O currículo multicultural de acordo com Michael Apple (1997) e Silva (2011) é aquele que é de carácter inclusivo e emancipatório, traçado entre lutas e reivindicações e que concebe a escola como um território habitado por híbridas identidades culturais tendo em conta a identidade, a alteridade e a diferença. Segundo Moreira (2001, p. 66) "refere-se à educação multicultural ou currículo multicultural a sensibilidade para pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades".

Enquanto para Marco Neira (2014, p.10) o currículo multicultural "pode ser um dos instrumentos pedagógicos sociais para construir as relações interculturais baseadas no diálogo entre as culturas". A abordagem de Willinsky, s.d citado em Neira, (2014), afirma que o currículo multicultural surge para contestar as linhas divisórias e a importância da diferença, que não aceite as divisões entre os seres humanos como um fato da natureza, mas como uma categoria teórica produzida por quem está no poder.

A partir da nossa interpretação crítica, entendemos que o currículo em uma perspectiva multicultural não só valoriza e reconhece as diferenças, como também assegura a diversidade cultural, superando processos discriminatórios, opressão, injustiça social e naturalização das diferenças, apontando focos de resistência e de construção da identidade cultural.

Analisando as concepções curriculares, encontramos a teoria pós-crítica que ao buscar um modelo de um currículo multicultural, afirma que este é concebido tendo em conta a identidade, a alteridade e a diferença e que sugere uma disposição para entender, reverenciar e aceitar as diversas culturas existentes. O currículo multicultural, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 35), procura "ensinar a tolerância e respeito e analisa os processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações de assimetria e desigualdade".

A teoria pós-crítica destaca que o currículo multicultural faz uma separação entre a diversidade das formas culturais e o mundo contemporâneo. O currículo multicultural nada mais é do que a inclusão de todos à educação, procurando atender aos interesses de todos, independentemente de etnias, deficiências ou diferentes grupos minoritários geralmente excluídos e marginalizados (Apple, 1997).

Ainda na concepção de Apple o currículo multicultural procura atender a todas estas diversidades, pois a sociedade não é homogênea (Apple, 1997). Falando da hegemonia, os autores Mazula, Blaunde e Chirindja (2022, p. 190) no seu livro com o título "*O que ensinamos,*

aprendendo e o que aprendemos, ensinando referem que a hegemonia permite ver o campo social como um campo contestado, um campo onde os grupos dominantes se vêm obrigados a recorrer a um esforço de convencimento ideológico para manter a sua dominação". Ainda na linha das leituras de Mazula et al. (2022), referem que existe uma interligação entre a economia e a forma como o currículo é organizado. Ora, muitas vezes a dominação económica se transforma em hegemonia cultural e em senso comum. Para tanto, o currículo deve ser ampliado e abranger as necessidades dos grupos minoritários, ou seja, não se pode prender apenas a cultura dominante em geral, mas sim reconhecer a singularidade dos indivíduos (Mazula et al., 2022).

A autora Neira aponta alguns elementos que nos favorecem para entender o que é um currículo multicultural, a saber:

> o currículo multicultural prestigia, desde seu planeamento, procedimentos democráticos para a decisão dos temas que serão estudados e das actividades de ensino, valoriza a reflexão crítica sobre práticas sociais do universo vivencial dos alunos para, em seguida, aprofundá-las e ampliá-las mediante o diálogo com outras vozes e outras manifestações (Neira, 2014, pp. 10-11).

Neste sentido, no currículo multicultural, a experiência escolar é um terreno aberto ao debate, ao encontro de culturas e à confluência da diversidade de expressão dos variados grupos sociais. É um campo de disseminação de sentidos, de polissemia, de produção de identidades voltadas para a análise, interpretação, questionamento e diálogo entre e a partir das culturas (Neira, 2014).

Podemos entender que o currículo multicultural pretende fazer "falar", por meio do estudo das manifestações, a voz de várias culturas no tempo e no espaço, além de problematizar as relações de poder explícitas e implícitas. Nesse prisma, pode ser concebido como terreno de luta pela validação dos significados atribuídos às práticas sociais pelos diversos grupos, visando à ampliação ou conquista de espaços na sociedade (Neira, 2014).

Terminamos esta abordagem conceptual do currículo multicultural, apresentando a concepção do James A. Banks, autor norte-americano, profundamente envolvido com a questão das relações entre multiculturalismo e educação e que assume uma perspectiva de carácter liberal. Na visão de Banks (1999, p. 2):

> A educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes mudanças no sistema educacional. Banks concebe como a principal finalidade da educação multicultural favorecer que todos os estudantes

> desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para actuar no contexto da sua própria cultura étnica, no da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes dos de sua origem.

Em síntese como nos faz saber Da Silva (2000) os defensores do currículo multicultural acreditam que ninguém é igual a ninguém e não existe hierarquia entre saberes e culturas. Cada um provém em contexto diferente e deve ser respeitado dentro da sua experiência e particularidade.

Ao nosso ver, o currículo multicultural é uma abordagem educacional que reconhece e valoriza a diversidade cultural, étnica, linguística e social dos alunos. Ele procura incorporar uma variedade de perspectivas culturais nos materiais didácticos, métodos de ensino e avaliações, de modo a promover a compreensão intercultural, o respeito pela diversidade e a equidade educacional. Um currículo multicultural vai além do simples reconhecimento da diversidade, buscando activamente incluir diferentes culturas, experiências e pontos de vista no processo educacional. Isso pode envolver a incorporação de literatura, história, ciências sociais e outras disciplinas que reflitam a riqueza e a pluralidade das culturas presentes na sala de aula.

Além disso, o currículo multicultural é aquele que se preocupa em desenvolver a consciência crítica dos alunos em relação a questões de justiça social, discriminação e desigualdade. Ele visa preparar os alunos para viverem em uma sociedade cada vez mais diversificada e interconectada, promovendo habilidades como empatia, comunicação intercultural e pensamento crítico. Na sua concepção o currículo multicultural busca criar ambientes educacionais inclusivos e enriquecedores, onde os alunos possam aprender sobre diferentes culturas, apreciar a diversidade e desenvolver uma consciência global.

Para o caso particular em Moçambique, um currículo multicultural seria especialmente relevante, dado o contexto diversificado e multicultural do país. Moçambique é caracterizado por uma rica mistura de grupos étnicos, línguas, tradições culturais e histórias variadas. Portanto, um currículo multicultural em Moçambique deveria reflectir essa diversidade para garantir uma educação mais inclusiva e culturalmente sensível.

Vale a pena reafirmar que em Moçambique as políticas educativas apresentam o Currículo Local como o instrumento que regula a diversidade cultural e étnica nas comunidades. Entendemos que o currículo multicultural e o currículo local são conceitos distintos, mas podem se sobrepor em alguns aspectos, dependendo da abordagem adoptada. Entretanto, é urgente que as políticas educativas moçambicanas reconfigurem o currículo local para uma perspectiva multicultural. Ora

vejamos, o PCEB (2003) conceptua o currículo local como uma componente do Currículo Nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para a leccionação de cada disciplina. Esta componente é constituída por conteúdos definidos localmente como sendo relevantes para a integração da criança na sua comunidade. Para INDE/MINEDH (2015, p. 6) considera local, "o espaço onde se situa a escola que pode ser alargado até à ZIP, distrito e mesmo província."

Em contrapartida, a concepção do currículo multicultural vai além do currículo local, enfatiza a inclusão de diferentes perspectivas culturais, étnicas e sociais no processo educacional. A concepção do currículo multicultural tem em foco a Diversidade Global, abrangendo uma gama ampla de culturas e contextos globais, proporcionando aos alunos uma compreensão mais ampla do mundo e promovendo a aceitação da diversidade global.

O currículo local, por outro lado, concentra-se mais especificamente nas características e necessidades da comunidade ou região em que a escola está inserida. Ele busca uma conexão mais estreita com a realidade local, considerando aspectos como a cultura, a economia, as tradições e os desafios específicos da comunidade. O currículo local visa tornar a educação mais relevante para os alunos ao abordar questões que são imediatamente aplicáveis em sua vida cotidiana e em seu ambiente local.

2.3. Políticas Educativas

O conceito de políticas educativas pode variar de acordo com os autores e abordagens teóricas utilizadas. Para uma melhor compreensão do conceito de Políticas Educativas é importante partir do pensamento de Stoer (1998), segundo o qual a *policy* quer dizer ‘‘processo da política’’, ‘‘o produto desse processo’’, isto é, ‘‘as políticas em si’’.

A mesma distinção é feita por Charlot e Beillerot, (1995) citado por Teodoro, (2002, p. 14) quando referem que ‘‘[...] em inglês se designa de *policy* (linha de conduta, modo de implementar, estratégia), mas também de políticas (que supõe uma visão, a procura de grandes finalidades) ”.

Sobre a concepção das políticas educativas, Teodoro (2002, p. 14) é da opinião de que no "contexto teórico, as políticas de educação são entendidas como uma construção, e não como uma simples dedução, em resultado de um trabalho de ajustamento ou adequação das estruturas e dos meios de educação às evoluções demográficas ou económicas".

Ainda na perspectiva de Teodoro (2002, p.15) "as políticas de educação, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela complexidade, sujeitas a procuras sociais nem sempre compatíveis e muitas vezes contraditórias",

e que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos. Entretanto, Afonso (2001, p. 38), considera que:

> ...há perspectivas analíticas que têm vindo a ganhar uma presença crescente, sobretudo na literatura que tem origem ou influência francófona, e que procuram equacionar as políticas educativas actuais essencialmente por referência à ideia de um 'bem comum local', que se traduziria na conciliação entre interesse público, representado pelo estado, e os interesses privados, representados pelas famílias e outras instituições, serviços ou actores locais…

No caso de Moçambique, a conciliação dos interesses destes sectores tem sido ensombrada pela exclusão das famílias na tomada de decisões sobre as Políticas Educativas, ou seja, sempre que se faz reajustamento dos curricula, as contribuições das famílias não têm sido analisadas e tomadas em consideração, facto que cria algum descrédito em relação às políticas orientadas no campo da Educação.

Na visão de Teodoro, o estudo das políticas constitui um processo de pesquisa que pode proporcionar tanto uma base de informação sobre a qual as políticas são constituídas como uma apreciação crítica sobre as políticas existentes. Teodoro (2002, p. 15) considera ainda que:

> no primeiro caso, os objectivos dominantes situam-se ao nível de proporcionar informação que apoie o seu processo de elaboração e que produza recomendações para a sua implementação prática no segundo caso, predominam objectivos centrados na análise dos processos que influenciam ou determinam a construção das políticas e os seus efeitos sobre determinados grupos sociais, bem como os valores, os pressupostos e as ideologias que estão na base da construção das políticas educativas.

Consideramos que o nosso estudo se enquadra no segundo caso, na medida em que os nossos objectivos estão voltados para a análise, à luz das Políticas Educativas enquanto ''processos que influenciam ou determinam a construção das políticas'' para a Educação em Moçambique, num contexto multicultural.

Portanto, entendemos que as políticas educativas se referem a programas de acção e intenções declaradas que têm implicações importantes para o que é ensinado e aprendido, pelos professores e alunos, na escola. As políticas educativas podem tomar muitas formas: decretos, orientações, recomendações, relatórios, planos e projectos que podem ser localizadas em todos os níveis de estrutura. Neste caso, as políticas educativas são o conjunto de estratégias, princípios e

planos de acção destinados a orientar e influenciar o propósito, conteúdo e os processos de educação (Teodoro, 2002).

2.4. A *Outridade*/Alteridade

Neste conceito tencionamos discutir sobre a *outridade* como uma proposta do nosso estudo atrelado às práticas pedagógicas multiculturais. Na literatura são escassas as fontes que abordam o conceito da o*utridade* tal como é aqui apresentado. Para discutirmos este conceito recorremos às ideias de Landowski e Emmanuel Levinas que embora não discutam sobre o conceito da *outridade*, trazem abordagens aproximadas a este conceito o caso da alteridade, que ao nosso ver se equivale a *outridade*.

A *outridade* é termo bem formado em português, que deriva não do latim *alter*, «outro», como alteridade, mas do próprio indefinido *outro*; daí talvez poder ocorrer como sinónimo de alteridade. Apesar de os dois termos se configurarem como sinónimos, para esta dissertação utilizaremos o termo *outridade* por se aproximar aquele que desejamos ver com outras lentes; o outro, que é diferente do eu. Trata-se de um termo especializado, criado a partir das propostas do investigador francês Eric Landowski do (*Centre National de la Recherche Scientifique – CNRS).*

Segundo Landowski (2002, p. 23) a *outridade:*

> refere-se às figuras do imaginário que pertencem a uma parte do corpo social que não é a nossa, sempre dissemelhantes, sejam menos confiáveis ou mais perigosas, notáveis em suas diferenças, carentes estas de nossa atenção, na medida em que suas atitudes, formas de vida, culturas próprias nos atingem de modos mais ou menos intensos.

Ora, a ideia da *outridade* parte do pressuposto básico de que todo o homem social interage e é interdependente de outros indivíduos. Ou seja, a existência do "eu-individual" só é permitida mediante contacto com o outro. Chamamos o "Outro" às séries de paisagens socioculturais e políticas frente às quais a mídia estabelece distâncias relativas, calculadas, homólogas ao afastamento que seus públicos mantêm[7].

Em uma abordagem feita pelo filósofo Mikhail Bakhtin (2003), a *outridade* é uma teoria que afirma que o ser humano depende do outro ser humano para se constituir em uma relação social. A partir desse pensamento de Mikhail Bakhtin (2003), podemos associar a *outridade* ao

[7] Este conceito foi extraído no site Ciberdúvidas da língua portuguesa. Cf. https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/alteridade-e-outridade/25501

conceito *Ubuntu*[8] que é mais africano, visando também o respeito, a valorização do outro, que sem ele nós somos incompletos.

Para nós, o conceito da *outridade* tem por objectivo nesta pesquisa enxergar e sentir o outro no campo educacional, apesar das suas diferenças, tanto físicas, sociais, económicas e até políticas, existentes nele para que possa coabitar em harmonia. Pretende-se neste estudo, pensar a *outridade* na possibilidade de conseguir colocar-se no lugar do outro, agindo com empatia em relação aos mesmos, desta forma o indivíduo sente necessidade de ajudar o outro, preconiza-se o reconhecimento do outro(s) a partir de sua subjectividade enquanto membros inseridos na comunidade educacional.

Nesse sentido, ampliar a visão para o desconhecido e a compreensão de que esse "outro" não é só um indivíduo com o qual se relaciona socialmente, mas também, "um outro" que habita em nós, pois, conforme Ciampa (1989, p. 70) "essa expressão do outro que também sou eu consiste na "*alterização*" da minha identidade, na supressão de minha identidade pressuposta e no desenvolvimento de uma identidade posta como metamorfose constante".

Com base nessa perspectiva de Ciampa (1989) o sujeito reconhece a própria essência a partir de sua relação com o outro, enfim, com a alteridade, compreendendo, principalmente, os sentidos que as acções dos indivíduos podem gerar nos respectivos contextos.

Os autores Mazula, Blaunde e Chirindja. (2022, p. 243) longe de definirem o conceito de *outridade*, citam o autor Edgar Morin (2000) onde ele refere que:

> a hominização é primordial à educação voltada para a condição humana. Ou seja, o entendendo o outro como o homem no sentido antropológico, então o homem-hominídeo humaniza-se, o que quer dizer que o conceito do

[8] José Luís Gonçalves (2019, p. 21) explica o significado do termo *UBUNTU* a partir de uma perspetiva antropológica de dois dos seus autores de referência quando interpretam de forma complementar a expressão-chave "*I am. Because we/you're*", ou seja, "Eu sou porque nós somos/tu és". Assim, para John Volmink, a palavra "Ubuntu" é, na verdade, uma combinação de dois termos: "*Nu*", que significa *pessoa* e "*Ubu*", que significa *tornar-se*. Para Dirk J. Louw, o sentido de Ubuntu está resumido no tradicional aforismo africano "*umuntu ngumuntu ngabantu*" (na versão zulu desse aforismo), que significa: "Uma pessoa é uma pessoa por meio de outras pessoas". Para ambos, ser humano significa, pois, ser por meio de outros. Se a relação constitui um *a priori* do ser, estamos diante de uma antropologia do Inter-humano: o Homem é-o na relação.

Ora, como pode alguém *tornar-se pessoa* na escola? e *ser pessoa por meio de outras* na sala de aulas)? A nossa resposta nesta dissertação é: *as pessoas tornam-se mais humanas na doação de si com propósito e sentido partilhado na sala de aulas*!

> homem tem duplo sentido: um princípio biofísico e um (princípio) psico-sócio-cultural, um remetendo ao outro.

Ora, o conceito da *outridade* que é para nós pensada com base na perspectiva de práticas pedagógicas, deve ser concebida como o processo construído pela relação particular e intensa entre diferentes sujeitos, os quais possuem opções e projectos também diferenciados (Skliar, 2003). Inserido ao processo interativo ocorre não apenas a aprendizagem de conceitos, informações, mas, sobretudo, a compreensão dos contextos em que surgem os contactos; os relacionamentos de sujeitos plurais para a apreensão dos elementos que adquirem significado (Idem).

Assim, tal como afirma Jonathan de Oliveira Molar, (2011) o reconhecimento do "outro" como constituinte, parte integrante de si, deve ultrapassar os muros da teoria educacional, para que a alteridade chegue aos alunos na forma de práxis e, principalmente, seja reconhecida nas situações e acontecimentos quotidianos como um valor social e educacional dos mais relevantes.

Terminamos com a compreensão do autor Da Silva sobre a ideia da *outridade* na escola. O autor constatou que a ampliação da heterogeneidade da população escolar desencadeou um problema curricular concretizado no constante enfrentamento com o outro. Por isso, "O outro é o outro gênero, o outro é a cor diferente, o outro é a outra sexualidade, o outro é a outra raça, o outro é a outra nacionalidade, o outro é o corpo diferente" (Da Silva, 2000, p. 97). Enfim, o outro, agora, está ao lado, na escola, no laboratório, nas actividades criativas, etc.

2.5. Práticas Pedagógicas

O autor José Amilton Joaquim (2013) na sua dissertação intitulada: *Educação Bilingue em Moçambique: um estudo de caso na província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do ensino básico,* parte do princípio de que qualquer sistema de educação se concretiza numa acção, em diferentes contextos, que são as práticas pedagógicas. Nesse viés, se queremos incorporar o debate no currículo à multiculturalidade, é imprescindível que ela seja acompanhada de práticas pedagógicas.

Na opinião de Valente et al. (1989) citado por Joaquim (2013, p. 91) "as práticas pedagógicas não podem restringir-se à relação professor/aluno, nomeadamente aquilo que se chama prática lectiva, com privilégio para o espaço de aula".

Por isso, Alarcão e Tavares (1987) citado por Joaquim (2013, p. 91) consideram as práticas pedagógicas como "uma das componentes fulcrais do processo de ensino e aprendizagem e na formação de professores". Entendem os autores, como um processo lento que, iniciado na chamada

formação inicial não deve terminar com a profissionalização, mas prolongar-se sem quebra de continuidade na tão falada e tão pouco considerada formação contínua.

Para Cunha (2002) citado por Joaquim (2013, p. 92) a prática pedagógica é a "descrição do quotidiano do professor na preparação e execução do seu ensino". Enquanto (Valente et al., 1989 citado por Joaquim, 2013, p. 92) asseguram que os professores são os principais agentes de tradução dos programas, em propostas de ensino – aprendizagem. "É pela mediação do professor e através da sua actividade na escola que os alunos entram em contacto com as disciplinas, os programas, os objectivos, os conteúdos, as aprendizagem, a avaliação e os manuais".

Pode-se dizer que o significado que a prática pedagógica possa assumir não é uniforme, isto é, consiste em algo que não pode ser definido, apenas concebido, mudando conforme os princípios em que estiver baseada a nossa ideia. Segundo Freire (1986), podemos conceber as práticas pedagógicas adjetivada pelo termo dialógica, em que a construção do conhecimento é vista como um processo realizado por ambos os actores: professor e aluno, na direção de uma leitura crítica da realidade. Desde essa perspectiva, a prática pedagógica pode ser pensada assim como expressa Freire (1986, p.159) como:

> prática intencional de ensino e aprendizagem não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender, mas articulada à educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e social, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma e perspectivas interdisciplinares.

Nesse sentido, conforme destaca Fernandes, a aula se constitui num espaço-tempo onde transitam diferentes histórias, formando uma teia de relações, em que conflitos, encontros e desencontros acontecem assim como possibilidades de construir a capacidade humana, mediada por relações dialógicas.

2.6. Teoria de Base

2.6.1. Teoria pós-crítica ou de Reconceptualização Curricular

Segundo Crepaldi (2015) às teorias são classificadas em tradicionais, críticas e pós-críticas. A temática do multiculturalismo e relações de poder separam as teorias tradicionais das críticas e das pós-críticas. "As teorias do currículo, portanto, exercem diversos papéis e se transformam em intermediários entre a ação e o pensamento em educação" (Crepaldi, 2015, p. 8).

Bezerra e Ribeiro (s.d, p. 5) também concordam que "a ideia de um currículo multicultural está intimamente ancorada na teorização crítica e pós-crítica do currículo". Para Bezerra e Ribeiro (s.d) o debate sobre o currículo multicultural teve início, assim, nos discursos curriculares contrários às ideias tradicionais de currículo. A teoria tradicional do currículo enfatizava a competitividade, a produtividade e eficiência como atributos curriculares, a escola, dentro dessa perspectiva, tornava-se uma grande fábrica de produtos padronizados, estabelecendo uma relação espaço-tempo baseada no funcionamento de uma fábrica (Bezerra & Ribeiro, s.d).

Em resposta a esse modelo curricular, as teorias pós-críticas surgem para reverter o pensamento de educação e, consequentemente, do currículo vinculado às questões de produtividade. Para tanto, inicia-se um período de questionamento dos critérios de seleção dos conhecimentos escolares. A hegemonia dos conhecimentos ocidentais e a aparente neutralidade dos conteúdos de ensino colocam em xeque as teorias tradicionais do currículo (Bezerra & Ribeiro, s.d). O currículo passou a ser compreendido com instrumento de dominação, subordinação e agente reprodutor de relações desiguais.

Neste sentido, para fundamentar esta dissertação, foi eleita a teoria pós-crítica, ou seja, a chamada teoria de reconceptualização curricular, por ser uma abordagem pedagógica que se concentra na revisão e reconcepção dos curricula existentes para torná-los mais relevantes, eficazes e alinhados com as necessidades dos alunos e da sociedade em constante evolução. A teoria ou o movimento reconceptualista pareceu nos fornecer uma base sólida para fundamentar a pesquisa sobre currículo multicultural e práticas pedagógicas multiculturais em Moçambique, já que promove a adaptação constante dos currículos para atender à diversidade cultural e às demandas contemporâneas.

Segundo Silva (2005) as teorias pós-crítica do currículo estão centradas nos estudos culturais, os currículos multiculturais, entre outros. Caracteriza-se por apoiar-se numa visão pós-moderna e pós-estruturalista de análise e compreensão das relações sociais (Idem). Evidencia questões até então negligenciadas nos discursos críticos tais como questões culturais, de sexualidade, entre outras. Dentro desse contexto de pensamento surgem os estudos multiculturais como temática educacional e, especificamente, curricular e didáctica.

Segundo Pacheco (2000, p.3) a reconceptualização curricular em particular significa a rejeição das racionalidades marcadas por uma ideologia tecnocrática, por um modelo fabril do desenvolvimento do currículo e por um processo técnico de fazer a gestão do processo ensino-aprendizagem. Por sua vez, William Wraga (1999) citado por Varela, (2013) entende que a

reconceptualização curricular seria a compreensão crítica do campo e a rejeição da perspectiva técnica que silencia as vozes dos professores e dos alunos.

Ora, Pacheco (2000) afirma que a ideia das propostas da reconceptualização resulta, por um lado, na concepção de currículo como projecto, pois defende-se na participação equilibrada, consistente e reflexiva, o desenvolvimento curricular centrado na escola; por outro, a abordagem sistémica como elemento da análise da realidade curricular através do reconhecimento da complexidade, da hierarquia, do equilíbrio temporal, da mudança transformadora e da interdependência. Assim, Pacheco (2000) entende que o currículo não é mais do domínio exclusivo dos professores, dos alunos, dos especialistas, dos gestores, mas de todos eles, visto tratar-se de um processo que implica ao mesmo tempo uma construção ao nível de intenções e uma desconstrução ao nível da prática.

Portanto, a Reconceptualização curricular procura questionar segundo Pacheco, (2000, p.45) os seguintes aspectos fulcrais: "a legitimidade normativo-jurídica do plano estruturado com referentes de aprendizagem; a interligação do que pode ser face ao que deve ser; a defesa dos valores, propósitos e significados de cada cultura; o papel de um actor curricular como parte integrante de um trabalho conjunto; um projecto de formação orientado para os desafios do mundo da pós-modernidade".

Ao pensar na reconceptualização, autores como James Macdonald, Berinice Walfson e Esther Zaret (1975) ambos citados em Varela (2013) trazem o modelo conceptual de ré-escolarização da sociedade, aceitando a existência de escolaridade como uma instituição social formal. Ambos defendem um modelo que expresse os valores e os processos inerentes a uma concepção humanista e ética e que rejeite as relações humanas opressivas existentes, como prefere Dwayne Hgurner, a escola como lugares de possibilidades e de resistência (Varela, 2013).

No entender de Crepadi (2015, p. 10) a teoria pós-crítica "busca um currículo multicultural- a identidade, a alteridade e a diferença - que sugere uma disposição para entender, reverenciar e aceitar as diversas culturas existentes". Ou mais ainda:

> as distintas culturas não deveriam ser apenas toleradas e respeitadas, haja vista que um currículo fundamentado nesta teoria não se limitaria, pois, a ensinar tolerância e respeito, mas insistiria numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas por meio de relações de assimetria e desigualdade (Crepaldi, 2015, p. 11).

Portanto, entendemos que a reconceptualização curricular refere-se a uma revisão fundamental e abrangente dos conceitos, objectivos, métodos de ensino, avaliações e estruturas do currículo educacional. Essa abordagem envolve uma reavaliação profunda dos princípios e práticas educacionais, muitas vezes motivada por mudanças nas necessidades sociais, avanços na compreensão pedagógica ou evoluções nas demandas do mundo contemporâneo. A reconceptualização curricular é um processo dinâmico e contínuo que reflecte a evolução da compreensão educacional e as demandas em constante mudança da sociedade. Essa abordagem visa garantir que o currículo seja relevante, eficaz e alinhado com os objectivos mais amplos da educação.

2.7. Descrição da História de Educação moçambicana

De acordo com Mugime e Leite (2015, p. 80) "o contexto do desenvolvimento da educação em Moçambique só pode ser compreendido a partir da análise da própria História da educação moçambicana". É uma História que, à semelhança dos outros países que experimentaram o colonialismo português, exige o entendimento da filosofia esboçada sobre os sistemas educativos (Mugime & Leite, 2015).

Porque não é nossa intenção debruçarmo-nos sobre a historiografia da educação em Moçambique, concentramo-nos apenas nas ideias chave sobre o significado, objectivos educacionais em cada época histórica da educação moçambicana.

É a partir dos autores como Brazão Mazula (1995); Miguel Buendia Gomes (1999); Santa Mónica Mugime (2015); José Castiano (2005); Lopes Miguel (2010); Hildizina Dias (2010); Guilherme Basílio (2010); Carlinda Leite (2015); Severino Ngoenha e Berthoud, (2005); entre outros, que vamos procurar examinar e caracterizar o contexto das políticas educativas para uma abordagem multicultural.

Para uma melhor compreensão sobre a contextualização das políticas educativas face ao currículo multicultural e tendo em atenção a própria história de Moçambique, apresentamos a seguir de forma muito breve as fases históricas da educação Moçambicana, a saber: a educação antes da era colonial, a educação no período colonial missionária, a educação no período Nacionalista, e por último, a educação no período Liberal. Nosso objectivo é analisar de maneira sistémica cada um desses períodos de forma a perceber quais eram os discursos multiculturais presentes nas políticas educativas moçambicanas.

2.7.1. A educação moçambicana antes da colonização

A educação moçambicana antes da colonização se baseava nos valores tradicionais vivenciados nas comunidades moçambicanas. De acordo com Severino Ngoenha (2000, p. 45) "os diferentes grupos moçambicanos sempre tiveram sua educação de valores, veiculados pelos ritos de iniciação". Ou seja, antes da chegada dos portugueses, os povos habitantes em Moçambique tinham as suas práticas culturais que mantinham a sua identidade e cultura. Ngoenha (2000) refere que a educação antes da era colonial correspondeu sempre aos valores dos grupos e as condições socioculturais (cultural, material e espiritual), às quais os grupos deveriam dar resposta.

Antes da introdução do sistema educacional português ou colonial, a sociedade moçambicana já detinha uma educação tradicional que se baseava na transmissão de conhecimentos e técnicas acumuladas na prática produtiva, onde inculcava o seu código de valores políticos, morais, culturais, sociais e religiosos.

Através dos ritos de iniciação, pelo dogma, pela superstição, pela magia, o individuo era preparado para aceitar a exploração como lei natural e assim reproduzi-la no seu grupo etário, na família, na sua tribo, etnia e raça (Lei nº 4/83, de 23 de março). A partir deste modelo educacional tradicional, o MEC/ SNE afirma que a maior parte do povo moçambicano que viviam nas zonas rurais em Moçambique, através da educação tradicional, forjou os seus valores, veiculou as suas ideias e os seus comportamentos, confirmou a sua personalidade e preservou a sua cultura e identidade (MEC/SNE, 1985, p. 11).

Na mesma perspectiva, Eduardo Mondlane (1975, p. 217) referiu que "a grande virtude da educação tradicional foi principalmente o de ser orientado para as necessidades da sociedade, de ser totalmente integrado e destinar-se a todos por igual". Este teor da igualdade mostra de alguma forma a existência de inclusão na abordagem tradicional.

Entretanto, segundo Basílio (2010) foi a partir dessa educação tradicional, que inicialmente o aparato colonial organizou um tipo de ensino alternativo, paralelo a ela. O objectivo da organização desse ensino alternativo era formar mão-de-obra alfabetizada para atender o desenvolvimento das relações coloniais e garantir a posse e o domínio sobre o território colonial.

Face a isso, Basílio, (2010, p. 103) argumenta que o tipo de ensino que o colonialismo estabeleceu, tanto na sua estrutura quanto na sua forma e substância, "era um projecto educativo para reflectir e reproduzir a exploração do homem pelo homem, a opressão colonial". È notório que antes da entrada do colonialismo, a sociedade moçambicana preservava suas culturas, costumes, valores a partir da educação tradicional orientado pelos chefes locais, anciões etc, no

entanto, o "domínio colonial português passou a promover a colonização propriamente dita, com a expansão da raça branca" (*Idem,* p. 103). Podemos concluir ao analisar a educação antes da colonização, que apresentava traços característicos que preservava e vinculava a cultura, os costumes do povo no seu quotidiano educativo, através de ritos de iniciação e outras práticas formativas.

2.7.2. A educação durante o período colonial

No que se refere ao período colonial, Ngoenha (2000) afirma que a educação estava subordinada às instituições religiosas. Enquanto Mondlane, no seu livro *Lutar por Moçambique* refere que durante o período colonial "a população africana passou a ser dividida em assimilados, minorias diminutas que tinha adoptado um estilo de vida essencialmente português e, os indígenas, que eram a grande maioria da população" (Mondlane, 1975, p. 37). Para melhor explicação destas duas classes presentes no período colonial Mondlane (1975, pp. 61-62) esclarece que:

> Até aos anos trinta e quarenta, o governo português estabeleceu em todos os territórios africanos um regime de indigenato. A população africana foi dividida em duas categorias distintas: indígenas (africanos não assimilados) e não indígenas (qualquer pessoa que tivesse pleno direito da cidadania portuguesa, incluindo os africanos assimilados, embora na prática estes fossem muitas vezes olhados como uma terceira categoria). O indígena não tinha direito a cidadania, era obrigado a trazer um cartão de identidade (caderneta indígena) e estava sujeito a todas as regulamentações do regime do indigenato, que obrigava à prestação de trabalho, lhe proibia o acesso a certas áreas da cidade depois de escurecer e lhe autorizava um número reduzido de lugares de divertimento [...]. O não indígena tinha, teoricamente, todos os privilégios da cidadania portuguesa''. Moçambique, sendo uma das colónias portuguesas em África, não fugiu à regra, estando sujeito a esta legislação, durante muito tempo, embora com alguma dose de hibridismo nos últimos anos da colonização.

Ora, a divisão de classe instaurada pelo governo português também se fez sentir no sistema de ensino que obedecia ao mesmo critério de divisão. Ainda no pensamento de Mondlane (1975, p.61), foi implementado em Moçambique "duas categorias no sistema escolar dos territórios portugueses: a) as escolas das missões católicas romanas, cuja principal função é ministrar aos africanos a instrução primária; b) o sistema escolar oficial, mais sofisticado, destinado aos brancos, asiáticos e assimilados".

Ngoenha (2000) argumenta dizendo que o ensino dos indígenas estava totalmente confiado ao pessoal missionário e aos seus auxiliares. Este ensino deveria, contudo, obedecer à orientação

doutrinaria estabelecida pela constituição política português, sua principal característica foi a sua feição nacionalista. A finalidade desta educação «rudimentar» segundo Mondlane (1975, p. 63) era de "conduzir gradualmente o indígena de uma vida de selvajaria a uma vida civilizada". Este programa é da inteira responsabilidade das missões católicas, embora algumas missões protestantes tenham autorização para também dirigir algumas escolas.

Em paralelo a este modelo educacional, decorria o sistema escolar oficial, destinado aos assimilados. Este, era mais sofisticado e destinava-se exclusivamente aos brancos. Este sistema como aponta Ngoenha (2000) favorecia pura e simplesmente as crianças portuguesas, uma vez que elas recebiam a escolarização na sua língua materna. "Enquanto que as crianças africanas/moçambicanas obrigadas a aprender a ler e escrever numa língua que não era sua, permaneciam numa condição inferior" (*Idem*, p. 74).

No nosso entender, este sistema foi totalmente excludente, separatista e segregacionista e perpetuou e marginalizou as diferenças culturais presentes em Moçambique. Como referem Mugime e Leite (2015, p. 6) "tratou-se de uma filosofia educacional assente nos princípios de descriminação racial, sendo a assimilação a justificação encontrada para explicar a institucionalização de dois tipos de ensino diferentes".

Retomando ao pensamento de Ngoenha (2000), o filósofo moçambicano afirma que quanto aos valores culturais, este modelo educacional de carácter colonial tendia a afastar as crianças do seu *habitat* natural e aproximá-las aos valores portugueses. Nota-se no pensamento de Ngoenha que este sistema educacional, mesmo ao nível inferior, era diversificado e a desfavor dos nativos, visando difundir um *ethos* colonial e recusou a nossa sociedade, nossa cultura e a nossa personalidade.

Por esta razão na concepção de Mugime e Leite (2015, p. 5) a política de assimilação adaptada pelo regime colonial contribuiu, de certo modo, "para a marginalização das culturas locais moçambicanas, consideradas selvagens, ao mesmo tempo que as afastam da educação formal e dos currículos escolares, já que os conteúdos de ensino deviam privilegiar, nas suas referências, os aspectos de Portugal, de metrópole". Alinhado a este pensamento, Basílio (2010, p.103) realça que os: "curricula para esse ensino eram totalmente diferentes, sendo um destinado para os indígenas com conteúdos centrados no trabalho manual contrapondo-se ao currículo chamado oficial que propunha a formação para a cidadania e a socialização dos valores culturais português".

Quanto a sua gestão, Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005, p. 13) salientam que "a educação colonial era ministrada pelos padres, missionários e alguns professores particulares e

pelas escolas regimentais". Uma ideia comum nos dois currículos (indígena e oficial) é que ambos tinham como objectivo inculcar aos moçambicanos uma identidade estrangeira-portuguesa.

Na análise de Mugime e Leite (2015, p. 6) em quase todos os autores que escrevem sobre a História da educação colonial em Moçambique, "encara-a como injusta, discriminatória e *marginalizante*, uma vez que através da educação às populações locais eram preparadas apenas para servirem como trabalhadores manuais". O que equivale ao nosso ver, dizer que os moçambicanos apenas aprendiam como ser mais escravo submisso.

Na mesma lógica Mugime e Leite concluem afirmando que o sistema colonial instituído neste período colonial teria contribuído para:

> o silenciamento das vozes moçambicana privando as populações de uma educação necessária para o desenvolvimento de uma visão mais ampla sobre a realidade em que viviam e em relação à realidade dos outros, ou seja, era-lhes imposto o assimilacionismo, incutindo nelas o desprezo pelas suas tradições, hábitos, crenças, costumes e línguas (Mugime & Leite, 2015, p. 6).

Na análise de Ngoenha et al. (2005, pp. 15-18) também referem que o sistema colonial de educação, em toda sua política desde 1926-1930 "revelou-se como uma ausência total dos aspectos da cultura moçambicana". Esta ausência dos aspectos culturais era até verificada na composição das disciplinas escolares: Língua portuguesa, Altimétrica, Sistema métrico e Geometria, Geografia, Cosmografia e Cartografia Portuguesa, História de Portugal, etc.

É a partir desses pressupostos que fomos discutindo, que tal como os autores Mugime e Leite (2015); Ngoenha et al., (2005); Ngoenha (2000); Basílio (2010) também concordamos e consideramos que a educação no período colonial, marginalizou todos os aspectos culturais, foi excludente, racial, tendo como base da sua justificação a civilização dos africanos, como se os africanos fossem animais. No geral, a educação no período colonial foi contra os aspectos multiculturais dos africanos no seu todo.

2.7.3. A educação no Período Nacionalista

A educação nacionalista aconteceu num período de luta de libertação em Moçambique. Foi uma educação de mobilização de massas para a guerra de libertação nacional. No decurso da guerra, a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) foi ganhando alguns territórios que

estavam fora do controlo do governo colonial. Esses territórios segundo Mazula (1995, p. 104) passaram a ser chamados de "zonas Libertadas"

Entre Cabo Delgado e Niassa, foram criadas pela primeira vez as chamadas zonas Libertadas, junto à fronteira com a Tanzânia, país que serviu de base para a fundação da FRELIMO. Durante o período da luta de libertação, foram também surgindo outras zonas libertadas, o que concorreu para a intensificação do ensino no meio dos combatentes (Mazula, 1995).

Na perspectiva de Mazula (1995), a formação da FRELIMO na Tanzânia, significou para Moçambique, por um lado, o culminar de um longo período de resistência do povo moçambicano contra o colonialismo português, e, por outro lado, o início de novos desafios e novas contradições. Nas vésperas da independência, o governo de Moçambique nacionalizou o ensino num momento de guerra em que não tinha meios para garantir o nível de escolarização administrada no país até então.

No primeiro nível segundo Mugime e Leite (2015) às transformações curriculares que ocorreram ao nível dos programas de ensino, reflectiam, toda uma experiência das zonas libertadas onde os pressupostos básicos eram desenvolver uma educação que incutisse os valores da ideologia socialista. Na óptica de Ngoenha (2000, p. 78) com as vésperas da independência, a educação deveria participar na criação da nação moçambicana, por isso, "o termo ensino nacionalista pode ser tomado em dois sentidos; no sentido em que a finalidade da educação era o nacionalismo moçambicano, a nação Moçambique, e no sentido de pertença".

Gomez (1999) refere ainda que a necessidade de libertar a terra e os homens do domínio colonial, fez com que os militantes da FRELIMO concebessem uma educação ao serviço do povo moçambicano.

É exactamente neste período que começa a luta por uma educação moçambicana. Tomou-se a moçambicanidade como um valor que deveria ser enaltecido em todo território moçambicano. Mazula (1995, p. 105) escrevendo sobre o modelo organizacional das zonas libertadas refere que "as zonas libertadas deixavam de ser espaço restrito a um grupo, a uma categoria social, a uma comunidade, uma linhagem ou aldeã, para tornar-se espaço nacional mais aberto, não sem contradições, caminhando para relações sociais trans-étnicas e intra-raciais".

Por sua vez, a questão organizacional das zonas libertadas era vista por (Machel, 1979 citado por Mazula, 1995) numa perspectiva mais nacional, em que a unidade nacional deveria transcender qualquer manifestação tribal. Tratava-se antes de mais, "estender a rede escolar a um

número maior de alunos, segundo, de veicular uma mensagem de pertença à nação moçambicana, terceiro, preparar os moçambicanos para as tarefas inerentes aos problemas reais e concretas" (Ngoenha, 2000, p. 78).

Seguindo as diretrizes revolucionárias, Massimaculo (2010) refere que no mesmo ano da independência, foi realizado na cidade da Beira, o Primeiro Seminário Nacional de Educação, organizado pelo Ministério da Educação, realizado de 25 de Janeiro a 2 de Março de 1973.

Este Seminário reuniu professores primários e secundários e quadros com experiência acumulada em matéria de educação nas zonas libertadas, tendo se discutido, entre outros assuntos, os "mecanismos para implementação nas escolas; os princípios da ideologia da FRELIMO, assim como os métodos de organização que deviam ser seguidos" (Massimaculo, 2010, p. 81).

De acordo com Massimaculo (2010) um dos objectivos do Seminário era discutir e definir os métodos de organização das escolas e analisar os programas em curso à luz de novas políticas educacionais. Um dos primeiros passos realizados neste seminário para atender esses problemas, foi a introdução de novos conteúdos nos programas educativos.

Sobre como as escolas deveriam se organizar, Gómez (1999) faz referência à elaboração dum documento designado «Organização Política e Administrativa das Escolas» (OPAE), instrumento que pretendia introduzir um novo ambiente, capaz de favorecer a implementação e desenvolvimento da democracia popular nas escolas. É a partir desse instrumento que segundo Gómez (1999, p. 221) "a educação foi concebida como instrumento fundamental para resgatar a dignidade do povo moçambicano, a sua cultura e ao mesmo tempo, dar sustentação ao projecto sócio-político da FRELIMO''.

De acordo com Ngoenha et al. (2005) neste seminário recomendou-se a aproximação dos conteúdos à realidade moçambicana através de actividades práticas, remetendo-se para disciplina de história, a pesquisa sobre aspectos linguísticos, à resistência contra a penetração colonial.

Segundo o Ministério de Educação e Cultura (1983, p. 40), este Seminário procedeu com as seguintes alterações curriculares:

a) Elaboração de novos conteúdos da 1ª a 11ª Classe, na base de alteração de conteúdos;
b) Introduzir a disciplina de educação política;
c) Introduziu-se o estudo político no seio dos professores;
d) Introduziu-se a disciplina de História e Geografia de Moçambique, com carácter obrigatório durante o ano de 1975;

e) Introduziu-se no currículo escolar, actividades culturais como forma de afirmação da personalidade moçambicana;
f) Deu-se um valor especial às actividades produtivas que incluíam a teoria e a prática.

Quanto aos mecanismos de funcionamento das escolas criadas nas ‘‘zonas libertadas’’, Mondlane (1975) refere que a escassez de mão-de obra formada, o ensino oferecido nas referidas escolas não passava do rudimentar, orientado para necessidades das crianças tendo em conta o seu contexto cultural, aliado ao contexto da luta nacional. O portefólio formativo incluía disciplinas como a Língua Portuguesa, História e Geografia de Moçambique, e, entre várias matérias, destacava-se a leitura, a escrita, aritmética e o civismo, (Mondlane, 1975).

Nessa fase nacionalista, Mugime e Leite (2015) afirmam que ainda não havia uma atenção à cultura como conteúdo de ensino a ser focado nos currículos escolares. Contudo, na visão de Ngoenha (2000) sobre a tarefa da educação, cabia o SNE a árdua tarefa de cimentar os pressupostos axiológicos de pertença à nação moçambicana, de combate ao tribalismo, de enraizar cada homem e mulher na terra moçambicana.

O que se deve perceber em todo esse processo de ensino nas zonas libertadas foi a necessidade de, mediante as exigências da guerra, moldar uma nova sociedade, livre dos preconceitos coloniais e capaz de compreender a necessidade da guerra, levando-a até à independência nacional (Massimaculo, 2010).

Diferente dos objectivos do Sistema do Ensino Colonial, “a escola nascida sob o jugo da luta armada, deveria formar o homem moçambicano livre da opressão e da alienação, capaz de recuperar, individualmente e colectivamente, a sua história e dignidade” (Gomez, 1999, p. 92).

Em alusão sobre a educação nacionalista, é notório em todos discursos que durante a Luta de Libertação Nacional, a educação era uma questão que preocupava os militantes da FRELIMO, uma vez que estes na sua maioria eram desprovidos de educação básica e, a guerra impunha uma mínima escolarização. Por isso, segundo Basílio (2010, p. 169) “os intelectuais da Frente propuseram a substituição da educação colonial, que era de carácter elitista, para uma educação igualitária com a formação orientada para a colectividade, difundido os valores da moçambicanidade”.

Sobre esta perspectiva, Samora (1980, p. 143) já afirmava nos seus discursos dizendo: “Nós queremos criar o homem novo, queremos criar frutos revolucionários, queremos criar a nova mentalidade livre, com a nossa personalidade (…) por isso teremos nossas escolas que ensinarão a todo povo os melhores meios para combater esse mal”.

Depreende-se na citação acima que a personalidade a que se referia era o homem novo calcado na moçambicanidade, como um projecto comum de construção de uma identidade. Entretanto, como aponta Mugime e Leite (2015) a partir do III Congresso da FRELIMO, em 1977, foi anunciado a necessidade de formar uma personalidade socialista, ou seja, a formação do homem novo com meios adequados para a edificação de uma nova sociedade. Cabia a esta nova proposta educacional dois objectivos essenciais:

1. Contrariar os objectivos da educação colonial concebendo a educação como o único caminho para o povo tomar o poder;
2. Encarar a escola como espaço para renovar a cultura e a história do povo moçambicano (Basílio, 2010, p. 111).

A escola foi assim concebida como a primeira arma de combate ao colonialismo, ao tribalismo e à consolidação da unidade nacional. Na visão de Mugime e Leite (2015) há nesses dois objectivos uma concepção socialista de educação fundada em princípios de uma educação democrática, no sentido de que a escola era concebida como um espaço para todos.

Dessa forma, "o currículo passou a reflectir questões inerentes à revolução, à luta, à produção, ao patriotismo, a disciplina e ao espírito de fraternidade e de unidade nacional" (Basílio, 2010, p. 111). Alinhado a isso, Cabaço (2008, p. 78) salienta que "o currículo escolar da época tinha o carácter revolucionário e a escola era a alavanca para a luta revolucionária, base para redimensionar o sentimento do homem moçambicano e para a construção de identidade sociopolítica e cultural sepultado pelo colonialismo"

No geral, a educação nacionalista participou na criação de um sentido de pertença à moçambicanidade. Assim, a educação nacionalista respondeu aos imperativos políticos, mas não às exigências sociais e culturais dos moçambicanos. A nível estrutural, segundo Ngoenha (2000), esta educação teve o demérito de seguir a tipologia do ensino colonial. Um dos conotativos axiológicos dessa educação, pelo menos nos seus princípios teóricos, foi o igualitarismo político de que era portador.

2.7.4. A educação no Período Liberal

A educação no período liberal significou para Moçambique, uma educação fundamentada nos princípios de liberdade, moçambicanidade, nacionalismo, uma economia independente e a promoção social e cultural de Moçambique. Desde o primeiro momento da independência, a educação foi tomada pelo governo moçambicano como caminho para o desenvolvimento do país

e a concretização da democracia. Ainda nos anos de 1990, com o fim da guerra civil, uma nova constituição foi anunciada, a Constituição da República de Moçambique, onde o "*monopartidarismo*" deu espaço ao multipartidarismo, no qual os valores do socialismo democrático foram substituídos e o país adoptou os valores da democracia liberal (Mazula, 1995; Ngoenha et al., 2005).

Entretanto, alcançada a independência, Moçambique viu-se mergulhado numa crise económica, política e financeira. A Luta de Libertação trouxe várias sequelas para Moçambique, em particular a guerra civil. Infraestruturas destruídas, escolas destruídas, estradas, vias de acesso, administrações, etc. Foram esses e outros cenários que obrigou o país a adaptar o Sistema Nacional de Educação a uma nova realidade.

Segundo Basílio (2010) entre 1983 a 1992, uma crise económica e social afectou a esfera política em Moçambique e um relatório do BM (Banco Mundial) avaliou o PPE (Plano Prospectivo Económico) e em função dos resultados classificou o país no quadro dos países mais pobres do mundo.

Para vencer essas barreiras, Moçambique viu-se obrigado a abandonar as orientações socialistas e abrir-se à política do mercado livre. Foi nesta época que começaram as reformas da educação pós-reforma do Estado. Ngoenha et al. (2005) refere que a aceitação do mercado livre implicou a aceitação das organizações internacionais que passaram a desempenhar um papel importante no sector da educação. Foi no meio dessas reformas e crises que, em 1984, o BM junto do FMI (Fundo Monetário Internacional) apresentou ao governo moçambicano propostas educacionais e pacotes de desenvolvimento no âmbito de assistência técnica, política e financeira.

Ngoenha (2000) refere também que com a entrada do Banco Mundial em 1984 no panorama educativo moçambicano, o sector da educação iniciou a quarta fase de reforma curricular. Trata-se de uma fase centrada na educação dos moçambicanos orientados pelos valores de neoliberalismo, democracia e globalização, que supõe a participação, mas também iniciativa.

Entretanto, a presença das Organizações Não Governamentais (ONGs) no sector público, culminou com a minimização da acção do Estado. "Quase todas as propostas educacionais do BM fundamentavam-se na lógica económica a partir da qual a noção da qualidade é reduzida ao rendimento escolar e a noção do currículo é reduzida às competências e aos conteúdos" (Basílio, 2010, p. 128).

Essas iniciativas neoliberalistas de financiamento do BM no sector da educação foram estimulando as reformas educacionais em Moçambique. Assim, em Maio de 1992 o governo

moçambicano aprovou a lei 6/92 de 6 de Maio que substitui a lei 4/83, reajustando os fundamentos políticos, filosóficos e a estrutura do SNE.

É neste período que o debate sobre currículo e a cultura começou a ocupar espaço nas políticas educativas moçambicanas. O debate do currículo versus cultura como fundamento do conhecimento escolar veio a consolidar-se com a reforma educacional de 1992 e em 2003 com a introdução do novo currículo consubstanciado ao currículo local. Concordamos com Basílio (2010, p. 155) ao afirmar que a "concepção do currículo local e a sua integração nas práticas pedagógicas articulando-se com o currículo nacional sinalizou um momento ímpar para a valorização e afirmação das culturas locais em Moçambique".

2.8. Análise dos dispositivos legais sobre os discursos Multiculturais na Educação

Nos tópicos apresentados anteriormente (secção 2.2.1 até 2.2.4), procuramos analisar as nuances e contornos das políticas educacionais em Moçambique relativos ao currículo multicultural. Nosso objectivo foi examinar como eram construídas e configuradas as políticas educativas e culturais no contexto do desenvolvimento da educação em Moçambique desde o tempo da introdução do Sistema Nacional de Educação. Para já, queremos com este novo tópico analisar a presença e ou ausência dos discursos oficiais que são veiculados pelas políticas educativas moçambicanas em relação à multiculturalidade. O Sistema Nacional de Educação em Moçambique (SNE) orienta-se por um conjunto de documentos oficiais, aos quais se atribui a designação de políticas educativas (Mugime e Leite, 2015). Esses documentos foram construídos ao longo das transformações curriculares em Moçambique.

De entre esses documentos oficiais passamos a mencionar os seguintes: a Lei nº 4/83, de 23 de Março que aprova o Sistema Nacional de Educação promulgada logo após a Independência Nacional e mais tarde revogada pela Lei nº 6/92, de 6 de Maio. Outros documentos que importa referenciar são a Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto, que aprova a Política Nacional da Educação, o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE), o Plano Curricular do Ensino Básico - 2004 (PCEB), os programas de ensino, entre outros.

Para responder aos objectivos que orienta a nossa dissertação, optámos por analisar primeiro a Lei que cria o SNE, a Política Nacional da educação (PCEB; PCEP), o Plano Estratégico de Educação (PEE) e o Plano Estratégico de Educação e Cultura para o Ensino Básico. Passamos a seguir analisar sistematicamente os dispositivos legais que regulam a educação moçambicana.

2.8.1. A Lei nº 4/83, de 23 de Março do SNE: Quais os Discursos Multiculturais?

A Lei nº 4/83, de 23 de Março do SNE foi criada para regular o Sistema Nacional de Educação em um período de transição. Uma das causas que deu origem a esta lei, foi devido à educação colonial que tinha o carácter separatista negando assim aos moçambicanos o direito de frequentar uma escola condigna. Durante a luta de libertação de Moçambique, criaram-se centros (as chamadas zonas de libertação) onde a população tinha a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Assim, após a independência nacional criou-se um sistema de educação cujo objectivo era formar o "Homem Novo", um homem livre da opressão e ideal coloniais. Foi neste âmbito que em 1983, é introduzida a Lei 4/83, de 23 de março, que regulava na altura o sistema nacional de educação.

A Lei nº 4/83, de 23 de março, no artigo 6 fundamenta-se nos seguintes grandes objectivos: a erradicação do analfabetismo; a introdução da escolaridade obrigatória e a formação de quadros para necessidade do desenvolvimento económico e social e da investigação científica tecnológica e cultural.

Todas as experiências da luta armada contribuíram para a criação desta lei. Na visão de Samora (1980, p. 59) "o Estado moçambicano ao conceber a Lei nº 4/83, tratava-se de organizar uma educação que pudesse dar uma personalidade moçambicana e progredisse no processo revolucionário". Três ideias fundamentais na Lei nº 4/83; a formação do espírito socialista, a"Homem Novo" e a necessidade da construção de uma identidade genuinamente moçambicana.

Por causa do antagonismo vivenciado entre a educação colonial e a educação após a independência, o SNE em particular a Lei nº 4/83, opta por criar uma sinergia entre a cultura assimilacionista da era colonia e a cultura popular que foi a população esquecida, com o interesse de responder a ideia da construção de uma identidade genuinamente moçambicana.

No preâmbulo, a Lei nº 4/83 define o Sistema de Educação como "um processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições".

Nos seus objectivos, também notamos que a Lei nº 4/83 pretendia criar um sistema de educação que contribuísse para a "formação de um Homem moçambicano, com probidade patriótica, cientificamente habilitado e culturalmente liberto".

Pode-se depreender que o discurso da moçambicanidade, da criação do Homem novo, livre do obscurantismo, do tribalismo e da feitiçaria e culturalmente liberto, revela a preocupação sobre as questões culturais na educação na SNE a partir da Lei 4/83,

A lei 4/83 do SNE nos seus artigos (nº 5, 6, 7, 39) deixa muito claro, o interesse de formar um homem com os valores da sociedade socialista e comprometido com o desenvolvimento, formar jovens e adultos a capacidade artística, amor pelas artes, a valorização das línguas nacionais, cultura e história moçambicana. Destaca-se também uma forte ligação entre a escola e a comunidade, tendo a escola como o centro da mobilização do desenvolvimento socioeconómico e cultural da comunidade.

Portanto, notamos que a lei 4/83 apresenta discursos que valorizam as questões culturais e linguísticas, questões de supremacia da identidade moçambicana. Nas palavras de Mugime e Leite (2015, p. 15) "trata-se de discursos de ruptura com a educação colonial que, como tivemos oportunidade de referenciar, era discriminatória, assimilacionista e *civilizacionista*".

Em síntese, o Sistema Nacional de Educação de 1983, ou seja, a lei 4/83 defendia a unidade nacional, o amor à pátria e o espírito do internacionalismo proletário. Promovia o gosto pelo estudo, trabalho, vida colectiva, espírito de iniciativa, a concepção científica e materialista, engajamento e contribuição activa na construção do socialismo.

2.8.2. A Lei nº 6/92, de 23 de Março do SNE: Quais os Discursos?

Após a independência, Moçambique sofreu crises adversas, de entre eles há que destacar: declínio do crescimento económico devido a destruição de infra-estruturas educacionais e sociais motivadas pela guerra de desestabilização (1977-1992); a entrada de Moçambique na economia de mercado (1986) entre vários cenários. Estes e outros factores fizeram com que houvesse a revogação da Lei 4/83, de modo a adequar o sistema educativo moçambicano à nova realidade social, política e económica. A lei nº 6/92 de 23 de Março foi promulgada em 1992 como uma segunda reforma educacional em Moçambique dando reforma à lei 4/83.

Ora, a conjuntura económica, política e social fez com que Moçambique encontrasse novas alternativas para mitigar as grandes crises que estava a enfrentar e uma dessas alternativas foi abandonar o regime socialista e abrir-se à política do mercado livre imposta pelo Banco Mundial e Fundo Monetário. Estas duas instituições tendo o domínio do mercado financeiro, contribuíram para que Moçambique reformulasse suas propostas educacionais a favor das propostas internacionais.

Foi neste âmbito que surgiu a segunda reforma na educação com a lei 6/92. A reformulação do SNE pela lei 6/92 de 6 de Maio produziu alterações significativas quanto ao seu conteúdo. A lei 6/92 no seu artigo 3 refere que o SNE passou a orientar-se pelos seguintes princípios gerais:

a) A educação é direito e dever de todos os cidadãos;
b) O Estado no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
c) O Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República;
d) O ensino público é laico (Lei 6/92, artigo 3).

Estruturalmente e nos termos da Lei 6/92, o Sistema Nacional de Educação moçambicano compreende: o ensino pré-escolar (destinado a crianças até 6 anos), ensino escolar (primário, secundário e universitário) e ensino extra – escolar (que se realiza fora do sistema regular de ensino) (artigo 8).

Analisando os artigos nº 2 e 3 da Lei nº 6/92, de 26 de Maio, sobre o Sistema Nacional da Educação (SNE) nota-se que há um reforço da "ligação estreita entre a escola e a comunidade, o desenvolvimento da sensibilidade estética e a capacidade artística da criança […], educando-a no amor pelas artes e no gosto pelo belo. No artigo nº 10 em relação ao Ensino Primário, a lei 6/92 reforça a necessidade de uma formação básica nas áreas de comunicação, das ciências matemáticas, naturais e sociais e da educação física, estética e cultural.

A partir dessa leitura e análise cautelosa percebe-se que, quer nos princípios, nos objectivos e nas estratégias pedagógicas da Lei nº 6/92, a uma tentativa de trazer para a escola os aspectos de multiculturalidade, mesmo se considerarmos vaga a forma como estas políticas se referem sobre a relação cultura e educação.

A lei 6/92 também alterou a orientação ou o princípio de "Homem Novo" especificando o com o princípio da moçambicanidade. A lei defende uma moçambicanidade construída a partir da pluralidade política e étnica. Também se baseou na valorização e no desenvolvimento das línguas nacionais dando relevo cultural local, a cidadania e a identidade nacional.

Vale a pena sublinhar que nas duas leis do SNE a lei 4/83 e a lei 6/92, ou seja, nas suas duas reformas descritas acima elas não estavam comprometidas em abrir espaço de convivência intercultural na escola. Como refere Basílio (2010, p. 133) na prática "a escola não integrou a moçambicanidade baseada na diversidade cultural, mas sim a moçambicanidade baseada na igualdade de direitos, ou seja, a moçambicanidade política e ideológica".

Somente com a terceira reforma que será descrita abaixo, que o MIC reconheceu a importância das culturas para a construção do conhecimento escolar e da moçambicanidade resultante do pluralismo político e cultural.

2.8.3. O Plano Curricular do Ensino Básico e suas nuances Multiculturais

A reforma educacional de 2003 nasceu em meio aos desafios de uma educação para todos e os debates da educação inclusiva. A sociedade moçambicana, em particular, tem estado, nos últimos tempos, em mudanças profundas motivadas por factores político-económicos e socio-culturais e da própria globalização.

É notável a preocupação do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano ao elaborar o Plano Curricular do Ensino Básico (2003), quando refere no mesmo plano que "as sociedades enfrentam o dilema da construção da *aldeia global* e a pertinência da defesa e desenvolvimento das *identidades nacionais"* (PCEB, 2003, p. 7). Esta preocupação constitui um factor que a educação deve equacionar na perspectiva de garantir que os cidadãos, ao mesmo tempo que se capacitam para se integrarem na aldeia global, não percam a sua identidade pessoal, comunitária e nacional (PCEB, 2003).

Diante das demandas e conjunturas internacionais, da globalização e do desenvolvimento das identidades nacionais, Basílio (2010) refere que em 1999, Moçambique iniciou a terceira reforma educacional para o currículo do ensino Básico que terminou com a concepção do Plano curricular do ensino Básico (PCEB), o Plano curricular do ensino Primário (PCEP) e o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) em 2007. Para além da pressão e conjuntura internacional, houve outros factores que influenciaram nessa mudança curricular;

> a pressão da sociedade civil exigindo a melhor qualidade de educação, os fracos resultados dos recém-formados quanto às competências, as habilidades e as atitudes. A sociedade moçambicana exigiu uma escola moçambicana fundamentada em política, em valores, em metodologia e em conhecimentos voltados para o desenvolvimento da comunidade local e da moçambicanidade pós-revolucionária (Basílio, 2010, p.135).

Nesta lógica, o Plano Curricular do Ensino Básico surge para reformular o plano introduzido em 1983, pela lei nº 4/83, de 23 de Março, e revisto em 1992, pela lei 6/92, de 6 de Maio. Este documento apresenta-se como pilar do currículo do Ensino Básico em Moçambique,

apresentando as linhas gerais que sustentam o novo currículo, assim como as perspectivas do Ensino Básico no país (PCEB, 2003).

No contexto da política nacional de educação básica, Basílio (2010, p. 136) afirma que "foram equacionadas quatro questões fundamentais que justificaram a reforma curricular do ensino Básico, a saber: a expansão das oportunidades educativas, a melhoria da qualidade da educação, administração descentralizada das escolas e adaptação do sistema educativo às novas políticas". Na perspectiva do PCEB (2003, p. 7) o principal desafio, que se coloca ao presente currículo, é:

> tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do país, dentro do espírito da preservação da unidade nacional, manutenção da paz e estabilidade nacional, aprofundamento da democracia e respeito pelos direitos humanos, bem como da preservação da cultura moçambicana.

Lê-se também no PCEB (2003, p. 7) que a visão da relevância do currículo fundamenta-se na percepção de que "a educação tem de ter em conta a diversidade dos indivíduos e dos grupos sociais, para que se torne num factor, por excelência, de coesão social e não de exclusão".

Ao descrever a contextualização histórica do país, o PCEB (2003, p. 11) na dimensão sóciocultural reconhece Moçambique "como um país multicultural e habitado por diferentes grupos etno-linguísticos, na sua maioria, de origem bantu". Entretanto, segundo o Relatório das Pesquisas Antropológicas sobre a Interacção entre a Cultura Tradicional e a Escola Oficial, "há um desfasamento da acção educativa relativamente à cultura e tradições culturais que influi no valor atribuído pelas comunidades à escola e na consequente retenção/abandono escolar" (Conceição, R. et al, 1998, p. 14 citado por PCEB, 2003, p. 11). Os principais factores culturais apontados são a língua de ensino, os ritos de iniciação, às práticas socioeconómicas e a divisão social do trabalho e os *estereótipos* relacionados com o género (PCEB, 2003).

Analisando cada um desses factores, notamos primeiro que a questão da língua segundo o PCEB (2003, p. 12) é um dos factores "que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, na medida em que a maior parte dos alunos moçambicanos, que entra na escola pela primeira vez, fala uma língua materna diferente da língua de ensino".

No segundo factor, o PCEB (2003, p. 12) descreve que os ritos de iniciação, parte dos *"sistemas de educação tradicional"*, "com o objectivo de transmitir normas e valores de uma sociedade, preparando a criança para a vida adulta, são um outro factor cultural de conflito entre a

escola e as tradições culturais, dada a diferença entre a cultura tradicional e a que é veiculada pela escola".

No terceiro factor sociocultural que influencia o sistema de educação, está relacionado com a forma como são consideradas as diferenças de género pela comunidade (PCEB, 2003). Regra geral, os pais privilegiam a escolaridade dos rapazes. A divisão social do trabalho, na base do género, atribui às meninas, desde muito cedo, tarefas tradicionalmente consideradas da responsabilidade da mulher, o que dificulta o seu acesso à escola.

A partir desses factores acima apresentados, podemos inferir que o plano curricular do ensino básico privilegia a multiculturalidade na escola moçambicana, reconhecendo a diversidade cultural moçambicana.

Olhando para as inovações do plano curricular do ensino básico, notamos que uma das grandes contribuições desta nova reforma curricular foi a introdução dos Ciclos de Aprendizagem; o Ensino Básico Integrado; o Currículo Local; a Distribuição de Professores; a Progressão por Ciclos de Aprendizagem e a Introdução de Línguas Moçambicanas, do Inglês, de Ofícios e de Educação Moral e Cívica (PCEB, 2003). a sua articulação com as culturas locais, institucionalizando 20% do tempo previsto para integração dos saberes locais autóctones na sala de aulas também se enquadra nas grandes inovações, (PCEB, 2003). Nestas inovações, vale apena abordar um pouco sobre o currículo local que mais se aproxima com a questão da multiculturalidade.

Na afirmação de Basílio (2010, p. 137) "o currículo local pela sua construção defende uma visão integradora do aluno na sua própria cultura. Ele articula a cultura, a história e as línguas nacionais com a cultura moderna". No que concerne às inovações e quanto a sua estrutura orgânica, o currículo do Ensino Básico introduzido em 2004, trouxe as seguintes inovações:

- Ciclos de aprendizagem – que são unidades de aprendizagem com objetivo de desenvolver habilidades e competências especificas. Assim o ensino básico, na base da reforma curricular de 2004, compreende três ciclos: 1º ciclo (1ª a 2ª classes); 2º ciclo (3ª a 5ª classes) e 3º ciclo (6ª a 7ª classe);
- Ensino Básico integrado- constitui a articulação de conhecimentos em todas áreas de conhecimento que compõem o currículo, conjugado com as atividades extracurriculares;
- O Currículo Local e as línguas moçambicanas;
- A distribuição de professores no 3º ciclo e a promoção semi-automática; e a introdução de novas disciplinas (Inglês, Educação Musical e Ofícios) (PCEB, 2003, p. 30).

Segundo o PCEB, (2003, p. 27) um dos grandes objectivos da presente proposta curricular é formar:

> cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, a vida da sua família, da comunidade e do país, partindo da consideração dos saberes locais das comunidades onde a escola se situa. Para tal, os programas de ensino devem prever uma margem de tempo, que permite a acomodação do currículo local. Isto é, a escola tem à sua disposição um tempo para a introdução de conteúdos locais, que se julgar relevante para uma inserção adequada do educando na respectiva comunidade.

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

A definição do currículo local dentro do currículo nacional e a sua intencionalidade constituem grande novidade para a educação escolar. A intencionalidade da introdução desse componente é reconhecer e resgatar o valor intrínseco da cultura e da história local dos moçambicanos.

A segunda inovação que julgamos pertinente abordar é a questão da introdução das línguas moçambicanas. Segundo Basílio (2010, p. 138) "as línguas moçambicanas no currículo respondem à questão política e torna-se fundamental, porque a língua é elemento cultural e de identidade do sujeito". Por seu turno, Cabaço (2008) refere que as "línguas locais constituem um arcabouço das identidades nacionais".

Portanto, a reforma curricular de 2003 realça o tratamento dos conteúdos que focalizam aspectos locais em conformidade com os interesses da comunidade onde está inserida a escola. Assim, na incorporação destes conteúdos, o MINED/PCEB (2008), defendem uma negociação constante entre as escolas e as comunidades onde estão inseridas. Quanto aos professores, estes devem integrar as matérias do Currículo Local nas diferentes disciplinas curriculares, cabendo uma carga horária de 20% do total do tempo previsto para a leccionação em cada disciplina curricular.

2.8.4. Plano Estratégico de Educação e Cultura para o Ensino Básico 2012-2016

Relendo ao Plano Estratégico da Educação 2012-2016, na sua visão e missão, também é notável que este, atribui ao desenvolvimento de uma educação baseada nos valores da família, no respeito pelas tradições africanas e na sua compatibilização com os valores da sociedade moderna universalmente reconhecidos. No entender Mugime e Leite (2015, p. 15) estes elementos incorporados no Plano Estratégico da Educação, constitui um discurso favorável para o desenvolvimento de uma educação intercultural, "se considerarmos esta valorização do local e do universal nos processos educativos".

Ainda no Plano Estratégico da Educação 2012-2016, são evidenciados nos princípios orientadores do mesmo, os aspectos como a educação inclusiva, equidade de género, acesso à educação para todos. Neste documento se destaca, nos seus objectivos, a ideia de que o ensino deve concorrer para o desenvolvimento de valores culturais étnicos necessários para uma "participação efectiva numa sociedade democrática, o reconhecimento da diversidade cultural do país incluindo a linguística, religiosa, política, aceitando e respeitando os numerosos grupos étnicos" (Mugime & Leite, 2015, p. 17).

Fica evidente no Plano Estratégico da Educação que há um discurso forte sobre a multiculturalidade no sistema de educação moçambicano, ou seja, Mugime e Leite (2015, p. 17) referem que "há uma orientação no sentido de responder a questões culturais por meio de currículos escolares. Trata-se, pois, de um discurso favorável à ligação entre cultura e educação".

2.8.5. O Plano Curricular do Ensino Primário

O Plano Curricular do Ensino Primário (PCEP, 2020), constitui o pilar do Currículo do Ensino Primário em Moçambique. Este surge como resultado da reformulação do currículo introduzido em 2004, à luz da Lei 6/92, de 6 de Maio e está alicerçado na nova Lei do Sistema Nacional da Educação, a Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro. De acordo com o PCEP (2020, p. 12) o Ensino Primário tem os seguintes objectivos:

a) Proporcionar uma formação inicial nas áreas da (i) Comunicação e Ciências Sociais, (ii) Ciências Naturais e Matemática e (iii) Actividades Práticas e Tecnológicas; e

b) Desenvolver conhecimentos socialmente relevantes, técnicas básicas e aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem maior participação social para o ingresso na vida produtiva.

Dentro de vários elementos importantes, o PCEP (2020) reconhece o Currículo Local e as línguas moçambicanas como parte constituinte da multiculturalidade. O PCEP (2020) insere uma parte do currículo local correspondente a uma percentagem de 20% de conteúdos identificados e planificados ao nível local (escola, distrito ou província). Essa parte é denominada "currículo local" e incorpora matéria diversa relevante para a comunidade local.

Os objectivos do currículo local são:

- Desenvolver, nos alunos, saberes locais, dotando-os de conhecimentos, habilidades, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e económico na sua comunidade;
- Formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da sua família e da comunidade, com base na valorização dos saberes locais da comunidade onde a escola se situa (PCEP, 2020, p. 12).

O PCEP (2020) também reconhece as línguas moçambicanas como um dos factores que maior influência exerce no processo de ensino-aprendizagem, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade. Nesse sentido, as línguas nacionais continuam com o seu espaço. Adiante, o PCEP (2020) reafirma sobre a importância dos ritos de iniciação, como parte de sistemas de educação tradicional. O Plano Curricular do Ensino Primário também preconiza acções de promoção da equidade de género e a integração dos alunos com dificuldades de aprendizagem e com deficiência (PCEP, 2020). No que concerne à equidade de género, destacam-se as acções que promovem o ingresso da rapariga e o desenvolvimento de estratégias para a sua retenção.

No contexto da flexibilidade curricular, o currículo do ensino primário tal como o currículo do ensino básico, volta a inserir uma parte correspondente ao currículo local a uma percentagem de 20% de conteúdos identificados e planificados ao nível local. Entretanto, na análise de Basílio existe um dualismo cultural na escola moçambicana: *"*O primeiro cenário é a continuidade do *monoculturalismo* no novo currículo, que se manifesta nas escolas rurais, caracterizando-se por apresentar único padrão cultural de crenças, valores, língua, hábitos e formas de vida" (Basílio, 2015, p. 65).

Basílio refere ainda que, embora as escolas rurais se considerem monoculturais, aspecto que facilita a construção de currículo único- currículo nacional, ocorrem duas práticas culturais: as práticas consideradas «cultas» e práticas «supersticiosas» (Idem, p. 65). Assim, surge um conflito porque os sujeitos praticantes encontram-se divididos entre viver e engrenar a cultura trabalhada e estruturada pela escola – cultura que responde aos interesses da classe dominante –

ou as práticas folclóricas. Por isso, Basílio (2015, p. 65) sugere que "as escolas devem desmistificar o mito cultural"

O segundo cenário é existência da escola "intercultural e transcultural" cuja característica fundamental é a predominância de várias culturas nacionais e internacionais (Basílio, 2015, p. 66). Essas culturas são reguladas pelo chamado currículo local. Para este contexto, a escola encontra-se diante de grandes desafios criados pela globalização e pelos rápidos desenvolvimentos tecnológicos, assumindo-se como instância propiciadora da interacção cultural. A escola torna-se instituição que permite diálogo, relação e convivência das culturas, além de facilitar o diálogo, a escola desafia-se em definir a cultura escolar a ser aprendida (Basílio, 2015). Entretanto, verificamos a continuidade da falta de instrumentos didácticos capazes de regularem da melhor forma esta abordagem cultural em particular a gestão dos 20% do currículo local na sala de aula.

2.9. Recessões Críticas sobre os Discursos Multiculturais veiculados nos dispositivos legais

A revisão e análise que fizemos nas páginas anteriores sobre os discursos multiculturais veiculados nas políticas educativas moçambicanas, permitiu-nos concluir que em quase todos os documentos legais que regulam a educação em Moçambique, são evidenciados discursos fortes sobre a multiculturalidade, ou seja, como refere Mugime e Leite (2015) há uma orientação de se elaborar os currículos no sentido de responder às questões culturais.

Não pretendendo fazer uma análise passiva dos documentos, queremos neste subtópico evidenciar as nossas constatações críticas de forma a apresentar as prováveis deficiências, os excluídos e marginalizados na selecção dessas culturas. Nossa abordagem segue quatro pontos importantes a saber: os discursos veiculados nas políticas educacionais, os valores que eram pregados (a moçambicanidade e a ideologia do homem novo), a questão do currículo local e das línguas moçambicanas e as práticas pedagógicas que acompanharam esses discursos.

O primeiro ponto que avançamos é que em quase todos esses documentos, a legislação sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), (a Lei nº 4/83, de 23 de Março e a Lei nº 6/92, de 6 de Maio); Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto; o Plano Curricular do Ensino Básico de 2003 (PCEB, 2003); o Plano curricular do Ensino Primário (PCEP, 2020); o Plano Estratégico da Educação (2012-2016), há um discurso profundo que aparentemente se apresenta como uma ideologia política do partido no poder e não necessariamente um discurso multicultural orientado para a cultura escolar e social do aluno. Essa observação nos leva a afirmar que a escola moçambicana desde o período da luta de libertação nacional até o período pós-independência,

tentou espontaneamente "*monoculturalizar*" ou homogeneizar as políticas educativas para um discurso infiel.

É verdade que com o discurso da construção do "Homem Novo" defendido pelo estadista Samora Machel, os aspectos sobre cultura, tolerância, escola democrática, patriotismo, etc, foram sempre evidentes nas políticas educativas, porém a escola moçambicana é influenciada por uma cultura dominante a que corresponde à visão de grupos sociais: nos conteúdos escolares, nos materiais didácticos que apresentam poucas vezes a cultura popular e as subculturas dos jovens moçambicanos. Na visão de Sacristán (2000, p. 97) "esses aspectos culturais quando são incluídos no currículo e vivenciados na escola, muito pode contribuir para a formação crítica tanto do aluno como do professor".

O segundo ponto é relativo às práticas pedagógicas que acompanharam esses discursos. Como dissemos antes, o Ministério da Educação em Moçambique tem nos seus planos curriculares aspectos relativos a uma pedagogia culturalmente sensível e com dois métodos de actuação; o método por aprofundamento e por extensão, no entanto como aponta Dias (2010, p. 11) "que apesar do discurso pedagógico que defende uma política educativa de reconhecimento e aceitação da diversidade, das diferenças culturais e do respeito ao outro, essas acções ainda não foram capazes de criar uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos e estigmatização étnicas, raciais, religiosas, linguísticas, etc".

Ao nosso ver, esses discursos não foram acompanhados por uma pedagogia crítica capaz de permitir melhor convivência dessas culturas. Esses discursos também não foram traduzidos em conteúdos de ensino que constasse nos programas das disciplinas, nas práticas pedagógicas dos professores e na sua formação. O que significa na visão de Mugime e Leite (2015, p. 17) "que a sua materialização é quase que impossível".

O terceiro ponto tem que ver com os princípios e objectivos que orientam o SNE no seu artigo 1 conjugado com o Artigo 88 da Constituição da República que muito já comentamos. O art. 1 do SNE e o Art. 88 da CR definem a educação como "um direito e um dever de todo cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis".

Apoiando-nos na tese de Basílio (2010, p. 119) "parece que o Estado ao instituir essas leis se exclui de um dos seus deveres fundamentais que é garantir, promover, universalizar, assegurar o direito à educação para todos os cidadãos". Tal omissão de responsabilidade "também é expressa na Lei 4/83 do SNE apesar de o Artigo 1º, na sua alínea c) ter decretado, quanto a universalidade e laicidade da Educação" (*Idem*, 2010, 119).

Olhando para a sua praticabilidade, a lei do SNE não se efectivou, porque todos os objectivos e princípios norteadores não foram acompanhados pela extensão de rede escolar e pela política de formação de professores. O SNE apresenta-se como um projecto mais ideológico do que democrático, razão de não ter conseguido efectivar o projecto da moçambicanidade.

Percebemos também que o SNE apesar da sua abordagem ser tendencialmente cultural, excluiu as culturas minoritárias em favor da cultura dominante e as línguas locais na promoção do conhecimento. Embora todas as reformas curriculares "procuravam ressignificar as culturas nacionais e as línguas locais, elas se viram excluídas em nome da cultura e da língua nacional" (Basílio, 2010, p. 119). Na visão do mesmo autor, "a exclusão das culturas e línguas locais se deve ao facto de a escola ter priorizado a criação de um forte laço de unidade e de sentimento colectivo, uma moçambicanidade coesa politicamente e, ter cimentado a consciência da nação única e o espírito de pertença à pátria" (*Idem,* p. 119).

A partir dos três pontos críticos que apresentamos acima, podemos deduzir que a atenção à multiculturalidade, tanto no período colonial como no pós-colonial, permaneceu um assunto veiculado, porém esquecido na sua praticabilidade, com a única diferença de que no período pós-independência os discursos fizeram ênfase às questões da diversidade cultural, embora não tenham sido assumidos ao nível dos currículos de ensino, aparecendo apenas sob a forma extracurricular. Este tipo de respostas pode ser associado ao multiculturalismo passivo ou folclórico o que, em termos de currículo (Mugime e Leite, 2015) designam por currículo turístico[9].

Analisamos agora esses documentos a partir das mudanças ocorridas no país: a transição do sistema socialista o sistema capitalista virado para uma economia de mercado. É notável que no meio dessas duas transições a resposta à multiculturalidade não foi efectiva, embora de uma forma geral os documentos oficiais reconheçam nos seus discursos a diversidade étnica, cultural, linguística e religiosa da sociedade moçambicana.

Segundo Mugime e Leite (2015) seria de esperar que estes aspectos veiculados nesses documentos servissem para formação de indivíduos que saibam valorizar a sua cultura e a dos outros. Por exemplo, a ligação estreita entre escola e comunidade, de que tanto a Lei nº 4/83, assim

[9] **Currículo turístico** é aquele que trata as diferentes realidades culturais sob uma perspetiva trivial, similar à da maioria das pessoas que fazem turismo, analisando exclusivamente, aspetos como, os seus hábitos alimentares, o seu folclore, as suas formas de vestir, os seus rituais festivos, a decoração das suas casas, a paisagem, etc., (Santomé, 2010, p. 69). Um currículo turístico reflete a superficialidade com que as questões culturais dos grupos socialmente desfavorecidos são tratadas nos currículos escolares. (Mugime & Leite, 2015, p. 18).

como a Lei nº 6/92 fazem referência, bem como o desenvolvimento de valores culturais, como tivemos ocasião de acima reportar. Por isso, a sua materialização constitui algo de enorme importância. De notar que as concepções de multiculturalidade na educação moçambicana, em todos os documentos analisados, aparecem referenciadas como a necessidade de uma educação que desenvolva valores, tais como a preservação do património cultural, ligação escola comunidade, o desenvolvimento das línguas nacionais, o gosto pelas artes, pelo belo (estética), a necessidade de um currículo local, de um currículo integrado, de uma transversalidade dos conteúdos.

Relativamente ao Plano Curricular do Ensino Básico, são basicamente alocados 20% para o currículo local. Entretanto Mugime e Leite referem que "mesmo ao nível do Ensino Básico, o plano que existe sobre a materialização deste currículo não está a ser implementado, deduzindo-se que a educação multi/intercultural, não constitui prática nas escolas moçambicanas" (Mugime & Leite, 2015, p. 18). Olhando para as estratégias didácticas e pedagógicas, estes documentos não apresentam com clareza os métodos, instrumentos e técnicas pedagógicas que os professores devem usar para a prática do currículo local na sala de aulas.[10] Cientes de que as instituições escolares moçambicanas são lugares de luta, de resistência, etc, concordamos com Silva et al. (1995, p. 175) que afirma que "a pedagogia pode e deve assumir uma forma de luta político-cultural para a recuperação da identidade na escola". É evidente, no entanto, que a escola assimila lentamente as finalidades que a nova proposta curricular reflecte, como consequência das mudanças sociais e econômicas, e que o faz a partir de suas próprias concepções como instituição. Essa "lenta assimilação produz contradições na própria instituição quanto ao seu papel" (Sacristán, 2002, p. 71).

A tese defendida por Silva é a de que o "que precisa ser modificado não é a cultura dos alunos, mas a cultura das escolas" (Silva et al., 1995, p. 182). Neste ínterim, Sacristán (2002, p.71) também reiteram que é "preciso trazer, de forma crítica, os canais extra-escolares dos educandos à sala de aula". Diante de tamanho desafio sobre o currículo multicultural, é necessária uma pedagogia relativista capaz de admitir e reconhecer o multiculturalismo.

Em jeito de conclusão, procuramos neste segundo capítulo discutir o quadro teórico-conceptual da nossa dissertação imbuída nos conceitos de Multiculturalismo, Currículo Multicultural, Políticas Educativas, seus limites e potencialidades, como também procuramos

[10] Salientamos que Basílio (2006) discute na sua dissertação duas estratégias para a lecionação do currículo local que são, a abordagem por aprofundamento e por extensão. Sobre estas duas estratégias (aprofundamento e extensão), são discutidas no terceiro capítulo.

abordar o conceito da *outridade* inserido nas práticas pedagógicas. No segundo momento, foi feito uma análise sistemática dos currículos e políticas culturais em Moçambique a fim de examinar como são construídos e legitimados os discursos oficiais acerca do currículo multicultural nas políticas educativas moçambicanas, quais as culturas excluídas e incluídas e, quais as tipologias das identidades étnico-culturais que são vinculados nas políticas Educativas. Foi possível através deste trabalho de revisão sistemática concluirmos que as políticas educacionais moçambicanas apesar de terem assumido um caráter monocultural, de escravização, estranhamento e de "daltonismo cultural"[11] a partir das escolas e seus sujeitos construídas pela ausência dos "dispositivos de diferenciação pedagógica"[12], no geral elas apontam para uma atenção à multiculturalidade, revelam, em parte, o comprometimento do sistema educativo com as questões da diversidade cultural.

[11] Para uma leitura aprofundada sobre este conceito, veja Stoer, S. Cortesão, L. (1999) *"Levantando a pedra"*: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de *transnacionalização.* Porto: Afrontamento.

[12] Veja também o trabalho de Perrenoud, P. (2000). *10 Novas competências para ensinar*: convite à viagem. Porto Alegre: ArtMed. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação pedagógica, p.55-77.

CAPÍTULO III – PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA UMA PEDAGOGIA MULTICULTURAL NA ESCOLA

> Não queremos que a educação multi/intercultural seja, pura e simplesmente, um fenómeno que está na moda. É necessário possuirmos um panorama teórico-prático, *bases pedagógicas*, quanto baste, para darmos passos seguros e firmes que possibilitem utopias realizáveis em relação à educação multi/intercultural *que valoriza o outro*. […] A utopia tem, essencialmente, uma função crítica. (Peres, 2000, p. 60, grifos do autor).

Este capítulo procura discutir práticas pedagógicas multiculturais, assim como as estratégias epistemológicas para a *outridade* na escola. Ao falar sobre estratégias epistemológicas queremos nos referir aos métodos, técnicas, critérios e instrumentos de educação multicultural. Ao conceber este capítulo, acreditamos que o desenvolvimento de novas atitudes na área pedagógica torna-se fundamental para o aprofundamento da multi/interculturalidade não apenas como conceito, mas, principalmente, como práxis na sala de aulas.

Actualmente por causa das sucessivas crises, conflitos armados que Moçambique atravessa, muitas são as crianças que se movimentam de escola para escola e se misturam com outras realidades e culturas diferentes[13]. Este fenómeno, naturalmente coloca novos desafios para as escolas em termo de práticas pedagógicas dos professores, no sentido de modificarem suas práticas para que sejam mais inclusivas e que valorizem o outro na sua diferença. A ideia da valorização ou construção do outro na escola, está direcionada ao sentido de cidadania e do reconhecimento do outro nas suas diferenças. Segundo Pontes (2006), dada a tendência crescente da diversidade étnico-cultural nas escolas torna-se imperativo institucionalizar políticas e práticas de Educação Multi/Intercultural.

Para a autora, estas políticas, no entanto, "dependem das ideologias, perspectivas e experiências dos professores, das políticas educativas, das orientações e organização de cada escola, das estruturas locais e regionais de educação, face à diversidade dos alunos, das suas especificidades étnico-culturais e socioeconómicas, entre outras" (Pontes, 2006, p. 88). Para já, analisemos o conceito de práticas pedagógicas.

[13] Justificaremos melhor está afirmação nas próximas abordagens com a pesquisa de João Feijó (2019)

3.1. Práticas pedagógicas na sala de aulas para uma perspectiva do currículo multicultural

Nesta secção temos como intenção analisar as estratégias pedagógicas do MINEDH para o ensino das culturas, a fim de apresentar propostas, modelos e critérios que concorrem (ou pelo menos que podem) contribuir para uma educação multicultural em Moçambique.

Como dissemos, embora os documentos legais por nós analisados revelam a preocupação com a diversidade étnico-cultural e linguística na escola moçambicana, na prática, a riqueza dessa diversidade cultural ainda não é muito aproveitada, desenvolvendo se principalmente aquilo que Pontes (2006, p. 91) chamou de "práticas pedagógicas homogêneas e homogeneizantes".

De facto, o exercício de práticas pedagógicas na sala de aulas não é tarefa fácil, pois implica em uma mudança de atitudes e de valores (Siss & Fernandes, 2014). Entretanto, o reconhecimento do carácter multicultural na escola moçambicana não é o bastante, como refere Siss e Fernandes (2014, p. 113) "não basta que a escola reconheça que a sua *clientela* é diversificada, seja por gênero, por classe, por raça e que possuem culturas diferentes". É fundamental que esse reconhecimento seja acompanhado de modelos, estratégias, critérios e políticas claras da sua implementação para uma mudança de atitudes frente a eles.

Se partimos do pressuposto de que os alunos são diferentes quer na sua origem, classe, inteligência, então pode manifestar-se conflitos como, por exemplo, a ocorrência de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes.

Exemplo comum dessas práticas se dão quando o professor exige do aluno o domínio de um determinado conteúdo, sem levar em consideração o contexto sociocultural no qual ele está inserido (Conrado, 2009 citado por Romero, 2017). Neste caso, Romero afirma que é recomendável que estes alunos se beneficiem de actividades pedagógicas suplementares, no sentido de permitir ultrapassar as dificuldades. Apresentamos a seguir as estratégias pedagógicas de integração do currículo local na sala de aula em Moçambique. Essas estratégias são propostas pelo MINEDH.

De acordo com o MINEDH (2015, p. 1) "os conteúdos locais devem ser estabelecidos em conformidade com as aspirações das comunidades, o que implica uma negociação permanente entre instituições educativas e as respectivas comunidades". Por exemplo, os conteúdos propostos para o Currículo Local, devem ser integrados nas diferentes disciplinas curriculares, o que pressupõe uma planificação adequada das lições. Para o sucesso dessa integração, a MINEDH apresenta duas estratégias principais: O método por aprofundamento e o método por extensão ou inserção de novos conteúdos de interesse local. Passamos a descrever os dois métodos.

a) **O Método por Aprofundamento:** diz respeito ao aprofundamento de conteúdos já previstos no programa. Segundo Basílio (2006, p. 104) o método por aprofundamento "consiste em alargar os conteúdos definidos centralmente, incorporando novos conteúdos (conteúdos locais) em forma de exemplo para facilitar aprendizagem;

b) **O Método por Extensão:** Para Basílio (2006, p. 104) este método "consiste em fazer visitas de estudo organizadas pela escola aos locais de interesse histórico para recolha de conteúdos culturais locais que poderão ser integrados em diferentes disciplinas". Basílio refere ainda que este método é um pouco difícil, "pois, exige uma planificação e o conhecimento das épocas do ano em que se realizam algumas cerimônias importantes na região" (Basílio, 2006, p. 104). Apesar das dificuldades que este método apresenta para os professores, ele facilita a integração dos conteúdos locais e uma interdisciplinaridade.

De acordo com a INDE (2003, p. 18) na alínea a) "trata-se de aprofundar os conteúdos já mencionados no programa na perspectiva que a comunidade sugere e, na alínea b) incorpora-se no programa conteúdos novos, solicitados pela comunidade e que não constam do programa".

O ponto culminante deste processo é a produção de uma listagem de conteúdos de interesse local, a ser submetido ao conselho de pais, à ZIP e a um conselho de validação dos conteúdos. Este Conselho de validação será um órgão distrital que aprovará os conteúdos a serem leccionados em cada escola do seu distrito no âmbito do currículo local (CL). A validação dos conteúdos de interesse local, compilados em pequenas brochuras deverá ocorrer no mês de Janeiro, antes do início do ano lectivo (INDE, 2003).

No geral, podemos entender que o método por aprofundamento envolve a incorporação de aspectos culturais, históricos e regionais nas disciplinas que já são lecionadas pelo currículo nacional. A participação activa dos alunos pode fortalecer o aprofundamento dos temas locais através de exemplos e realidades da comunidade. Enquanto a abordagem por extensão ou por inserção de novos conteúdos de interesse local no programa de ensino envolve a incorporação de temas regionais tendo como os estudos de caso locais e a utilização de recursos da comunidade como fontes de aprendizado.

Na análise de Basílio (2006) o INDE ao propor o uso do método de extensão, não foi explícito nas modalidades a serem observadas. Por isso, alguns professores em muitas escolas por vezes apresentam dificuldades de equacionar o uso correcto desses métodos no plano temático para incluir dias de visitas de estudos aos locais significativos.

Em uma pesquisa de campo realizado por Basílio (2006, p. 105) constatou que:

> os professores assistidos, praticam mais a integração por aprofundamento, por uma simples razão: as escolas ainda não estão bem orientadas metodologicamente para desenvolver a integração por extensão. Isto é, o INDE propõe o uso do método de extensão, mas não esclarece as modalidades a serem observadas. Assim as escolas não encontram fórmulas de enquadrar no seu plano temático os dias de semana para efectuar as visitas de estudo aos locais significativos

A falta de uma orientação clara sobre aplicação desses métodos pode de certa forma concorrer para algumas práticas pedagógicas excludentes nas escolas e o confronto entre o aprofundamento desses conteúdos na sala de aula junto com o espaço extra-escolar. Ademais, estes métodos não têm em atenção também as modalidades de avaliação dos próprios alunos para medir o nível de assimilação dos aspectos culturais dos alunos. Segundo Romero, existe nas escolas no mínimo, duas culturas:

> a cultura erudita e etnocêntrica (de domínio do professor), veiculada nos conteúdos programáticos e identificada com as camadas dominantes da população, e a cultura popular (presente no contexto cultural dos alunos, principalmente de escolas públicas), marginalizada e ausente das práticas pedagógico-curriculares da escola, nas diversas manifestações culturais e nas desigualdades entre as classes sociais (Romero, 2017, p. 56).

Daí, a relevância de um modelo de práticas pedagógicas multiculturais, na medida em que o objectivo é a transformação de uma sociedade hierarquizada económica e culturalmente para uma sociedade de respeito pela diversidade cultural, que deve ser entendida como um enriquecimento mútuo e não como um mal que deve ser evitado.

Nesta perspectiva, a introdução do currículo local ou do currículo multicultural como propomos, deve buscar uma prática pedagógica que possibilite e facilite a interculturalidade, ou seja, a aproximação dos códigos da cultura erudita com a cultura popular, a ser realizada tanto em escolas ou noutras instituições culturais de contextos sociais dominantes, como também entre os alunos das camadas populares e menos favorecidas economicamente (Romero, 2017).

Nesse sentido, propusemo-nos na secção 3.2 apresentar as principais estratégias de práticas pedagógicas multiculturais na sala de aulas que podem muito bem facilitar a integração dos saberes locais. O intuito é que essas estratégias sejam aplicadas não em substituição dos métodos

(aprofundamento e extensão), mas como recursos adicionais para o sucesso do currículo multicultural.

3.2. Propostas de estratégias de práticas pedagógicas multiculturais na sala de aulas

Antes de apresentar as principais estratégias, queremos reafirmar e concordar com o pensamento de Pontes (2006, p. 90) quando afirma que "não existe um modelo de educação multicultural, mas sim uma pluralidade de formas de actuação, conducentes à construção de uma diversidade de processos de integração sociocultural e de educação multicultural assim como aproximações diferenciadas a uma educação multicultural". Nesse sentido, as propostas por aqui apresentadas, poderão variar de contexto, da região, das necessidades e do tipo do aluno cultural que o professor estará formando. O autor norte americano James Banks apresenta uma tabela sintética com quatro principais estratégias tratadas na literatura sobr o ensino multicultural. Estas estratégias segundo o Banks podem indicar diferentes níveis de mudança curricular.

Tabela 1: Abordagens/ Estratégias de práticas pedagógicas multiculturais na sala de aulas

Abordagens/estratégias	Descrição
Abordagem elementar	Enfatiza, sem afectar o currículo formal, as contribuições das diferentes culturas através da introdução no quotidiano escolar de comemorações, eventos e realização de acontecimentos específicos relativos a diversas culturas.
Abordagem aditiva	A segunda estratégia chama-se abordagem aditiva em que procura afectar o currículo formal adicionando determinados conteúdos em diferentes disciplinas, sem afectar sua estrutura básica.
Enfoque transformador	Em contraste com o aditivo, o enfoque transformador reestrutura o currículo em sua própria lógica de base, de modo a permitir que os estudantes trabalhem conceitos, temas, factos, etc, provenientes de diferentes tradições culturais.
Acção social	Estende a transformação curricular à possibilidade de desenvolver projectos e actividades que suponham envolvimento directo e compromisso com diferentes grupos culturais, favorecendo a relação teoria-prática no que diz respeito à diversidade cultural.

Fonte: Adaptado por Banks (1999)

Em relação a essas estratégias, em particular as quatro abordagens de Banks que acabamos de citar, podemos afirmar que a escola moçambicana já deu os primeiros passos ao introduzir a abordagem elementar que permite discutir alguns conteúdos locais no currículo local. Entende-se que os 20% dedicados ao currículo local de alguma forma respondem à primeira estratégia elementar, enquanto que a estratégia aditiva responde ao método de aprofundamento proposto pelo PCEB (2003) para o diálogo das culturas na sala de aulas.

Entretanto, pensamos que o currículo local precisa de ser ressignificado para uma nova implementação do currículo multicultural, de tal forma que permita trabalhar as outras estratégias de práticas multiculturais na sala de aula. Na perspectiva de Romero (2017, p. 42) para vivenciarmos currículos *multiculturalmente* planificados, é necessária uma nova postura do professor, que consiste "na ruptura do daltonismo cultural e da visão *monocultural*, ou seja, uma nova postura do professor/educador que se traduz no reconhecimento e acolhimento da diversidade cultural, sem a hierarquizar, mas interrelacioná-la na escola".

3.2.1. Modelos de Práticas pedagógicas multiculturais na perspectiva de Banks

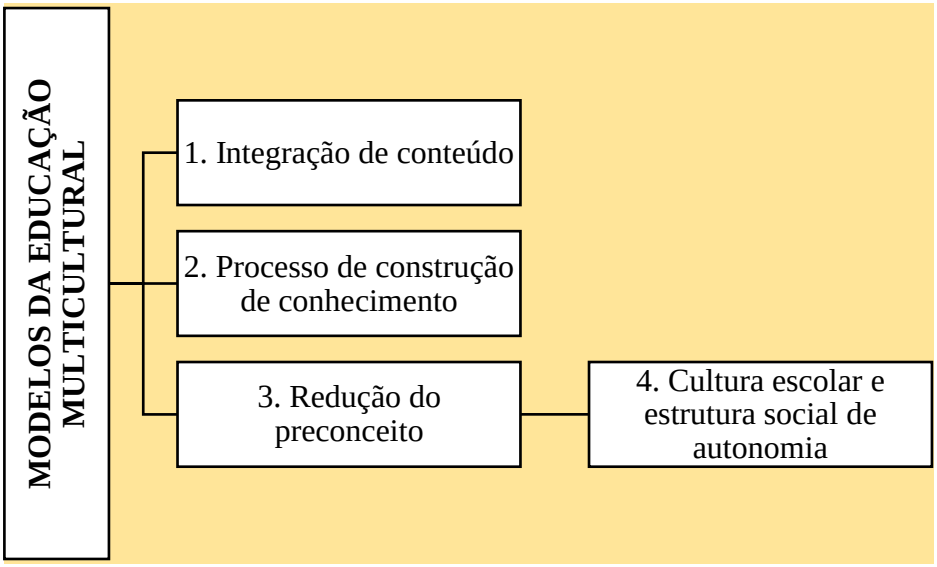
No tópico anterior (3.2) procuramos abordar as estratégias que concorrem para as práticas pedagógicas multiculturais. Adicionalmente, as estratégias, na opinião de vários autores, são acompanhadas de modelos de práticas pedagógicas. Segundo Candau e Anhorn (2000) existem várias propostas e modelos que procuram oferecer elementos para o desenvolvimento de uma educação multicultural.

No geral, esses modelos enfatizam aspectos que se relacionam com "o horizonte filosófico, ideológico e político-social do multiculturalismo, o combate ao racismo e aos diferentes tipos de discriminação e preconceito, o respeito e a valorização da diversidade cultural, etc" (Candau & Anhorn, 2000, p. 6).

Como vimos nas abordagens anteriores (secção 2.8.3, 2.8.4 e 3.2), o PCEB assim como o PCEP e outros documentos norteadores da educação em Moçambique, não evidenciam elementos concretos de práticas pedagógicas quer para o currículo local, ou para o ensino bilíngue, uma vez que estes conteúdos não são lecionados como disciplinas independentes. Os documentos evidenciam apenas os dois métodos (aprofundamento e extensão) onde são oferecidas algumas técnicas para a integração do currículo local. Este esforço da MINEDH já é um passo, mas não é suficiente para se trabalhar com estes conteúdos multiculturais.

Por isso, para além das estratégias supracitadas, James A. Banks, conceituado especialista na área do currículo com ampla produção académica sobre didáctica-pedagógica multicultural e actualmente director do Centro para a Educação Multicultural da Universidade de Washington, propõe-nos quatro modelos de práticas pedagógicas multiculturais que podem ser aplicados na sala de aulas. Através de um trabalho de campo realizado pelo autor, elaborou cinco dimensões ou modelos da educação multicultural que são:

Figura 1: Modelos de Práticas Pedagógicas Multiculturais na sala de aulas



Fonte: Adaptado por Banks (1999).

Na sequência, descrevemos uma síntese destas dimensões ou modelos de práticas pedagógicas multiculturais na sala de aulas:

A. **Integração de conteúdo**

Conforme abordamos nos parágrafos anteriores, a integração de conteúdo está alinhada ao método de aprofundamento. Está relacionada à utilização de exemplos, dados e informações de uma variedade de culturas e grupos para ilustrar conceitos importantes, princípios, generalizações e teorias em temas e disciplinas. Foca na discussão de que tipo de informação deveria ser incluída no currículo (se deve ser ensinado como um curso separado ou como parte do currículo principal) (Banks, 2004, citado por Romero, 2017, p. 58).Na interpretação de Candau e Anhorn (2000) o objectivo deste modelo é fazer com que os alunos percebam que o conhecimento sistematizado está contextualizado, é histórico, dinâmico, portanto, não é neutro, possui aspectos éticos e políticos.

B. **Processo de construção de conhecimento**

Segundo Banks (2004) citado por Romero, (2017, pp. 58-59) o processo de construção de conhecimento consiste em:

> actividades e questões que os professores utilizam para ajudar os estudantes a perceber, investigar e determinar como questões culturais implícitas, quadros de referência, perspectivas dentro de uma disciplina influenciam as formas com que o conhecimento é construído.

Nesse sentido, quando o processo de construção do conhecimento é implementado na classe, os professores ajudam estudantes a compreender como o conhecimento é criado e como é influenciado por posições étnicas, raciais e de classe social de indivíduos e grupos (Candau & Anhorn, 2000; Romero, 2017).

Segundo Pontes (2006, p. 108) a dimensão do processo de construção do conhecimento assume maior importância na medida em que as descrições dos mais importantes tipos de conhecimento podem ajudar os professores e especialistas em currículo a construir um currículo multicultural. O autor identifica cinco tipos de conhecimento:

a) Conhecimento pessoal/cultural;
b) Conhecimento popular;
c) Conhecimento académico dominante;
d) Conhecimento académico transformativo e Conhecimento escolar.

Portanto, a finalidade da educação multicultural é dar aos alunos a possibilidade de desenvolverem espírito crítico e adquirirem os conhecimentos necessários para que possam participar, de forma efectiva, numa sociedade democrática pluralista (Ferreira, 2003 citado por Pontes, 2006).

C. **Redução do preconceito**

Esta dimensão da educação multicultural, de acordo com Banks, descreve as características das atitudes multiculturais de estudantes e estratégias que podem ser utilizadas para ajudá-los a desenvolverem atitudes e valores mais democráticos (Banks, 2004 citado por Romero, 2017, pp. 58-59).

D. **Pedagogia da equidade**

Uma pedagogia da equidade existe quando professores modificam sua prática com o objectivo de facilitar o desenvolvimento académico de estudantes de diversos grupos, racial, cultural, étnico e de gênero. Segundo Banks, (1999, p. 76) “trata-se de mobilizar os distintos

estilos culturais e de aprendizagem dos alunos". Os diferenciados modos de promover um ensino cooperativo tem sido uma das estratégias mais utilizadas pelos professores que querem incorporar a abordagem multicultural para favorecer este processo.

Concordando com Candau e Anhron (2000) podemos dizer que esta é uma temática ainda pouco trabalhada na educação moçambicana, mas que é de especial importância para a dinamização de uma pedagogia da equidade. A consciência desta perspectiva praticamente não é evidenciada nas escolas moçambicanas que trabalham o currículo local, aparecendo apenas de modo muito tênue alguns indicadores de diversificação no plano da aprendizagem dos conteúdos, sem uma relação explícita com dimensões sócio-culturais.

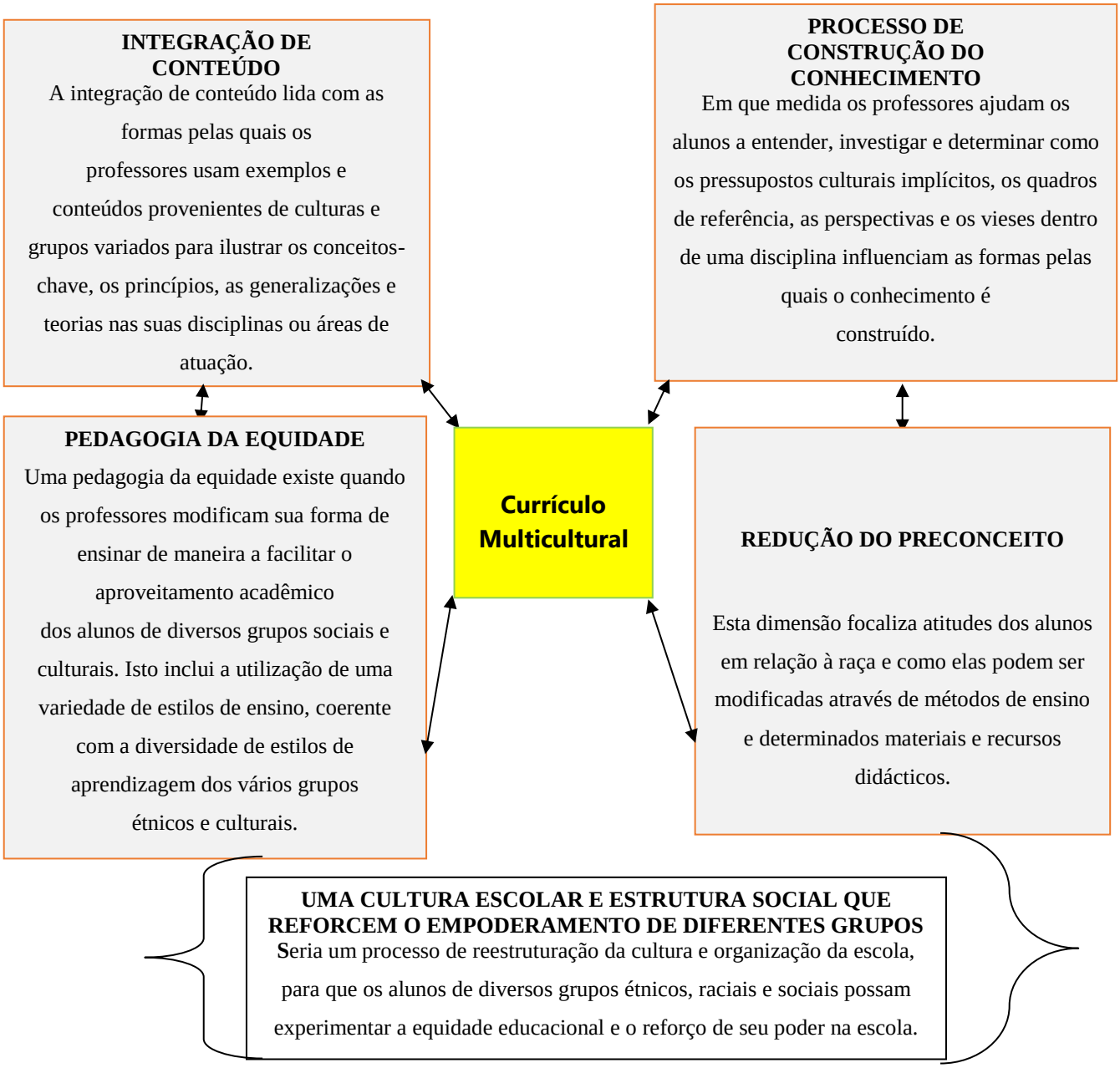
E. **Cultura escolar e estrutura social de empoderamento**

Esta dimensão da educação multicultural envolve a reestruturação da cultura e organização da escola para que estudantes de diferentes grupos raciais, étnicos, e de gênero vivenciam a equidade. Esta dimensão deve ser examinada e discutida com todos os profissionais da escola e envolve uma análise da cultura latente e manifesta da instituição que determine em que medida ela favorece ou dificulta a equidade educacional. Segundo Candau e Anhron (2000) a estratégia de empoderamento é uma dimensão da educação multicultural que envolve uma conceitualização da escola como mobilizadora de mudança social a partir do próprio ambiente educacional. Sendo assim, estudantes de todas as classes sociais, raças, etnias e gênero, terão iguais oportunidades de sucesso. Ou seja, a ideia do empoderamento na perspectiva de Candau e Anhron (2000, p. 13) permite:

> Estabelecer técnicas de avaliação que sejam justas para todos os grupos e propiciar entre os membros da escola a ideia de que todos os estudantes podem aprender, independentemente de sua raça, etnia, ou classe social, são metas importantes para práticas educacionais que desejem criar uma cultura escolar e uma estrutura social que seja "empoderadora" dos estudantes de diferentes grupos.

Portanto, Banks através desses cinco modelos compõem apenas uma tipologia, um esquema que não descreve a realidade escolar, mas exemplifica e auxilia educadores na compreensão de todos os aspectos que envolvem a proposta de educação multicultural, que não se limita, por exemplo, à integração de conteúdos, que é apenas um importante aspecto da proposta (Romero, 2017). A seguir apresentamos a figura que procura trazer o resumo deste modelo que acabamos de apresentar.

Figura 2: Resumo das dimensões/modelos de educação multicultural



Fonte: Adaptado pelo autor a partir de Banks (1999) *apud* Candau e Anhorn (2000, p. 17)

Na visão de Candau e Anhorn (2000, p. 7) os modelos de Banks abordam "a educação multicultural na escola a partir de um enfoque institucional, incorporam elementos de denúncia e luta contra a discriminação, o racismo, *o silenciamento de grupos minoritários etc* (grifos do auto)".

3.3. Proposta de projecto pedagógico multicultural para a valorização da *outridade* na escola moçambicana

De acordo com Pontes (2006, p. 101) a palavra projecto vem do "latim *projectu,* que significa lançado, relaciona-se com o verbo latino *projectare* que significa lançar para diante, resultado em plano, esboço, algo que se pretende realizar". Um projecto corresponde ao esboço de uma visão de futuro. Esta autora entende que o projecto pedagógico é um documento organizado pela escola, feito pela escola para a escola (Pontes, 2006).

Pontes (2006, p. 102) refere ainda na sua pesquisa que o projecto pedagógico/educativo "é construído com base num trabalho de equipa, respeitando as características e recursos da escola, em interacção com a comunidade envolvente, constitui um documento de planeamento, onde estão definidos os objectivos e programação das actividades a desenvolver".

A introdução do projecto educativo na escola, como forma organizadora, tem origem na transposição de modelos empresariais, devido à necessidade de prever, planificar, desenvolver estratégias com vista a alcançar determinados objectivos pré-definidos.

Ao pensar neste subtópico, tencionamos lançar um projecto pedagógico para as escolas moçambicanas baseado na realidade do meio envolvente, onde as escolas serão capazes de construir a sua própria identidade, obedecendo sempre à sua realidade contextual. Não mais como uma imputação, ou uma ideologia, ou um projecto do Estado, mas "um projecto de recriação de nós próprios como educadores-aprendentes para a recriação da escola como um centro de aprendizagem e de valorização do outro*"* (Cabral, 1995 *apud* Pontes, 2006, p. 103).

Como se pode ler nas abordagens anteriores, a necessidade de discutirmos sobre as práticas pedagógicas multiculturais que procuram valorizar o outro na sua condição, torna-se relevante nos dias actuais. Nas palavras de Filho (s.d, p. 12) "a relação entre o "eu" e o "outro" é um dos assuntos mais fascinantes e relevantes para que haja a possibilidade de uma nova época de entendimento e convívio pacífico entre homens".

Olhando para características dos espaços educativos da actualidade em Moçambique, notamos diversidades culturais e espaços multiculturais, multilinguísticos e multiétnicos, desafiantes, híbridos, próximos e distantes. Para tal, é urgente que o professor assim como a escola procure reconhecer as diferenças entre os sujeitos-educandos. No entender de Carrano, (2008) citado em Romero (2017, p. 119) "é necessário a realização de projectos pedagógicos e práticas que considerem essas diferenças presentes no espaço escolar".

Voltamos a reiterar, Moçambique vive actualmente situações de crise, conflitos militares, deslocações ou migrações internas que movimentam pessoas de províncias para provinciais, de distrito para distritos. No entender de João Feijó e Jerry Maquenzi (2019, p. 9) esse conflito advém dos:

> movimentos migratórios, sentimento de discriminação e manifestação de conflitos ("Naturais" vs "vientes" / "Nós" vs "Sul" / "Maputo" /Tensões socio-políticas entre grupos etno-linguísticos (Mwanis vs Macondes / Muçulmanos vs Cristãos / Renamo vs Frelimo) e os reassentamentos populacionais problemáticos.

Percebe-se a partir da citação de Feijó que pessoas com configurações diferentes, culturas diferentes entre outros conflitos desafiam não só a sociedade moçambicana, mas a escola moçambicana como espaço de criação e recriação dessas identidades.

As questões culturais em Moçambique não podem ser ignoradas pelos educadores, pelos fazedores de políticas educativas em Moçambique, e não podem ser tratadas como um bálsamo sob o risco de a escola cada vez se distanciar mais dos universos simbólicos, das mentalidades e inquietudes das crianças e jovens.

Talvez a grande questão seria: como concretizar a alteridade/*outridade* na prática quotidiana das escolas? De facto, nessa questão reside um dos problemas fundamentais para a inserção da alteridade não só no currículo, mas, na vida de alunos e professores na escola.

O desenvolvimento de novas atitudes na área pedagógica torna-se fundamental para o aprofundamento da multiculturalidade não apenas como conceito, mas, principalmente, como práxis no quotidiano escolar. Nessa perspectiva, os professores precisam assumir a questão da multiculturalidade na sala de aula e:

> Criar uma política de construção de alianças, de sonharem juntas/os, de solidariedade que avance para além de posturas que na verdade servem para manter as culturas mais próximas, cruzadas e dialógicas, (Mclaren, 1997, pp. 94-95).

Para complementar esta citação, Mclaren ressalta ainda, que a pedagógica crítica que para nós são as práticas pedagógicas multiculturais, não devem trabalhar rumo ao final glorioso de uma história mundial compreendida. Devem sim, "buscar elucidar o indefinido e expor outros modelos de sociabilidade e organizações sociais" (Mclaren, 1997, p. 95). Precisa enfatizar práticas de ensino não como uma abordagem categórica de utopia, mas como uma abordagem hipotética e

provisória do futuro. Carrano (2008) citado por Romero (2017) sugere algumas linhas gerais para a construção da *outridade* na escola e na formação docente, conforme o quadro a seguir:

Figura 3: Proposta de projecto pedagógico multicultural para a valorização da outridade na Escola

	1. Que o trabalho curricular procure articular a pluralidade cultural mais ampla da sociedade à pluralidade de identidades presente no contexto concreto da sala de aula, através do engajamento dos docentes e discentes no exame da inserção de suas identidades culturais nesse quadro mais amplo, analisando as desigualdades, os silêncios e as exclusões nele presentes e através da pesquisa dos universos culturais dos estudantes;
	2.A escola deve insistir para que a educação multicultural não seja reduzida ao espaço de uma disciplina a ser incluída no currículo e definir estratégias adequadas ao espaço multicultural na formação dos professores.
	3. Que se destaque na escola a importância do diálogo das culturas como elemento delineador de uma prática multiculturalmente orientada para a valorização do outro;
	4. Não privilegiar na formação docente os aspectos cognitivos em detrimento dos afectivos, mas considera-los juntos na escola e na sala de aulas.

Fonte: Adaptado por Carrano (2008) citado em Romero (2017, p. 61)

Outros autores como Candau e Leite (2007) apresentam no seu estudo pistas ou elementos que concorrem para a elaboração de uma prática pedagógica de educação multicultural a partir de várias oficinas pedagógicas. Para o caso do ensino básico em Moçambique, esses elementos das oficinas podem ser incorporados no momento em que decorrem as disciplinas que discutem sobre o currículo local:

1. Quem somos, nossas leituras do mundo e nossas buscas como educadores/as;

2. Educação escolar ontem e hoje;
3. Interculturalidade na sala de aulas: ampliando a perspectiva crítica;
4. Professores/as e alunos/as: sujeitos socioculturais;
5. Quotidiano escolar: as múltiplas manifestações da diferença;
6. A sala de aulas: encontros e desencontros;
7. Quotidiano escolar e educação em valores;
8. Quotidiano escolar e cruzamento de saberes;
9. Planeamento didáctico e dispositivos de diferenciação pedagógica;
10. Avaliação e reconhecimento das diferenças;
11. Didáctica e perspectiva multi/intercultural (Candau & Leite, 2007, p. 10).

Podemos associar esses elementos supracitados para um enfoque de construção de *outridade* na escola e na sala de aulas. Compartilhamos a opinião de Jonathan de Oliveira Molar (2011, p. 8) ao referir que "somente um currículo e uma prática pedagógica emancipatória e *da outridade*[14] pode guiar ao aprofundamento da alteridade nas relações educacionais".

Assim, novas perspectivas de compreensão das diferenças, de olhar para o "outro" com suas distinções tanto aparentes como a étnica, quanto interiorizadas como a cultural, devem ser objecto de reflexão no campo pedagógico. Desse modo, preconiza-se o reconhecimento do outro(s) a partir de sua subjetividade na escola.

Nesse sentido, é preciso que a escola moçambicana amplie a visão para o conhecimento e a compreensão de que esse "outro" não é só um indivíduo com o qual se relaciona socialmente, mas também, "um outro" que habita em nós.

Em termos de eixos metodológicos, Candau e Leite (2007) apresentam apontamentos relevantes na orientação da prática pedagógica multicultural na sala de aula, o que se pode considerar na prática pedagógica docente de uma forma geral como apresentamos na figura 6:

[14] Grifos do autor.

Tabela 2: Eixos metodológicos para uma prática pedagógica multicultural

Item	**Eixos metodológicos para uma prática pedagógica multicultural**
1	O enfoque cultural impunha o reconhecimento da historicidade de todos os textos, contextos e sujeitos de que viéssemos a nos ocupar no planeamento e no desenvolvimento;
2	A sala de aula seria entendida como espaço de múltiplas narrativas, em que deveria predominar o diálogo e troca de saberes;
3	A atenção à diferença não deveria e não precisaria implicar um menor cuidado com as questões de desigualdades, tal afirmação, contudo, não significava negar a tensão que reside na articulação entre as bandeiras de igualdade e de reconhecimento da diferença no quotidiano das escolas, o que veio a ser confirmado no desenvolvimento da experiência;
4	A valorização da oralidade dos alunos, bem como de suas experiências e saberes, o que representaria um passo concreto em termos de metodologia didáctica voltada para as questões das diferenças culturais.

Fonte: Adaptado a partir de Candau e Leite (2007)

Romero, considera que a sala de aulas é um espaço carregado de significados, o que impõe relações assimétricas de poder, tanto entre professor/aluno, como entre os próprios alunos, haja vista o processo ensino-aprendizagem não acontecer em um vácuo histórico e político (Romero, 2017). Portanto, a prática pedagógica multi/intercultural no nosso entender somente será possível se nos libertarmos da perspectiva *monocultural* que prevalece nas escolas públicas e privadas.

3.4. Para uma prática pedagógica multicultural de *outridade* na escola

Neste subtópico queremos apresentar algumas propostas que caminham para aquilo que denominamos de práticas pedagógicas para a *outridade*. Reafirmamos a nossa tese de que em um país como Moçambique em que se vive o estranhamento do outro devido os conflitos intermináveis, o silenciamento de alguns grupos culturais, quer pelas políticas ideológicas ou pela luta de grupos dominantes, é importante que a pedagogia escolar seja ressignificada para uma pedagogia acolhedora, receptiva e emancipatória, ou seja, uma pedagogia de *outridade*.

Autores como Paulo Freire (1996) e Mclaren (1997) propõem uma pedagogia da utopia e da autonomia, que ao nosso ver representa a pedagogia da *outridade* aqui proposta.

Falar de uma prática pedagógica multicultural de *outridade* é falar de caminhos que nos possibilitam olhar o outro na sala de aulas, como um sujeito autónomo, diferente, mas igual, com pensamentos, com sentimentos e que acima de tudo é o espelho de um *Nós* presente na escola.

Possivelmente os professores em Moçambique com particular destaque nas escolas do ensino primário têm procurado nas suas aulas encontrar alternativas para a valorização dos seus educandos no processo de ensino e aprendizagem (PEA), o que constitui uma valia. Entretanto, ao teorizar este subtópico tenciona-se trazer uma prática de *outridade* que permita o empoderamento entre professores e alunos na sala de aula na busca da construção de alteridade. Socorremo-nos na expressão *empoderamento*[15] de Mclaren (1997; 2000) para apresentar essas práticas que permitem a construção da *outridade* na sala de aula, que passamos a descrevê-los sumariamente a seguir:

a) Os professores precisam compreender os propósitos da educação crítica e libertária, desenvolvendo uma visão coerente, filosófica e moral para que possam trabalhar para transformar as escolas através de iniciativas de baixo para cima;

b) Os professores *multi/interculturais*, apostam no conhecimento inter-pedagógico, ou seja, aquele que advém da interação aluno/a-professor/a na sala de aulas e a partir de experiências vividas;

c) Os professores multi/interculturais precisam ir além das normas educacionais escritas a partir da perspectiva do branco, da classe média e dos heterossexuais para explorar o conhecimento subjugado dos grupos minoritários e dos grupos silenciados, neste caso, o outro na sua complexidade;

d) Os professores *multi/interculturais* cooperam com a escola e a comunidade facilitando a comunicação entre eles;

e) Os professores e professoras *multi/interculturais*, estão também na internet com seus alunos, fazem uso dos recentes desenvolvimentos e inovações nas tecnologias de comunicação de modo a construir redes de aprendizado entre escolas e comunidades, para que os estudantes não apenas compreendam a tecnologia e seus usos práticos, mas para que investiguem de que modo essa tecnologia pode modificar as relações existentes (Mclaren, 2000, pp. 29-31);

f) Os professores *multi/interculturais* encorajam as escolas a sustentarem seu aprendizado continuado, para evitar a *desabilitação* dos professores e impedir estratégias administrativas autoritárias. Evitam padronizar os testes, currículos baseados em matérias

[15] Ciente de que o termo empoderamento em termos conceptuais é diferente da *outridade*, encaramo-lo nesta pesquisa no sentido de aproximar ao termo *outridade* que é próprio da nossa análise. Empodera-se o outro.

curriculares pré-preparadas. Tudo o que redunda num impedimento de formação crítica do aluno;

g) Os professores empoderados/ *multi/interculturais* forjam novas maneiras de avaliar, criticam duramente os testes padronizados e objectivos e dão a voz aos estudantes em suas próprias avaliações. A avaliação é uma extensão do PEA (Mclaren, 2000 p. 30-31);

h) Os professores empoderados e *multi/interculturais* aprendem a decifrar os códigos do poder, os interesses ideológicos e os modos repressores que invadem tanto a escola como a cultura popular (*Idem,* p. 31);

A partir dessas perspectivas é possível perceber que a ideia de uma pedagogia multicultural para a *outridade* coloca a escola como um lugar de encontro, um espaço de narrativas e não simplesmente de ensino-aprendizagem. Na pedagogia da *outridade,* o professor é chamado a se colocar em colisão com o outro, construir seus alunos em agentes sociais colectivos que articulam suas vozes e percebem que as relações de poder não são unilaterais. Concordamos com Fleuri, ao afirmar que o professor, mais amplamente, a prática pedagógica, deve dedicar:

> particular atenção às relações e aos contextos que vão se criando, de modo a contribuir para a explicitação e elaboração dos sentidos que os sujeitos em relação constroem e reconstroem. Nesses contextos, o currículo e a programação didáctica, mais do que um carácter lógico, terão uma função ecológica, ou seja, sua tarefa não será meramente a de configurar um referencial teórico, hierárquico e progressivo de informação, mas prever e preparar recursos capazes de ativar a elaboração e circulação de informações entre sujeitos, de modo, que se auto-organizem em relação de reciprocidade entre si e com o próprio ambiente (Fleuri, 2006, *apud* Molar, 2011, p. 8).

Em suma, estamos de acordo com Molar (2011) ao afirmar que pensar e construir a noção de alteridade na educação, pressupõe uma pluralidade de caminhos, mas, também, de desafios. O respeito à paridade de direitos configura-se como factor essencial nesse processo impessoal proposto pelo capitalismo. Assim, o reconhecimento do "outro" como constituinte, parte integrante de si, deve ultrapassar os muros da teoria, para que a alteridade chegue aos alunos na forma de práxis e, principalmente, seja reconhecida nas situações e acontecimentos quotidianos como um valor social e educacional dos mais relevantes.

Para não fechar o campo de debate futuro, talvez as questões mais relevantes seriam: É possível em Moçambique este tipo de pedagogia na escola? Nossos professores são capazes de

assumir essas múltiplas responsabilidades? Vale a pena este investimento educacional? Como formar professores aptos a essa tarefa histórica de tamanha proporção?

Para além dessas práticas de pedagogia de *outridade*, Serqueira (2010) propõe algumas competências que os professores deveriam levar em consideração na sala de aulas para o sucesso dessas práticas. A tabela que apresentamos as competências a adquirir na sala de aulas no âmbito da construção da *outridade*.

Tabela 3: Competências a adquirir e ou desenvolver na sala de aulas

Conhecimento e compreensão	**Comunicação e relações interpessoais**	**Gestão e ensino**
Conhecimento e compreensão do contexto político, legal e estrutural da diversidade sociocultural.	Estabelecer comunicação com alunos, pais e colegas de diferentes *backgrounds* socioculturais.	Incluir a diversidade sociocultural no currículo e no desenvolvimento Institucional.
Conhecimento sobre os quadros internacionais e compreensão dos princípios-chave relacionados com a diversidade sociocultural educativa.	Reconhecer os diferentes meios comunicativos e culturais inerentes às línguas presentes na escola.	Propiciar a inclusão no ambiente de aprendizagem
Conhecimento das diferentes dimensões da diversidade (por exemplo: etnicidade, género, etc e compreensão dessas implicações na aprendizagem.	Criar um ambiente livre de preconceitos e respeitoso na comunidade escolar	Modificar e selecionar métodos de ensino em face das reais necessidades dos alunos.
Conhecimento de abordagens, métodos e materiais de resposta à diversidade.	Motivar e estimular os alunos a uma aprendizagem individual e em cooperação	Avaliar criticamente os diferentes materiais de ensino (por exemplo: manuais, filmes, *média*,) face à diversidade.
Capacidade de questionamento face a diferentes problemáticas socioculturais;	Envolver os pais nas atividades escolares e em decisões a tomar	Recorrer a diversas abordagens culturais
Reflexão sobre a sua própria identidade e envolvimento com a diversidade.	Mediar conflitos e atitudes de violência de modo a prevenir a marginalização e o insucesso escolar.	Reflectir e avaliar sistematicamente a própria prática e o seu impacto nos alunos.

Fonte: Serqueira (2017, p.120)

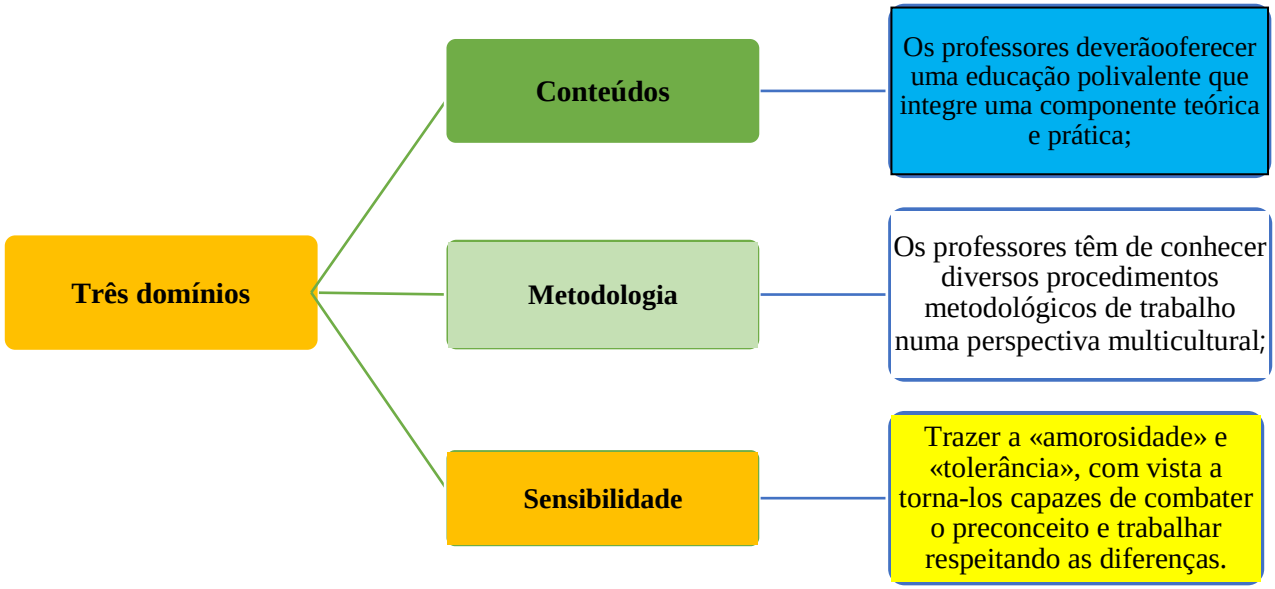
Como podemos observar, a tabela 2 apresenta três domínios de competências cuja aquisição e ou desenvolvimento devem ser consideradas como necessárias durante o percurso de formação dos futuros docentes para a diversidade sociocultural.

O primeiro grupo de competências relacionado com o conhecimento e a compreensão foi considerado pela autora como "um pré-requisito para incentivar os professores" (Serqueira, 2017, p. 124). O segundo grupo centrado na comunicação e nas relações interpessoais "pressupõe o compromisso docente nas respostas à diversidade", finalmente, o terceiro e último grupo de competências tem como objectivo central "a construção de um ambiente de cooperação, não discriminatório e propiciador de uma vivência comum de aprendizagem" (*Idem*, p. 124).

Serqueira (2017, p. 129) considera ainda que "os manuais escolares e as obras de literatura infantil como materiais de apoio ao trabalho docente", consideramo-los tal como Stoer e Cortesão (1999) como dispositivos pedagógicos ao se vincularem como propostas educativas propiciadoras de pontes entre culturas, e, constituindo-se como elementos de comunicação.

Por essa razão são muito úteis pois possibilitam "a «*desocultação*» de culturas tradicionalmente ausentes dos quotidianos escolares, suscitando aprendizagens significativas adquiridas num clima de relação e de troca de saberes, o que justifica a sua importância numa educação intercultural" (Leite, 2002, p. 116). Portanto, podemos sistematizar as perspectivas de formação inicial dos professores trazendo as contribuições de Dias (2006, p. 41), afirmando que a formação de professores multiculturais se torna fundamental e deve ser considerada a partir de três domínios:

Figura 4: Domínios para uma educação em uma perspectiva multicultural



Fonte: Adaptação de Lima (2006) citado em Dias (2006, p. 41).

Nesta ordem de ideia, o escopo do processo prender-se-á com a formação de professores que saibam lidar didáctica e pedagogicamente com a diversidade, buscando reflexões sobre o reconhecimento, a aceitação do outro, os preconceitos, a ética, os valores, a igualdade de direitos e a diversidade, (Gomes & Silva, 2002 citado por Dias, 2010, p. 42). Para tal, torna-se necessário reflectir sobre que dimensões se devem tomar em consideração na formação de professores multiculturais.

3.5. Dimensões a ser consideradas pelos professores na perspectiva multicultural

Tomando em consideração que, com a educação multicultural, o foco principal não é a mudança da cultura do aluno, mas a articulação entre a cultura escolar e a do aluno, os professores poderiam observar quatro dimensões fundamentais, propostas por Zeichner (2007, p. 17), conforme ilustra a tabela 4:

Tabela 4: Dimensões a ser consideradas pelos professores na perspectiva multicultural

Dimensões de formação de professores	Estratégias de actuação
Infusão de conteúdos multiculturais	Substitui a abordagem segregada que trata a diversidade cultural como um tema único (eg. Currículo local), enquanto a maioria dos componentes do programa se mantém desligada das questões ligadas à multiculturalidade.
A abordagem das culturas em geral	Substituição da estratégia de socialização específica que dá ênfase à preparação dos alunos em contextos específicos. A abordagem das culturas em geral propicia a preparação dos alunos em contextos que envolvam interacções interculturais, dando atenção ao desenvolvimento de competências culturais numa variedade de grupos culturais diferentes. Como refere Zeichner (2007), buscar-se-á a estratégia de fornecimento de conhecimentos culturais referentes a histórias de diferentes grupos culturais, bem como da sua participação e contributo na construção da nação. Assim, o futuro aluno poderá buscar informações acerca de algumas características únicas e dos estilos de aprendizagem de estudantes de grupos diferentes;
Ênfase à interacção com as culturas	Em oposição ao estudo das culturas. A estratégia de interacção com as culturas, coloca os formandos numa situação em que vivem numa comunidade culturalmente diferente e façam uma quantidade significativa de trabalho comunitário como parte do programa de formação. Ao abordar a estratégia de experiência de campo, o autor advoga a colocação dos formandos em contacto directo com os alunos e adultos de origens culturais diferentes das suas, através de trabalhos de voluntariado, ou ainda de realização de inúmeros estágios e experiências de ensino em escolas que acolhem alunos com origens diferentes das do professor.
Pressupostos estruturantes	❖ Cidadania baseada na democracia participativa; ❖ Igualdade de oportunidades-sucesso; ❖ Escola democrática.

Fonte: Adaptado a partir Zeichner, (2007) *apud* Domingos (2007, p. 17)

Portanto, a articulação permanente destas dimensões poderá concorrer para uma formação dos alunos comprometidos com a educação multicultural, munidos de ferramentas metodológicas e procedimentos para lidar com a diversidade cultural na escola e na sala de aulas. Para além dessas dimensões, Banks (1999) assim como Stoer (1994; 2008) citado em Serqueira (2017) apresentam características essenciais que devem ser trabalhadas na formação inicial dos professores.

Stoer (1994; 2008a) citado por Serqueira (2017, p. 97) “designa por professor inter/multicultural, enquadrando-o numa democracia participativa”, e cujas características considera serem as apresentadas no quadro a seguir.

Em jeito de conclusão deste terceiro capítulo, é perceptível a parte do esforço feito ao procurar compreender como são feitas e construídas as práticas pedagógicas para uma pedagogia multicultural na escola e na formação dos professores. Dos tópicos arrolados em todo terceiro capítulo podemos de forma sumária concluir que a pedagogia multicultural tem se tornado cada vez mais relevante em um mundo cada vez mais diverso e globalizado. Entendemos que a educação multicultural visa promover o respeito e a valorização da diversidade cultural, étnica e linguística, reconhecendo a importância de diferentes perspectivas e experiências na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A configuração da escola moçambicana exige uma nova ressignificação das práticas pedagógicas para atender as necessidades multiculturais dos alunos. Por isso, para que haja a promoção efetiva de uma pedagogia multicultural, é necessário que os professores adoptem práticas pedagógicas inclusivas e sensíveis às questões culturais. Das práticas, estratégias e instrumentos sensíveis às culturas que apresentamos no capítulo podemos concluir citando as mais comuns que são:

- Conhecer e valorizar a cultura e a história dos estudantes em sala de aula;
- Incorporar materiais didácticos que reflictam a diversidade cultural e étnica;
- Promover o diálogo e o debate sobre questões culturais e sociais relevantes;
- Desafiar estereótipos e preconceitos por meio de actividades que promovam a empatia e a compreensão mútua;
- Fomentar a aprendizagem colaborativa e o trabalho em grupo, valorizando as diferentes perspectivas e habilidades;
- Adoptar uma abordagem interdisciplinar que integre diferentes áreas do conhecimento e aborda questões sociais e culturais complexas (Freire, 1999; Gay, 2000; Banks, 2018).

Além disso, é fundamental que os professores recebam formação continuada sobre a pedagogia multicultural e sejam incentivados a reflectir sobre suas próprias práticas pedagógicas e crenças. Portanto, ficou evidente no meio do capítulo que a educação multicultural não é apenas uma ferramenta para a inclusão social, mas também uma maneira de desenvolver a compreensão e a empatia em um mundo cada vez mais interconectado.

CAPÍTULO IV– ITINERÁRIO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Todas as investigações se caracterizam por utilizar conceitos, caminhos, técnicas e instrumentos com finalidade de dar resposta aos problemas e interrogações que se levantam nos diversos âmbitos de trabalho. Segundo Andrade (2006, p. 129), "a metodologia é o conjunto de métodos ou caminhos que são percorridos na busca do conhecimento", enquanto Richardson (1999) refere ser um conjunto de procedimentos e regras utilizados por determinado método.

Neste capítulo são abordados os procedimentos metodológicos, regras, instrumentos e técnicas que foram aplicados para a realização desta dissertação. Pretende-se com isso clarificar ao leitor os procedimentos usados para a realização desta pesquisa, nomeadamente, os participantes e amostra envolvida, métodos de abordagem e procedimentos, as técnicas de recolha e análise de dados bem como o espaço e o tempo em que a mesma foi realizada. A nossa articulação metodológica foi feita com vista a alcançar os objectivos estabelecidos na dissertação. Nesse sentido, nos subtópicos que seguem, apresentamos toda a explicitação e fundamentação no que diz respeito às opções metodológicas e ao processo heurístico seguido neste estudo.

4.1. Forma de abordagem da pesquisa

A abordagem que escolhemos para esta investigação é mista de natureza qualitativa e quantitativa, na base do pressuposto de que cada método possui características próprias e adequados aos propósitos de uma investigação em educação. Em relação à complementaridade que acontece entre as metodologias qualitativa/quantitativa, Ghiglione e Matalon (1993, p. XI) dizem "que ambos correspondem a diferentes preocupações, que não se excluem necessariamente: a de observar em profundidade as várias componentes de um problema e a de conhecer e medir comportamentos de uma população em um ou mais domínios da vida social".

De acordo com Vilelas (2009, p. 103) "a investigação quantitativa explica que os estudos quantitativos admitem que "tudo pode ser quantificável em termos numéricos, as opiniões e as informações depois serem classificadas e analisadas". Daí que requerem a aplicação de recursos e de técnicas estatísticas, percentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.

Na perspectiva de Pacheco (1995, pp. 17-18) "a investigação qualitativa proporciona aos investigadores em educação um conhecimento intrínseco aos próprios acontecimentos, possibilitando-lhes uma melhor compreensão do real, com a subjectividade que estará sempre

presente, pela conjugação do rigor e da objectividade na recolha, análise e interpretação dos dados".

A opção por esta abordagem mista deveu-se ao facto de que a presente pesquisa apresenta dados quantitativos que foram uma base fundamental para responder às perguntas de pesquisa levantadas, por um lado, e por outro, foi necessário compreender alguns argumentos em termos de políticas educacionais, justificações e opiniões dos professores e gestores sobre o problema em debate e, isso, tornou possível através de análise de conteúdos documentais e observações directas apresentadas de forma qualitativa.

Ciente de que no decurso de qualquer pesquisa, as relações entre abordagem qualitativa e quantitativa manifestam-se, simultaneamente, em todos os níveis aqui apresentados, nesta pesquisa, as relações mais manifestas estavam voltadas ao nível da análise e discussão de dados (Silvestre & Araújo, 2012). Portanto, considerando a sugestão de Flick (2013) cada grupo de métodos usados funcionarão lado a lado, tendo como ponto de convergência a compreensão do objecto de estudo.

Além disso, a pesquisa é de natureza descritiva e exploratória. De acordo com Martins (1990, p. 23), a pesquisa descritiva "é aquela em que o pesquisador observa, registra, analisa e correlaciona factos ou fenómenos". Ou seja, a pesquisa descritiva nesta dissertação é encarada como aquela que nos possibilita descrever as características dos participantes pesquisados, analisar as políticas educacionais sobre o currículo multicultural, suas estratégias epistemológicas de práticas pedagógicas nas escolas e estabelecer variáveis entre esses fenômenos (Guerra, 2006).

Enquanto que a pesquisa exploratória foi útil na medida em que envolveu o levantamento bibliográfico, aplicação do inquérito por questionário aos professores e directores das escolas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão deste problema (Ruiz, 2006; Silvestre et al., 2012).

Na pesquisa descritiva, orientada pela concepção de educação a que antes nos referimos e reconhecendo a multiculturalidade da sociedade moçambicana fez-se uma análise dos discursos oficiais que são veiculados pelas políticas educativas em relação à multiculturalidade, O Sistema Nacional de Educação em Moçambique (SNE), a Lei nº 4/83, de 23 de Março que aprova o Sistema Nacional de Educação, a Lei nº 6/92, de 6 de Maio e os Planos Curricular do ensino Básico e Primário. Consideramos que centrando a análise nestes documentos se obterá a resposta à pergunta de partida, dado que são documentos básicos para a compreensão do sistema educativo moçambicano e em particular o que pode dizer respeito à necessidade de uma educação intercultural.

4.2. Tipo de Pesquisa

Esta dissertação é uma pesquisa de campo, que no entender de Gerhardt & Silveiro (2009, p. 37) "caracteriza-se pelas investigações em que, além da pesquisa bibliográfica e/ou documental, se realiza a colecta de dados junto a pessoas, com o recurso a diferentes tipos de pesquisa (pesquisa ex-post-facto, pesquisa-acção, pesquisa participante, etc.)".

Noutra abordagem Amado (2014, p. 34) define a pesquisa de campo como sendo "um dos métodos de permite investigar com maior profundidade, na medida em que aprofunda as questões propostas o que permite maior flexibilidade podendo ocorrer mesmo que os seus objectivos sejam reformulados ao longo da pesquisa".

A escolha de uma pesquisa de campo para esta dissertação foi útil porque o fenômeno ora estudado foi amplo e complexo e não podia ser estudado fora do contexto onde ocorre. Este tipo de pesquisa é uma ferramenta utilizada para entender a forma e os motivos que levam a determinada decisão, portanto, é uma estratégia de pesquisa que compreende um método que abrange tudo em abordagem específica de colecta de dados (Yin, 2001). Portanto, a análise da presença do currículo multicultural nas políticas educativas foi efectuada nos dispositivos legais que regulam a educação moçambicana, enquanto os dados empíricos foram recolhidos no local da sua ocorrência que foi a Escola Primária Completa de Tenga, EPC de Moamba; EPC de Chibututuine; EPC Anexa do IFP de Namaacha, EPC de Matutuine e EPC Eduardo Xilhango.

4.3. Descrição dos instrumentos de Recolha de Dados

Nos instrumentos técnicos de recolha de dados, adaptou-se a pesquisa bibliográfica, análise documental, inquérito por questionário e guião de observação de aulas conforme apresentamos a seguir:

- **Análise Documental**

A análise documental consiste no estudo a partir de fontes primárias, como exemplos, fotografias, documentos, leis, gravações etc. Segundo Gil (2008, p. 51), a análise documental consiste em:

> explorar fontes documentais que podem ser de primeira mão, os quais não receberam qualquer tratamento analítico designadamente: documentos oficiais, reportagens de jornais, cartas, contratos, fotografias e também existem documentos de segunda mão que já foram analisados tais

> como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, regulamentos entre outros.

Para o caso concreto da nossa dissertação através desta técnica, foram analisados os documentos das escolas em estudo, (os programas de ensino, Planos Curriculares, entre outros documentos) com vista a apurar a coerência e a concordância entre o previsto na literatura e as práticas quotidianas da multiculturalidade na educação moçambicana. Para além desses documentos, foram analisados como já dissemos antes, a legislação sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE), (a Lei nº 4/83, de 23 de Março e a Lei nº 6/92, de 6 de Maio); o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 2003); o Plano Curricular do Ensino Primário (2020); o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE).

- **Pesquisa Bibliográfica**

Uma das primeiras tarefas realizadas neste trabalho, foi a recolha da bibliografia para melhor estudar o tema em análise. A pesquisa bibliográfica foi realizada em várias bibliotecas nacionais, acesso a alguns acervos electrónicos e leitura de outras fontes secundárias. Aqui, o autor realizou uma pesquisa de revisão da literatura sistemática na internet utilizando as palavras-chave: Multiculturalidade, Políticas Educativas; Alteridade/*outridade*; Estratégias epistemológicas e Currículo multicultural. Estas palavras permitiram ter acesso a vários artigos científicos, teses, dissertações e livros que abordam sobre o tema em estudo. Nesses trabalhos pesquisados fez-se a eleição dos melhores trabalhos que se aproximam a realidade da nossa pesquisa a partir da análise do tema apresentado. Tal como refere (Lakatos & Marconi, 2012, p. 183) a pesquisa bibliográfica:

> [...] abrange toda bibliografia já tornada pública em relação ao tema estudado, desde publicações avulsas, boletins, jornais, revistas, livros, pesquisas, monografias, teses, materiais cartográficos, etc. [...] e sua finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo o que foi escrito, dito ou filmado sobre determinado assunto [...].

Nesse sentido, nos trabalhos pesquisados através da internet, fez-se a eleição dos trabalhos científicos que se aproximam a realidade da nossa pesquisa, tendo como os critérios de inclusão: a) abordar exclusivamente o tema currículo multicultural nas políticas educativas; b) possuir o público-alvo os alunos do ensino básico; c) conter as palavras-chave pré-selecionadas que fazem parte da nossa pesquisa.

Portanto, a pesquisa bibliográfica permitiu-nos discutir sobre as várias abordagens conceptuais como o multiculturalismo, as políticas educativas, *outridade*/alteridade, Práticas pedagógicas com o objectivo de sedimentar a posição em relação ao tema em estudo.

- **Inquérito por questionário (Misto)**

O inquérito por questionário misto é um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito das variáveis e/ou situação que se deseja medir ou descrever, pois permite ao sujeito responder livremente usando a linguagem própria. É vantajoso porque possibilita uma investigação mais profunda e precisa, e permite identificar o pensamento ou o posicionamento do informante acerca do que foi questionado (Hill & Hill, 2008). O questionário misto é usado quando o investigador quer obter informações qualitativas para contextualizar e complementar a informação quantitativa (Idem).

Portanto, o inquérito por questionário foi estruturado por questões abertas e fechadas). Este instrumento foi direccionado aos gestores e professores. E com esse instrumento pretendeu-se recolher dados sobre a análise do currículo multicultural e as estratégias metodológicas de práticas pedagógicas culturais (métodos, estratégias, critérios etc) para a valorização do outro, a forma como as aulas são planificadas, os métodos utilizados, os recursos didácticos e a forma como os professores trabalham as questões de multiculturalidade na sala de aulas.

Esse tipo de questionário contribuiu muito na pesquisa, porque proporcionou respostas tanto fechadas como abertas de maior profundidade, onde o sujeito teve uma maior liberdade de responder e dar respostas que possibilitaram a comparação com outros instrumentos de recolha de dados.

O inquérito por questionário foi constituído por duas partes ou dimensões onde na 1ª e 2ª dimensão, possui perguntas fechadas formuladas de maneira simples de modo a facilitar a compreensão dos respondentes. As perguntas da 1ª dimensão são direccionadas para a obtenção do tipo do género humano, nível académico e a formação profissional dos respondentes, ano de experiência de docência. Na 2ª dimensão, as perguntas procuram obter as percepções dos gestores das escolas e professores sobre o currículo multicultural, métodos e estratégias específicas de práticas pedagógicas multiculturais para a construção do outro na escola. A opção pelo questionário misto deveu-se à flexibilidade abrangência a questões complexas e a compatibilidade que o mesmo oferece quando a amostra é composta por um número relativamente elevado. O

inquérito por questionário também permite esta junção das questões abertas e fechadas permitindo assim, a recolha de maior número de dados.

- **Observação das aulas**

A observação de aulas é a última técnica usada para recolher informações e dados desta investigação. Ao desenrolar o estudo e no âmbito da avaliação da pesquisa, houve a necessidade de interagir/assistir as aulas dos professores enquanto representantes de algumas escolas em análise, para explorar os seus métodos, estratégias e técnicas de práticas pedagógicas multiculturais aplicados na sala de aulas para a construção do outro.

A integração de um novo grupo de participantes trás a possibilidade de triangulação e confrontação das reflexões tanto dos dados recolhidos no questionário quanto aos dados recolhidos na observação e foi decidida no sentido de garantia de equilíbrio de reflexões e firmeza nos resultados e conclusões consequentes uma vez que certas questões requeriam uma observação directa dos próprios professores do processo de ensino e aprendizagem e psicopedagogos. Então, procurando ultrapassar o que seria uma visão unidimensional (somente dos dados do questionário) – julgamos ser necessário que assistíssemos também, de forma complementar, as aulas dos professores, uma vez que eles gerem dia-após-dia todo o processo psicopedagógico.

Esta técnica foi corporizada por um esquema do plano de aulas destinado a observar o trabalho do professor na sala de aulas e os momentos que ele incorpora os elementos do currículo multicultural. Assim, a técnica de observação permitiu verificar de forma directa os métodos, estratégias metodológicas e técnicas de práticas pedagógicas multiculturais aplicados pelos professores para a construção do outro na sala de aulas.

Esta técnica procurou observar os seguintes elementos: a planificação, leccionação de forma específica, métodos, estratégias de ensino, etc. Além destes aspectos, observou-se, igualmente, os recursos didacticos e vários outros elementos existentes na sala de aulas que possibilitam as práticas pedagógicas multiculturais.

Na técnica de observação, segundo Marconi e Lakatos (2012), o pesquisador toma contacto com a comunidade, grupo ou realidade estudada, mas sem se integrar a ela: permanece de fora, ou seja, ele não se deixa envolver pelas situações; faz mais o papel de espectador. No caso do presente trabalho, a presença do pesquisador no local de estudo, fez-se através da observação e assistência de três aulas de Ciências Sociais e três aulas de Ofícios orientadas pelos professores nas seguintes escolas (EPC de Moamba e EPC de Tenga) com vista a apurar os procedimentos, estratégias,

métodos de ensino, recursos didácticos usados, e por fim, a organização e orientação das actividades dos alunos, técnicas e instrumentos utilizados pelos professores para a prática do currículo multicultural na sala de aulas.

4.4. Técnica de análise de dados

Para a análise de dados desta dissertação, foram usados procedimentos estatísticos com destaque para o *MS Excel* e análise de conteúdos. A escolha dessas duas técnicas deveu-se pelo facto de se tratar de recursos simples para a interpretação dos dados da nossa pesquisa.

De acordo com Campos (2004, p. 613) a análise de conteúdos é "um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição de conteúdos das mensagens". Entende-se nesse sentido, que se trata de análise de opiniões recolhidas assim como as imagens observadas e ou documentos lidos de modo a permitir uma melhor interpretação e a atribuição dos significados às palavras. No processo da análise de conteúdo, os dados recolhidos mereceram o seguinte tratamento:

A. Transcrição e organização de todas respostas das perguntas semi-abertas e abertas dos questionários;
B. Agrupamento ou classificação dessas respostas mediante o estabelecimento de relações entre si, segundo as diferentes dimensões constantes do questionário ou da entrevista;
C. Codificação e categorização de cada agrupamento de dados (respostas).

4.5. Participantes da Pesquisa

De acordo com Guerra (2006) participantes, ou universo ou população é o conjunto de seres animados e inanimados que representam pelo menos uma característica em comum. A delimitação do universo significa explicitar que pessoas, ou coisas, fenómenos etc., que serão pesquisados, enumerando suas características comuns como por exemplo, sexo, faixa etária, organização a que pertencem, comunidade onde vivem etc. Ainda nesta visão de participante , Gil (2008, p. 108) "entende que os participantes ou universo é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características de onde se pode retirar uma amostra, e que do seu ponto de vista, esta seria um subconjunto por meio do qual se estabelece ou se estimam as suas características".

De acordo com Flick (2013, p.77) "a maioria dos estudos empíricos envolve fazer uma selecção de um grupo para o qual as proposições serão avançadas no final". Andrade (2006, p.

144) acrescenta que “o universo da pesquisa é constituído por todos os elementos de uma classe (…) e esclarece que a população representa o conjunto total de uma pesquisa e não se refere apenas a pessoas podendo abranger qualquer tipo de elementos: pessoas, pássaros, amebas espécies vegetais”, etc.

Em conformidade com as definições acima expostas, os participantes da pesquisa, são professores e Directores Pedagógicos das escolas. Todavia, porque os estudos académicos nem sempre conseguem abarcar toda população em estudo devido ao tempo necessário para a sua realização e custos da operação, no presente estudo recorreu-se a uma amostra representativa da mesma população.

4.6. Amostra

Amostra é todo o processo de recolha de uma parte, geralmente pequena, dos elementos que constituem um dado conjunto que apresenta características mais ou menos comuns. Como afirma Gil (2008, p. 90) trata-se de um “subconjunto do universo ou da população, por meio do qual se estabelecem ou se estimam as características desse universo ou população”. Amostra é a parte ou uma porção de um produto que permite conhecer a qualidade do mesmo. É a parte extraída de um conjunto que é considerada uma porção representativa do mesmo (Pestana, 2006).

Em um universo de 6 escolas (EPC de Tenga, EPC da Moamba, EPC anexa de IFP da Namaacha, EPC de Chibututuine, EPC de Matutuine e EPC Eduardo Mondlane), escolheu-se uma amostra de 100 professores que leccionam o 2º ciclo em cada uma dessas escolas. Os 100 professores foram subdivididos em duas categorias: professores e directores que são também professores das escolas.

A escolha desta amostra obedeceu ao seguinte critério: o foco na perspectiva dos professores com o intuito de entender a perspectiva e experiência no ensino do currículo multicultural; Viabilidade e recursos da pesquisa. O critério de selecção da amostra foi aleatória e por conveniência. Nestes métodos, os casos escolhidos são facilmente disponíveis. No geral, recorreu-se a uma amostragem probabilística que se baseia na escolha aleatória dos pesquisados, onde cada elemento da amostra tem igual probabilidade de ser seleccionado.

Esta maneira permitiu a utilização de tratamento estatístico que possibilita compensar erros e outros aspectos relevantes para a representatividade e significância da amostra (Lakatos & Marconi, 2012). Na tabela que segue apresentamos de forma detalhada a constituição da amostra desta pesquisa.

Tabela 5: Distribuição da amostra

Elementos	**Descrição**					
Distritos	Distrito da Namaacha	Distrito da Moamba		Distrito da Manhiça	Distrito de Matutuine	Cidade de Maputo
Escolas	EPC Anexa do IFP de Namaacha	EPC da Moamba	EPC de Tenga	EPC de Chibututuine	EPC de Matutuine	EPC de Eduardo Mondlane
Professores	13	13	13	18	18	13
Directores Pedagógicos	2	2	2	2	2	2
Sub-totais	15	15	15	20	20	**15**
Total						**100**

Fonte: Elaboração do autor

A variação do número de professores por escola deveu-se às disparidades de turmas e, consequentemente, ao número de professores. A seleção dos dados numéricos em relação aos professores e directores foram recolhidos através de Ficha de levantamento exploratória do número de professores do 2º ciclo por escola pesquisada.

4.7. Caracterização do Universo das Escolas

O horizonte de seis escolas compreende uma escola urbana e duas peri-urbanas situadas nas vilas de Namaacha e Manhiça, duas escolas rurais localizadas nos distritos de Moamba e uma localizada no distrito de Matutuine. A opção de realizar o estudo em escolas urbanas, peri-urbanas e rurais prende-se com a necessidade de colher, verificar e cruzar as informações vindas de diferentes realidades educativas do país, e a escolha desses distritos deveu-se, também, da necessidade de confrontar diferentes percepções e sentimentos dos professores, pois cada um dos três distritos congrega aspectos sociopolíticos e culturais das comunidades ali residentes.

A dispersão ou diversificação das comunidades abrangidas pela pesquisa foi intencional, uma vez que se reserva ao pesquisador estabelecer os critérios de inclusão. Foi selecionado como critério de inclusão, o/a pai/mãe ou encarregado/a de educação, cujo filho frequente o ensino básico. A identificação dos pais e/ou encarregados de educação foi com base na referência da escola onde o/a filho/a frequenta o ensino básico.

4.8. Validade e Fiabilidade

Para a validação do instrumento de recolha de dados fez-se o pré-teste do questionário com 15 professores do mesmo nível de ensino na EPC 12 de Outubro, situada no bairro de Nkobe com vista a apurar a clareza das questões, assim como de possíveis dificuldades que, eventualmente, se pudessem enfrentar no preenchimento dos mesmos. Posteriormente, foram avaliadas as respostas do pré-teste por dois pesquisadores na área do currículo para a avaliação da coerência em função do problema apresentado. De seguida procedeu-se com as alterações em função do que se pretendia. Após a compilação dos dados recolhidos, foram partilhados com pelo menos 1/3 da amostra para a verificação da fiabilidade das informações por eles fornecidas. E, por fim, a dissertação completa, após a sua aprovação pela Universidade Eduardo Mondlane, será partilhada com as escolas envolvidas e os Serviços Distritais da Educação, Juventude e Tecnologia dos quatro Distritos de modo a tomarem conhecimento do produto final e extraírem contribuições que julgarem necessárias com vista o melhoramento das suas práticas pedagógicas multiculturais.

4.9. Questões Éticas

Para a realização desta pesquisa, foram observadas as questões éticas de modo a garantir que a mesma fosse realizada com base nos preceitos normativos da investigação. Nesse sentido, o processo de recolha de dados foi realizado mediante a autorização do Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia da Moamba, Namaacha, Manhiça, Maputo e Matutuine incluindo as que coordenam as zonas de influência pedagógicas (ZIPs**)** de forma a garantir que a mesma fosse desenvolvida com o conhecimento do órgão imediatamente superior, mediante a apresentação de uma credencial da Universidade Eduardo Mondlane. A recolha de dados foi feita com consentimentos dos participantes. Todos os participantes preencheram uma ficha de consentimento para participar na pesquisa. Os dados recolhidos durante a pesquisa foram tratados de forma confidencial (preservando os nomes dos envolvidos) de forma a garantir que sejam usados apenas para fins académicos.

Para garantir o anonimato dos participantes da pesquisa, optou-se pela substituição dos seus respectivos nomes atribuindo os seguintes códigos: P1; P2 etc em referência ao professor número um, professor número 2 e o código D1; D2 etc em referência ao Director um, Director dois, etc. Segundo Amado (2014) deve-se proteger a identidade do respondente e apresentar maior sigilo na codificação de dados e, igualmente, deve remover todos os nomes dos respondentes e substituí-los por números ou pseudónimos.

Na secção do questionário que aborda sobre a percepção dos professores acerca dos discursos oficiais de políticas educativas em torno do currículo multicultural, recorreu-se as seguintes subdimensões de intensidade para categorizar as respostas: (1) Desacordo (D); (2) Totalmente em Desacordo (TD); (3) Acordo (A); (4) Totalmente em acordo (TA).

No geral, foram respeitados na íntegra os seguintes aspectos éticos:

a) Não fazer quaisquer juízos de valor;
b) Respeitar os *timings* de resposta dos participantes;
c) Respeitar a confidencialidade dos inquiridos, entre outros.

4.10. Limitações da Pesquisa

Como em qualquer empreendimento científico, é fundamental reconhecer e discutir as limitações inerentes a este estudo, a fim de contextualizar os resultados e garantir a integridade metodológica. Nesta pesquisa uma das principais limitações que pode influenciar os resultados é a questão do acesso aos professores. O pesquisador sofreu algumas restrições à entrada em determinadas salas de aulas para assistência das aulas. Este factor limitou a abrangência e representatividade da amostra, impactando directamente na validade externa do estudo. Os directores das escolas justificaram que os professores não se sentiam preparados para serem assistidos, esta actividade deveria ser feita com um mínimo de aviso prévio para garantir a preparação dos professores.

Outra limitação verificada na pesquisa foi a questão da disponibilidade de dados. Em algumas escolas verificou-se a escassez de informações detalhadas ou a falta de registros actualizados sobre práticas pedagógicas multiculturais comprometendo a profundidade da análise e restringindo a capacidade de tirar conclusões abrangentes.

A generalização dos resultados também é uma preocupação válida. As descobertas podem ser específicas para determinadas regiões, escolas ou grupos demográficos, limitando a aplicabilidade em um contexto mais amplo. Isso destaca a importância de interpretar os resultados dentro do contexto específico em que foram obtidos. Ao reconhecer essas limitações, pretende-se garantir uma abordagem transparente e reflexiva ao longo do estudo. A discussão desses desafios metodológicos servirá não apenas para contextualizar os resultados, mas também para fornecer insights valiosos sobre a interpretação dos dados e orientar futuras pesquisas nesta área complexa e dinâmica.

CAPÍTULO V– ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este capítulo procura apresentar de forma detalhada os resultados da pesquisa realizada no campo e analisar os dados recolhidos tendo como base de suporte a literatura usada na elaboração da dissertação. Toda análise do capítulo é apresentada tendo como base a estrutura do questionário com um alinhamento construtivo dos objectivos levantados na pesquisa. A análise dos dados é feita de forma separada, apresentando inicialmente os resultados recolhidos no inquérito aplicado aos professores e de seguida apresentamos os resultados recolhidos na observação de aulas. Os eixos de análise do questionário aplicado aos professores dividem-se em quatro partes a saber:

1. Dados sócio-demográficos dos Professores;
2. Percepção dos professores sobre a configuração ou não das políticas educativas para uma perspectiva do currículo multicultural;
3. Percepção dos professores acerca dos discursos de políticas educativas em torno do currículo multicultural;
4. Estratégias epistemológicas (Métodos, técnicas e instrumentos de práticas pedagógicas para a construção da *outridade* na perspectiva do currículo multicultural). Esta última, por sua vez encontra-se subdividido em três partes a saber: Práticas pedagógicas; Planificação e execução de aulas num currículo multicultural; Métodos e critérios usados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem e por fim, técnicas de avaliação da aprendizagem em um contexto do currículo Multicultural.

5.1. Caracterização sociodemográfico da amostra (Professores e Directores)

Nas seis (6) escolas, foram inquiridos 100 professores que inclui o número dos professores e directores das escolas, conforme ilustra a tabela a seguir:

Tabela 6: Caracterização sociodemográfica da amostra

	Escolas											
Descrição	EPC de Moamba		EPC de Tenga		EPC de Chibututuine		EPC de IFP de Namaacha		EPC de Matutuine		EPC E. Mondlane	
Número dos Professores[16]	15		15		20		15		20		15	
Faixa Etária	20-40		20-40		20-40		20-50		20-45		20-50	
Género	Masculino		Masculino		Masculino		Feminino		Feminino		Masculino	
	8-M[17]	7-F	10-M	5-F	15-M	5-F	8-M	7-F	13-M	7-F	7-M	8-F

Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme apresenta a tabela acima, a idade dos inquiridos em quase todas escolas varia entre uma média de 20 a 50. Na EPC da Moamba os 15 professores estão entre 20 a 40 que equivale a 10%, enquanto, 15 Professores na EPC de Tenga estão entre 20-40 anos somando também 10%, 20 professores na EPC de Chibututuine estão entre a faixa etária de 20-40 anos equivalente a 10%, 15 Professores na EPC da Namaacha estão entre 20-50 anos que equivale 25%, 20 Professor na EPC de Matutuine estão no intervalo de 20-45 anos somando 20% e por último, os 15 professores da EPC Eduardo Mondlane estão na faixa etária de 20-50 anos, somando uma percentagem de 25%.

Analisando o gráfico acima, percebe-se que a maior parte dos professores, nas seis escolas possui entre a idade entre 20 a 50 anos, o que significa que este universo é caracterizado por jovens e adultos. Desta feita, importa realçar que esse potencial é fundamental para a classe na medida em que a actividade docente exige dinamismo e muita disposição dada a complexidade do processo.

Notamos que as escolas em análise possuem professores com quase todas faixas etárias. Professores de todas as idades têm a oportunidade de se manterem actualizados por meio de programas de desenvolvimento profissional e colaboração com outros educadores. A idade pode influenciar a disposição dos professores para adoptar novas abordagens pedagógicas e tecnologias. Professores mais jovens podem estar mais familiarizados e confortáveis com o uso de recursos tecnológicos em sala de aula, enquanto os mais velhos podem ter uma abordagem mais tradicional.

[16] O número de professores apresentados na tabela inclui também os directores das respectivas escolas.

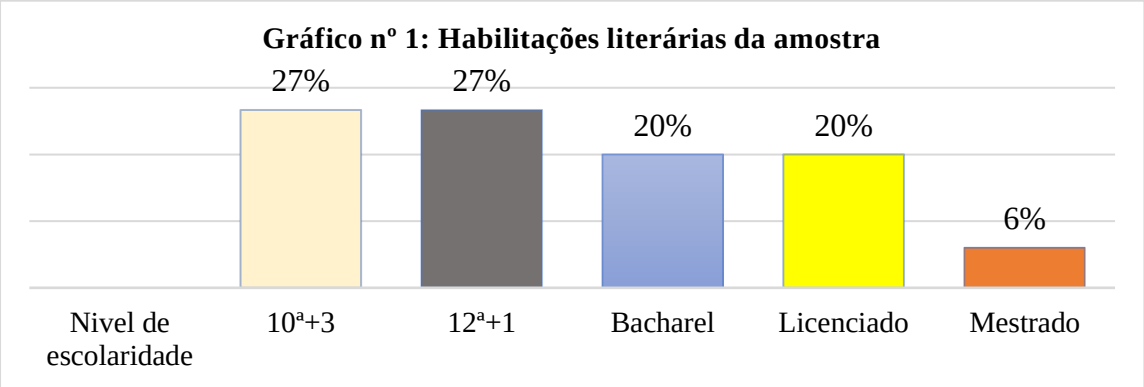
[17] As letras M e F são códigos para simbolizarem o sexo masculino e feminino, respectivamente. É notável também, que os directores das escolas são analisados como professores, facilitando assim, a interpretação dos resultados.

No entanto, muitos professores mais velhos estão abertos a aprender e se adaptar a novas metodologias, desde que haja suporte e oportunidades de desenvolvimento profissional.

Quanto ao género, percebeu-se que em todas escolas pesquisadas, 61 professores são do sexo masculino com a percentagem de 58% e 39 são do sexo feminino equivalente a 42%. Entendemos a partir destes dados que existe um equilíbrio de género em ambas as escolas.

Em relação ao nível da escolaridade, com base no gráfico nº1 que é apresentado a seguir, verifica-se que todos os professores possuem uma formação. Na sua maioria (n=46 professores possuem a 10+3ª formação dos professores do ensino primário, e 22 professores possuem a formação de 12ª +1 ano. Para além destes, também constatamos que 10 professores possuem bacharelato, 20 professores com nível de licenciatura e 1 professor na EPC da Moamba com um nível de mestrado e 1 professor na EPC de Eduardo Mondlane com o nível de mestre. O gráfico a seguir ilustra a distribuição do nível de escolaridade dos professores entrevistados em todas as escolas.

Gráfico 1: Habilitações literárias da amostra



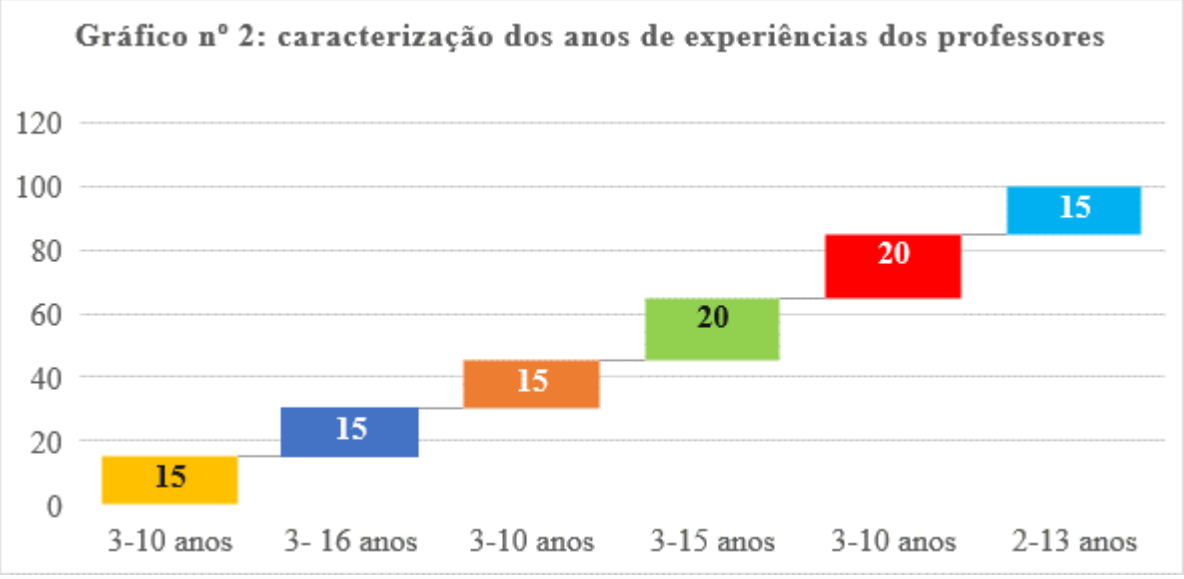
Fonte: elaborado pelo autor

Também foi notável que os professores possuem a formação psicopedagógica, nível de formação exigido para as actividades docente, sendo que a maior parte (n=46), conforme ilustra o gráfico nº 1, foram formados no modelo 10ª + 3 o que em termos de categorização se denomina DN3. Se olharmos para o gráfico, também notamos uma tendência em que os professores se preocupam em aumentar o seu nível através da frequência de cursos de nível superior, embora nem sempre ligados à docência e com objectivos de melhorar o desempenho pedagógico.

Portanto, os professores com níveis mais altos de escolaridade, particularmente aqueles com níveis de licenciatura e mestrado, têm um impacto positivo no desempenho do PEA. Os que também possuem a formação continuada alcançam altos resultados no aprendizado dos alunos.

Em relação ao nível de tempo de actividade na educação ou como professores, constatamos que existe uma distribuição dispersa na medida em que os mesmos possuem experiência profissional que varia de 3-16 anos em exercício da função docente. Esse aspecto torna-se relevante na medida em que oferece maior possibilidade para a troca de experiência entre professores. A experiência constitui um elemento relevante no exercício da actividade docente na medida em que permite prever futuros cenários com base nos resultados colhidos no passado, o que ajuda a agir de forma proactiva e menos abstracta. O gráfico 2 abaixo ilustra a distribuição dos professores envolvidos na pesquisa (amostra) em função do número de anos de experiência em que exercem a actividade docente.

Gráfico 2: Anos de experiências dos professores



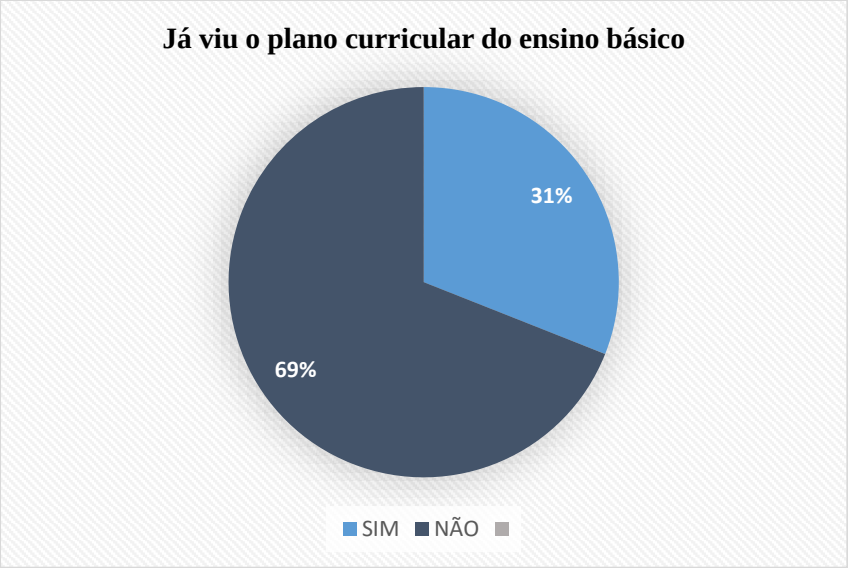
Fonte: Elaborado pelo autor

Nesta distribuição, os 100 professores exercem as suas actividades no novo modelo curricular. Contudo, os 47 professores vivenciaram tanto o currículo anterior quanto o actual. Mesmo assim, importa-nos compreender as percepções que eles possuem independentemente do tempo de trabalho dado que o conhecimento em relação ao currículo vigente depende/dependia da forma como os professores foram formados e como ele tem sido divulgado.

5.2. Percepção dos Professores sobre a configuração ou não das políticas educativas para uma perspectiva do currículo multicultural

Uma das primeiras perguntas feitas para os professores da Moamba, Tenga, Namaacha, Chibututuine, Eduardo Mondlane e Matutuine, foi de procurar saber se já viram o plano curricular do ensino básico ou não. Constatamos que em todas escolas pesquisadas, um total de 31% professores responderam que sim já viram o Plano curricular do ensino básico, enquanto 69% professores responderam que nunca viram o plano curricular. No gráfico a seguir são representados em número as respostas dos professores.

Gráfico 3: Já viu o plano curricular do ensino básico?



Fonte: Elaborado pelo autor.

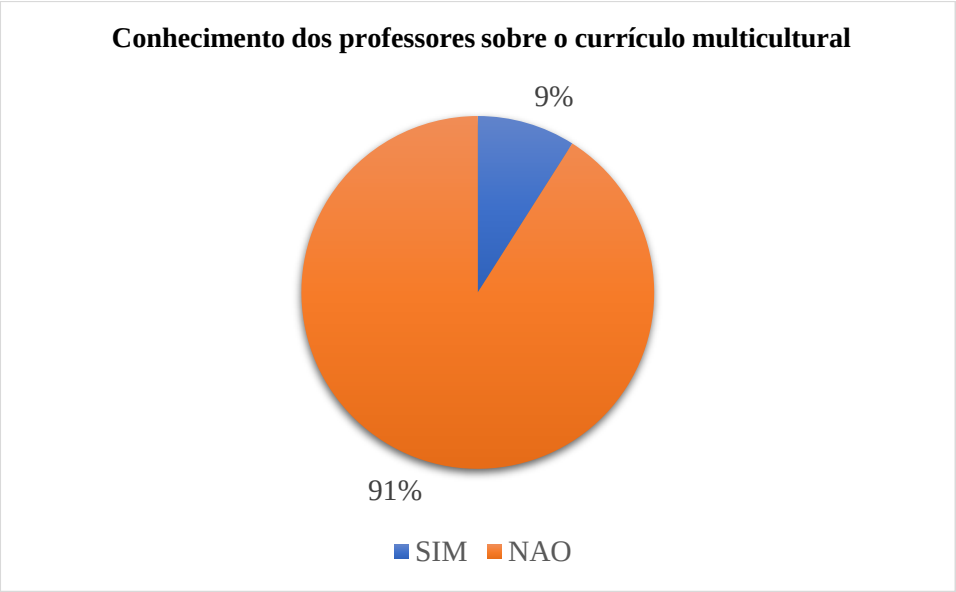
Ora, estes dados revelaram que apesar do plano curricular do ensino básico ser um dos instrumentos indispensáveis do trabalho docente em particular para o ensino primário, nem todos os professores têm acesso. Este fenômeno mostra-se como uma preocupação, se partirmos de princípio que todo professor do ensino básico através do currículo torna a sua actividade docente mais sistematizada e programada.

O desconhecimento de alguns professores do plano curricular do ensino básico, pode nos levar a entender que a distribuição do plano curricular não obedece uma política abrangente para as escolas e os professores. Este fenômeno leva o consumo deste documento ser restrito, apenas para os directores das escolas.

No meio da nossa pesquisa, constatamos que as seis escolas possuem pelo menos um exemplar do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB). Como afirmado no parágrafo anterior, foi evidente nas escolas que o uso deste documento parece ser mais elitista do que pedagógico, apenas os directores e adjuntos pedagógicos é que têm acesso. Segundo Zabala (1998) citado por Pacheco e Da Silva (2011) refere que o uso do plano curricular do ensino básico deve ser de todos os profissionais da educação, ou seja, todos os professores. Este documento estabelece competências e habilidades que os alunos devem adquirir em cada etapa do ensino básico, então deve ser usado por todos os professores, incluindo coordenadores pedagógicos, supervisores e orientadores educacionais.

A pergunta a seguir questionava por meio de uma pergunta fechada aos professores das escolas em se já ouviram falar do currículo multicultural nos planos curriculares. As respostas, também foram diversas. Entretanto, o maior número dos professores com 91% responderam que nunca ouviram falar do currículo multicultural. Portanto, em todas as seis escolas, tivemos uma amostra de 91% professores que nunca ouviram falar do currículo multicultural, enquanto 9% dos professores já ouviram falar do currículo multicultural.

Gráfico 4: Conhecimento dos professores sobre o currículo multicultural



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico acima permite atestar que apesar das ideias defendidas pelos autores como (Basílio 2010; Mugime e Leite, 2015; Massimaculo, 2010, Castiano, 2005) que as políticas educacionais moçambicanas estão configuradas para uma perspectiva multicultural, o mesmo não

é veículo nas escolas. Por isso que, alguns dos professores nunca ouviram falar do currículo multicultural. A pergunta a seguir, questionava aos professores sobre o que entendem por Currículo Multicultural. Dos 9 professores nas escolas selecionadas recolhemos várias definições sobre o entendimento do currículo multicultural. Na tabela a seguir, apresentamos de forma sistemática as respostas recolhidas no âmbito da pergunta sobre o que é currículo multicultural.

Tabela 7: O que entende por Currículo Multicultural?

Descrição das Respostas	Quantidade dos professores	Percentagens
O currículo multicultural é "*aquele que além do currículo local abrange também outras culturas"*	8.0	8%
O currículo multicultural diz respeito "*a Inter-relação de várias culturas em um mesmo ambiente".* A minha sala de aulas é multicultural porque apresenta várias culturas.	8.0	8%
Seleção dos fornecedores (com base na pesquisa do mercado)	1.0	1%
O currículo multicultural é um sistema de ensino baseado na educação de acordo com os hábitos e costumes ou culturas dos indivíduos	10.0	11%
Acho que tem haver com a implementação das línguas nacionais locais (bilíngues)	15.0	10%
O currículo multicultural é a junção de várias culturas numa determinada instituição educativa	12.0	15%
É um currículo dotado de conhecimentos, valores e atitudes que permitem participação plena no desenvolvimento social, cultural e económica da comunidade.	14.0	20%
É a introdução de conteúdos relacionados com a comunidade no processo de ensino e aprendizagem	15.0	10%
É a junção ou união de muitas culturas num único local	17.0	17%
Total	100	100%

Fonte: Elaborado pelo autor

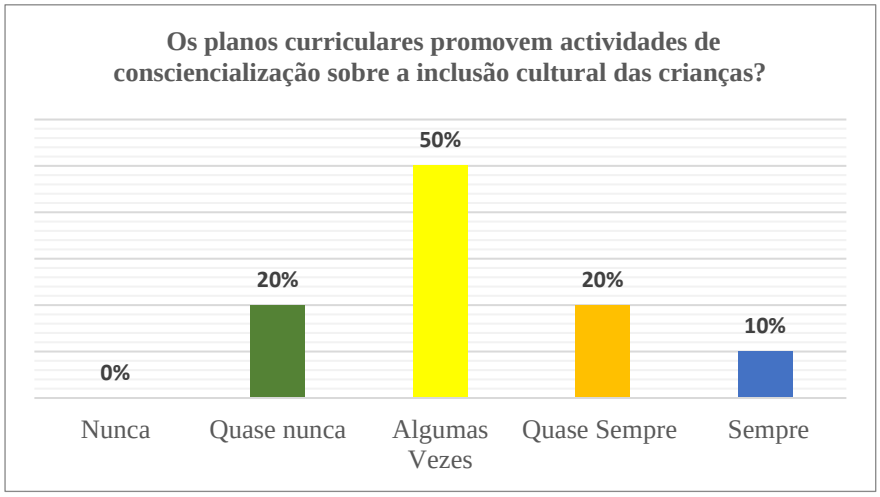
Podemos analisar que respostas acima apresentadas por estes professores, apesar da sua ambiguidade, demonstram que os professores têm noção do que seria o currículo multicultural ao mencionarem aspectos como (junção das culturais, uso das línguas locais no ensino, respeito às comunidades, etc). Segundo Siss e Fernandes (2014) o currículo multicultural se trata de uma proposta de "educação para a alteridade" configurada por uma perspectiva de convivência democrática ampla entre diferentes grupos e culturas, em âmbito nacional e internacional.

O currículo multicultural de acordo com Michael Apple (1997) e Silva (2011) é aquele que é de carácter inclusivo e emancipatório, traçado entre lutas e reivindicações e que concebe a escola como um território habitado por híbridas identidades culturais tendo em conta a identidade, a alteridade e a diferença. Segundo Moreira (2001, p. 66) refere-se à educação multicultural ou currículo multicultural a "sensibilidade para pluralidade de valores e universos culturais no interior de cada sociedade e entre diferentes sociedades". As últimas três perguntas desta secção estavam divididas em cinco sub-dimensões de intensidade: (1) Nunca; (2) Quase nunca; (3) Algumas Vezes; (4) Quase Sempre e (5) Sempre. Na questão 2.5 colocava-se a seguinte questão:

A. Os planos curriculares assim como a escola promove algum trabalho com família para a consciencialização sobre a inclusão cultural das crianças de outras regiões, nacionalidades, cultura, religião ou outros grupos etno-culturais?

A partir desta pergunta, percebemos que quase todas as escolas questionadas promovem muito pouco as actividades de consciencialização sobre a inclusão cultural das crianças nas escolas. Dos 100 professores que fazem parte da nossa amostra nas seis escolas, 20%professores quase nunca promovem estas actividades nas suas escolas, enquanto 50% alegam que algumas vezes as escolas promovem actividades de consciencialização sobre a inclusão cultural das crianças. Ainda nesta pergunta, tivemos 20% professores que alegam que quase sempre as escolas promovem actividades e os 10% professores alegam que sempre as escolas promovem trabalhos de consciencialização sobre a inclusão cultural. O gráfico a seguir representa os dados obtidos nas seis escolas em termos percentuais das respostas.

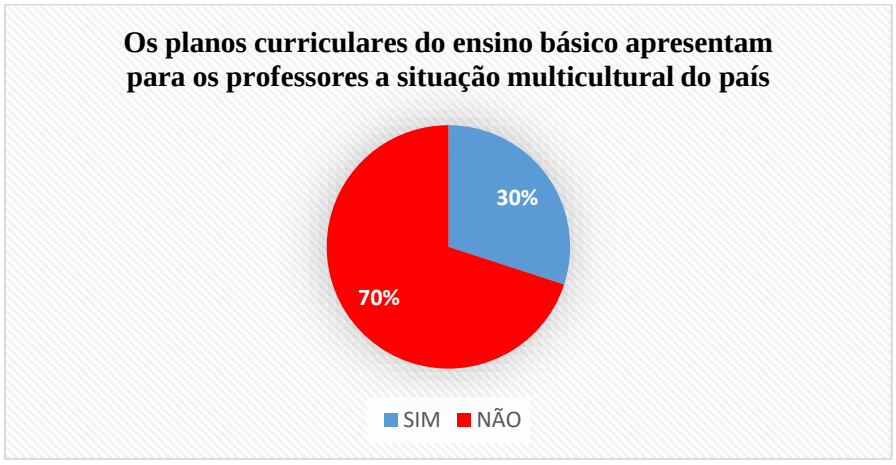
Gráfico 5: Os planos curriculares promovem actividades de consciencialização sobre a inclusão cultural das crianças?



Fonte: Elaborado pelo autor

Outra pergunta complementar que colocamos aos professores, foi no sentido de procurar saber se os planos curriculares do ensino básico apresentam para os professores a situação multicultural do país e dos alunos. O questionário apresentou dados satisfatórios, mas meio contraditórios. Notamos que 30% dos 100 professores concordam que os planos curriculares apresentam para os professores a situação multicultural do país, enquanto 70% dos professores optaram por não. Ou seja, podemos entender que esses professores entendem que o PCEB não apresenta os aspectos culturais do país e dos alunos, conforme se pode observar no gráfico a seguir:

Gráfico 6: Os planos curriculares do ensino básico apresentam para os professores a situação multicultural do país.



Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando e discutindo os dados obtidos nestas três perguntas, podemos notar que apesar das respostas serem divergentes os professores possuem noções do currículo multicultural, também concordam que as escolas nalgumas vezes promovem junto com a família actividades para a consciencialização sobre a inclusão cultural das crianças na escola.

A análise do gráfico 6 acima também nos permitiu comprovar que apesar de alguns professores concordarem que PCEB apresenta para os professores práticas culturais, entendemos que a questão da inclusão cultural nas escolas moçambicanas continua como um desafio enorme, conforme mostra o gráfico 6, 70% dos professores validaram a resposta de que os PCEB não apresentam aos professores a situação multicultural . Existe em paralelo, programas do currículo local, mas ao mesmo tempo não é explorado com muita rigorosidade pelos professores.

No PCEB (2003, p. 34) se destaca nos seus objectivos, a ideia de que o ensino deve concorrer para "o desenvolvimento de valores culturais étnicos necessários para uma participação efectiva numa sociedade democrática, o reconhecimento da diversidade cultural do país incluindo a linguística, religiosa, política, aceitando e respeitando os numerosos grupos étnicos.

Embora os documentos legais (planos curriculares) e os professores tenham a preocupação com a diversidade étnico-cultural e linguística na escola moçambicana, na prática, a "riqueza" dessa diversidade cultural ainda não é muito aproveitada, desenvolvendo se principalmente "práticas pedagógicas homogêneas e homogeneizantes" (Pontes, 2006, p. 91).

Entendemos que as escolas primárias moçambicanas precisam de levar a sério a temática de inclusão cultural, em reuniões de início do ano escolar e por diálogos informais. O diálogo permanente entre a escola e os pais e encarregado de educação, demonstra a intencionalidade Política e Pedagógica da unidade de ensino, elemento indispensável de uma gestão democrática e plural, perante a comunidade educativa (Romero, 2017).

No geral as práticas pedagógicas nas escolas moçambicanas apresentam modelo de ensino/aprendizagem maioritariamente *monocultural*, tendo como principal razão a incapacidade de trabalhar com a diferença cultural e não a recusa em trabalhar com a diferença.

De acordo com Carvalho (2003) citado em Romero (2017), o atendimento educacional que se baseia na perspectiva inclusiva tem como meta a extinção de barreiras latitudinais com relação a toda e qualquer diferença apresentada pelos alunos. A educação para todos é inclusiva e democrática. Entretanto, o reconhecimento do carácter multicultural na escola moçambicana, o acompanhamento das crianças para a inclusão e o estudo destas culturas não é o bastante, "como também não basta que a escola reconheça que a sua *clientela* é diversificada, seja por gênero, por

classe, por raça e que possuem culturas diferentes" (Siss & Fernandes, 2014, p. 113), é fundamental que esse reconhecimento seja acompanhado de modelos, estratégias, critérios e políticas claras da sua implementação para uma mudança de atitudes frente a eles.

Podemos assumir que o grande desafio para a escola moçambicana é a formação do professor para uma prática pedagógica eficiente. Sob este horizonte, a formação, tanto de discentes como de docentes, para actuarem em sociedades cada vez mais multiculturais, necessita de subsídios de reflexões que avancem na compreensão da radicalidade das relações entre currículo escolar e cultural, a fim de contribuírem para a construção de identidades multiculturalmente comprometidas, mobilizadas no desafio a discursos pretensamente "universais" que estereotipam, calam e interditam identidades plurais (Canen; Arbache; Franco, 2001).

Portanto, o desafio que se coloca é a mudança de suas concepções de currículo e, consequentemente, "de suas práticas, haja vista que elas contribuem sobremaneira para moldar os valores e as escolhas dos alunos, tanto pelo que transmitem como pelo que deixam de transmitir" (Apple, 1997, p. 189).

5.3. Percepção dos professores acerca dos discursos oficiais de políticas educativas em torno do currículo multicultural

A terceira parte do nosso questionário procurou saber dos inquiridos (professores) a sua percepção acerca dos discursos oficiais de políticas educativas em torno do currículo multicultural.

As perguntas desta secção estavam divididas em quatro subdimensões de intensidade: (1) Desacordo (D); (2) Totalmente em Desacordo (TD); (3) Acordo (A); (4) Totalmente em acordo (TA). A tabela que segue apresenta as afirmações que nortearam nosso inquérito e o respectivo número dos professores que responderam de forma positiva as afirmações.

Tabela 8: Percepção dos professores acerca dos discursos oficiais de políticas educativas em torno do currículo multicultural

Percepção dos professores acerca dos discursos oficiais de políticas educativas em torno do currículo multicultural	**Total da Amostra entrevistada nas escolas**					
Variáveis	**EPC da Moamba**		**EPC de Tenga**	**EPC de Namaacha**	**EPC de Matutuine**	**EPC E.** Mondlane
Os discursos oficiais veiculados nas políticas educativas apresentam uma perspectiva do currículo multicultural e defendem uma escola de inclusão cultural.	A	15%	20%	23%	22%	20%
Os discursos oficiais veiculados nas políticas educativas sobre o currículo Multicultural defendem a unidade na diversidade na escola.	A	15%	20%	23%	22%	20%
Os discursos oficiais veiculados nas políticas educativas sobre o Currículo Multicultural na Educação Básica tendem para a valorização da tolerância, diferença e a igualdade de oportunidades de acesso à educação.	A	15%	15%	17%	33%	20%
Os discursos oficiais veiculados nas políticas educativas sobre o Currículo Multicultural valorizam a multiculturalidade presente na Educação Básica.	A	7%	38%	24%	22%	9%
Incorporação da Multiculturalidade no seio dos alunos da escola/ZIP para a construção da outridade.	**EPC da Moamba**		**EPC de Tenga**	**EPC de Namaacha**	**EPC de Matutuine**	**EPC E.** Mondlane
Variáveis						
Na escola/ZIP onde estou afecto, há rejeição e silenciamento dos grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo maioritário.	**A**	14%	25%	33%	20%	8%
Na escola/ZIP onde estou afecto é ensinado aos alunos a cultura de tolerância e respeito entre todos os grupos etno-culturais, ou seja, valoriza-se o outro na sua diferença.	**A**	15%	22%	36%	20%	7%
Na escola/ZIP onde estou afecto é ensinado aos alunos a importância da convivência de culturas de diversos alunos.	**D**	15%	18%	38%	25%	9%
Na escola/ZIP onde estou afecto é ensinado aos alunos que o outro é diferente de nós porque nós também somos diferentes dele, por isso o reconhecimento da diferença é fundamental.	**T D**	17%	22%	33%	15%	13%
Dos seguintes grupos etno-culturais dos alunos, indique qual ou quais existem na escola onde trabalha (Pode assinalar mais de uma opção). Macuas_____ Macondes_____ Chuabos_____ Nhanjas_____ Quimuanes_____ Ajauas_____ Marongas_____ Senas_____ Outros(especifique)_____						As respostas estão descritas no **gráfico 10 (pg. 123)**

Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando a tabela acima apresentada, nota-se que ela evidencia uma elevada resposta da categoria ‘‘acordo’’, comparativamente às restantes categorias. Isto significa que dos 100 professores que responderam à questão, concordam com a afirmação de que os discursos oficiais veiculados nas políticas educativas apresentam uma perspectiva do currículo multicultural e defendem uma escola de inclusão cultural.

Também concordam que os discursos oficiais veiculados nas políticas educativas sobre o currículo multicultural na educação básica tendem para a valorização da tolerância, diferença e a igualdade de oportunidades de acesso à educação.

Ora, as respostas obtidas na variável da Percepção dos professores acerca dos discursos oficiais de políticas educativas em torno do currículo multicultural permitem-nos concluir que, de acordo com as mesmas percepções dos professores, a primeira hipótese da nossa pesquisa é confirmada: os discursos oficiais na Educação Básica apresentam uma perspectiva do currículo multicultural e defendem uma escola de inclusão cultural.

Na segunda variável sobre a *Incorporação da multiculturalidade no seio dos alunos para a construção da outridade,* questionamos os professores das escolas envolvidas na pesquisa se na escola/ZIP onde estão afectos, há rejeição e silenciamento dos grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo maioritário. Uma média de 10 professores respondeu com a categoria de “concordo”. Ou seja, concordam que dentro das escolas existe um silenciamento dos pequenos grupos minoritários. Nem todos os grupos são promovidos dentro da escola.

Enquanto que outros professores inquiridos também estão de acordo que nas escolas/ZIP's onde estão afectos os alunos são ensinados a cultura de tolerância e respeito entre todos os grupos etno-culturais, ou seja, valoriza-se o outro na sua diferença. No entanto, uma média de 10,6 estão em desacordo que na escola/ZIP onde estão afecto é ensinado aos alunos a importância da convivência de culturas de diversos alunos.

Finalmente, outro grupo de professores discordam que na escola/ZIP onde estão afectos é ensinado aos alunos que o outro é diferente de nós porque nós também somos diferentes dele, por isso o reconhecimento da diferença é fundamental.

Recorrendo o nosso segundo capítulo sobre a revisão da literatura na secção (2.3) que faz uma análise da presença/ausência dos discursos Multiculturais nas Políticas educativas moçambicanas, percebemos que na Lei nº 4/83, de 23 de Março do SNE; Lei nº 6/92, de 23 de Março do SNE; na Reforma Educacional de 2003-2007 assim como nos outros documentos de

políticas educativas que existe um esforço enorme do reconhecimento das culturas nacionais no sistema nacional de educação.

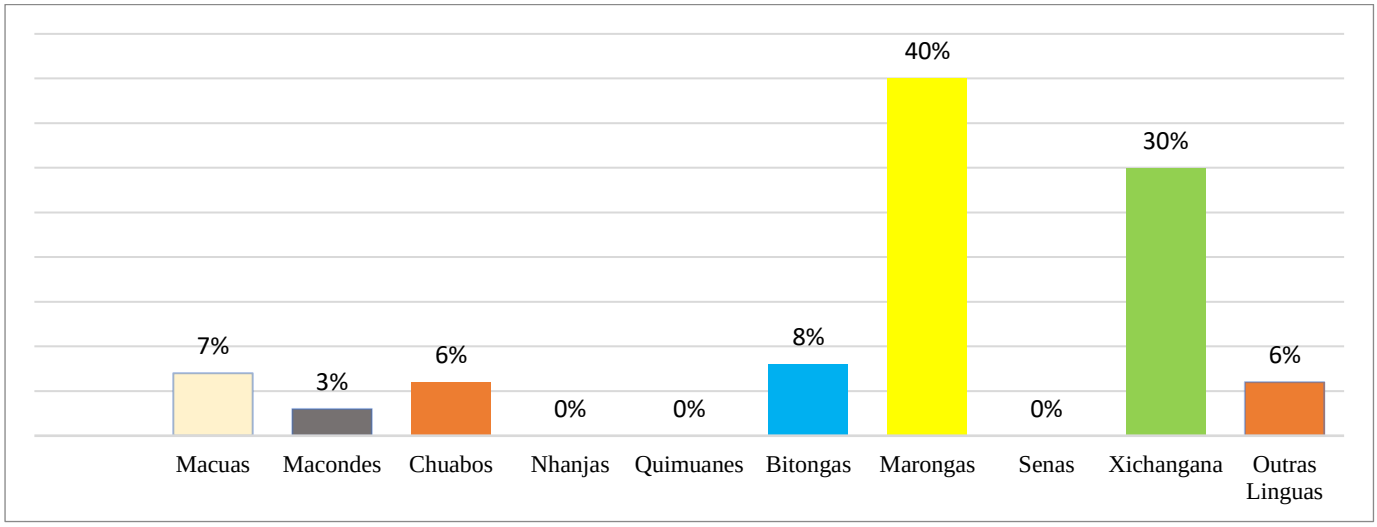
Por exemplo, na Lei nº 4/83, de 23 de Março, é notável o desejo de incorporar aspectos e conteúdos da multiculturalidade para a escola, tanto na constituição da república assim como no SNE. Tal como referenciamos, o SNE no seu preâmbulo proclama que; "o Sistema de Educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições".

Enquanto na Reforma Educacional de 2003-2007 existe uma inovação do currículo local dentro do currículo nacional que constitui grande novidade para a educação escolar. A intencionalidade da introdução dessa componente "é reconhecer e resgatar o valor intrínseco da cultura e da história local dos moçambicanos" (Basílio, 2010, p.138).

Na afirmação de Basílio (2010, p. 137) "o currículo local pela sua construção defende uma visão integradora do aluno na sua própria cultura. Ele articula a cultura, a história e as línguas nacionais com a cultura moderna".

Em relação à última pergunta da tabela sobre os grupos etno-culturais dos alunos mais predominantes na escola onde trabalham os professores, conseguimos obter diversas respostas. No geral o inquérito apresentava os grupos etno-culturais acima descritos e que também são apresentados no gráfico a seguir.

Gráfico 7: Grupos etno-culturais dos alunos mais predominantes na escola onde trabalham os professores



Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando os dados obtidos, conseguimos identificar que em todas as seis escolas 40% dos professores concordam que a língua mais predominante é *marongas*, enquanto que 30% dos professores concordam que a língua predominante é *Xichangana*. Também temos uma percentagem de 7%, 3%, 6 e 8% dos professores que entendem que nas escolas falam macua, maconde e chuabos respectivamente. Por último, existe nas escolas uma percentagem de 6% que concordam que existem outras línguas mais faladas, o caso de português como língua predominante e um pouco de inglês.

Banks (1999) defende a importância das línguas no currículo multicultural para o ensino básico, argumentando que o conhecimento de várias línguas e culturas é fundamental para a formação de cidadãos globais conscientes e competentes. Ele acredita que a inclusão de múltiplas línguas e culturas no currículo escolar ajuda a promover a compreensão intercultural, a valorização da diversidade e a capacidade de comunicação com pessoas de diferentes origens.

Banks (1999) enfatiza que o ensino de línguas não deve ser apenas para a comunicação, mas também para a compreensão cultural. O autor defende o uso de uma abordagem integrada e holística que combine o ensino de habilidades linguísticas com o ensino da cultura, história e valores das comunidades de língua-alvo. Isso ajudaria os alunos a desenvolver uma compreensão mais profunda das diferenças culturais e a apreciar a diversidade cultural como uma fonte de enriquecimento para todos. Em resumo, a inclusão de línguas no currículo multicultural é importante porque ajuda a promover a compreensão intercultural, a valorização da diversidade e a capacidade de comunicação com pessoas de diferentes origens, além de preparar os alunos para um mundo cada vez mais globalizado e interconectado (Canen, & Oliveira, 2002b).

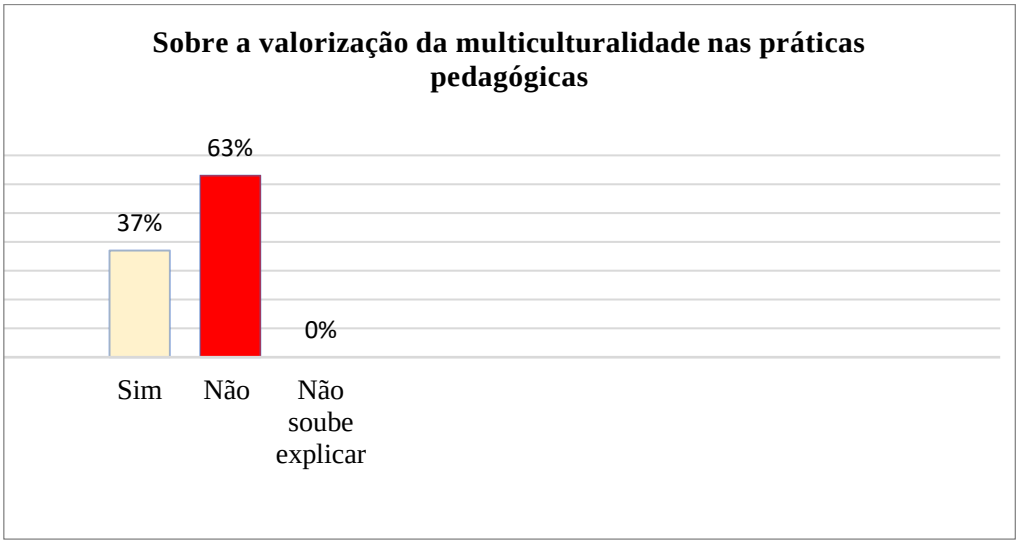
5.4. Estratégias epistemológicas (métodos e técnicas) de práticas pedagógicas para a construção da *outridade* na perspectiva do currículo multicultural

Nesta secção, as perguntas do questionário estavam voltadas para a análise das estratégias epistemológicas de práticas pedagógicas para a construção da *outridade* na perspectiva do currículo multicultural. Dividimos esta secção em quatro subcategorias:

1. Práticas pedagógicas;
2. Planificação e execução de aulas num currículo multicultural;
3. Métodos e critérios usados pelos professores no processo de ensino-aprendizagem;
4. Avaliação da aprendizagem no currículo multicultural.

Na primeira subcategoria a pergunta questionava se *as práticas pedagógicas da escola trabalham com as questões de multiculturalidade para a valorização dos alunos?* A partir desta pergunta conseguimos obter as seguintes respostas apresentadas no gráfico a seguir:

Gráfico 8: Sobre a valorização da multiculturalidade nas práticas pedagógicas

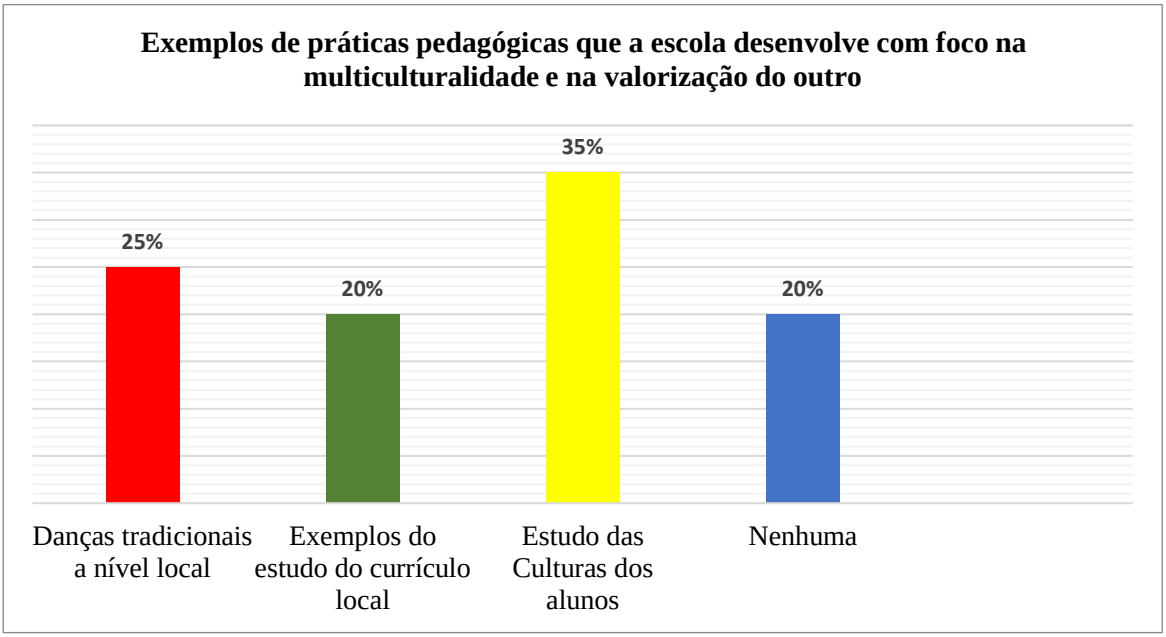


Fonte: Elaborado pelo autor

Analisando o gráfico acima, nota-se que as práticas pedagógicas nas escolas nem sempre valorizam questões de multiculturalidade do aluno. Dos 100 professores, 37% professores afecto nas seis escolas responderam que SIM, ou seja, que as práticas pedagógicas valorizam e trabalham as questões multiculturais do aluno enquanto que 63% professores das escolas responderam que NÃO, ou seja, entendem que as práticas pedagógicas não trabalham as questões de multiculturalidade para a valorização do aluno na sala de aulas.

A pergunta sobre a valorização da multiculturalidade na sala de aulas estava acompanhada de uma outra pergunta de natureza aberta. Nesta outra pergunta, questionamos sobre *quais as actividades exemplos de práticas pedagógicas que a escola desenvolve com foco na multiculturalidade e na valorização do outro?* No meio desta pergunta, dos 100 Professores, 20% respondeu que recorrem às danças tradicionais a nível local; 25%dos professores recorre aos exemplos do currículo local; 35% dos professores recorre ao estudo das culturas dos alunos e os 20% se absteram de responder à pergunta, conforme ilustra o gráfico a seguir:

Gráfico 9: Sobre a valorização da multiculturalidade nas práticas pedagógica



Fonte: Elaborado pelo autor

No geral podemos inferir que as escolas, os professores valorizam as questões de multiculturalidade do aluno tal como evidenciam os exemplos do gráfico 9, no entanto, as práticas pedagógicas do trabalho docente não orientam correctamente como o professor deve actuar nestas condições de valorização do outro.

Tal como vimos nos capítulos anteriores, o currículo local, que é o documento que regula as questões culturais do país, apenas apresenta dois métodos para a prática do currículo local, que é o método por aprofundamento e por extensão. Esses dois métodos não exploram na íntegra as práticas pedagógicas multiculturais.

Podemos entender que nas escolas existe a falta de recursos didácticos (manuais) muito bem explícitos didacticamente, sobre como trabalhar as questões culturais na sala de aulas. Ou seja, apesar do discurso pedagógico multicultural nas práticas pedagógicas que defendem uma política educativa de reconhecimento e aceitação da diversidade, das diferenças culturais e do respeito ao outro, essas acções ainda não foram capazes de criar uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos e estigmatizações étnicas, raciais, religiosas, linguísticas, etc. (Mugime & Leite, 2015).

No entender de Manhiça (2010) há uma fraca articulação dos conteúdos locais definidos no currículo e os métodos de ensino-aprendizagem. Manhiça (2010) apresenta vários factores a saber:

> há compreensão deturpada, pelos professores, do significado do conceito do currículo local; registra-se uma falta de envolvimento de outros atores educativos na fase da concepção; predomina a falta de concretização das etapas sugeridas para a implementação da inovação; falta de domínio e compreensão dos conteúdos do currículo local; falta de capacitação ou capacitação sistemática e adequada dos professores; falta de supervisão nos diferentes níveis; falta do material didático; falta de colaboração da comunidade (Manhiça, 2010, p. 35).

Nesse sentido, as práticas pedagógicas moçambicanas necessitam de uma pedagogia crítica capaz de permitir melhor convivência dessas culturas na escola. Segundo Siss e Fernandes (2014) formar professores numa perspectiva inter/multicultural significa prepará-los numa perspectiva diversificada culturalmente de forma que exercitem a acção de educar para a convivência respeitosa das diferentes subjectividades e valores coexistentes em sociedades multiculturais e para o respeito à diversidade. Neste sentido, os processos de formação de professores para uma prática pedagógica eficiente ganha dimensão de desafio político-pedagógico.

Se partimos do pressuposto de que os alunos são diferentes quer na sua origem, classe, inteligência, então pode manifestar-se conflitos como, por exemplo, a ocorrência de práticas pedagógicas discriminatórias e excludentes.

Exemplo comum dessas práticas se dão quando o professor exige do aluno o domínio de um determinado conteúdo, sem levar em consideração o contexto sociocultural no qual ele está inserido (Conrado, 2009 citado por Romero, 2017). Neste caso, Romero (2017) afirma que é recomendável que estes alunos se beneficiem de actividades pedagógicas suplementares, no sentido de permitir ultrapassar as dificuldades.

Nesta perspectiva, a formação multicultural dos alunos deve buscar uma práticas que possibilitem e facilitem a interculturalidade, ou seja, a aproximação dos códigos da cultura erudita com a cultura popular, a ser realizada tanto em escolas ou noutras instituições culturais de contextos sociais dominantes, como também entre os alunos das camadas populares e menos favorecidas economicamente (Romero, 2017).

De acordo com Manhiça (2010) há uma compreensão deturpada, pelos professores, do significado do conceito do currículo local; registra-se uma falta de envolvimento de outros actores educativos na fase da concepção; predomina a falta de concretização das etapas sugeridas para a implementação da inovação; falta de domínio e compreensão dos conteúdos do currículo local. Por isso, estes conteúdos são desnecessários para alguns professores.

No entender de (Gay, 2010; Ladson-Billings, 2014; Banks, 2018) trabalhar a multiculturalidade no currículo e na sala de aulas é importante na medida em que pode promover a diversidade cultural e a entender e valorizar diferentes perspectivas, histórias e culturas.

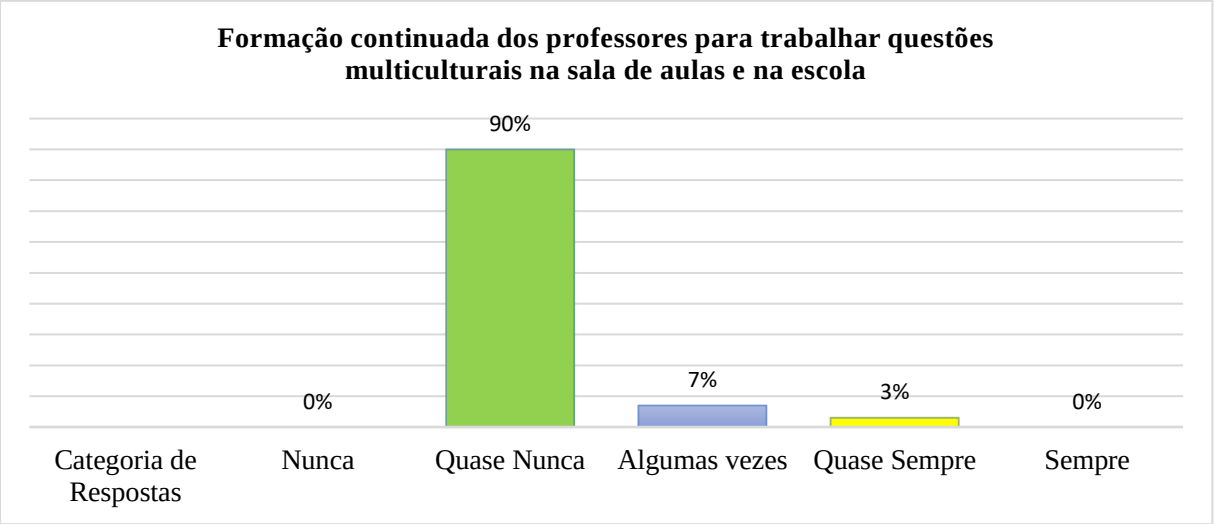
Ao incluir a multiculturalidade no currículo, as escolas podem expor os alunos a uma variedade de culturas, histórias e tradições, além de ajudar a construir uma consciência cultural mais ampla e a combater o preconceito e a discriminação (Banks, 2018). Isso é importante porque a diversidade cultural é uma parte fundamental da identidade humana e é importante que os alunos possam aprender a respeitar e valorizar as diferenças culturais.

Além disso, a inclusão da multiculturalidade no currículo pode ajudar a criar um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para estudantes de diferentes origens culturais. Isso pode ajudar a reduzir a marginalização e a exclusão social, além de aumentar a autoestima e a confiança dos estudantes que pertencem a grupos minoritários. Na sala de aulas, a multiculturalidade pode ser trabalhada por meio de actividades como debates, projectos de pesquisa, exposições culturais e outros tipos de trabalhos que permitem que os alunos aprendam sobre diferentes culturas e tradições. Essas actividades também podem ajudar a desenvolver habilidades como empatia, tolerância e respeito pelas diferenças (Ladson-Billings, 2014).

Em resumo, trabalhar a multiculturalidade no currículo e na sala de aulas é importante porque promove a diversidade cultural, ajuda a combater o preconceito e a discriminação, cria um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor e ajuda a desenvolver habilidades importantes para a vida.

Também procuramos questionar aos professores se tem tido formação continuada face a introdução do currículo local que no mínimo consideramos que trabalha as questões culturais, constatou-se que dos 100 professores, 70 professores que correspondem 90% responderam que quase nunca tem formações, enquanto 25 professores que correspondem a 7% responderam que algumas vezes tem recebido formações ou capacitações e 5 professores que são 3% responderam que quase nunca receberam formação ou capacitação sobre currículo local ou multicultural. As respostas também foram agrupadas na base do gráfico que apresentamos a seguir:

Gráfico 10: Formação continuada dos professores para trabalhar questões multiculturais na sala de aulas e na escola



Fonte: Elaborado pelo autor

Contudo, percebemos que em muitas escolas pesquisadas não tem acontecido a formação continuada dos professores sobre questões multiculturais. Mesmo na fase da implementação do currículo local nas escolas, cada professor ficou responsável em se preparar para leccionar os conteúdos locais, ou seja, os professores recebem um programa pré-estabelecido, e é-lhe dado a autonomia de rever os conteúdos e sugerir a integração de novos, mediante a auscultação de experiências de alunos. Para além da falta de formação, Manhiça (2010 p. 13) apresenta outras dificuldades tais como "a falta de supervisão nos diferentes níveis; falta do material didáctico; falta de colaboração da comunidade".

Nas duas EPC, a EPC da Moamba e a EPC de Tenga existe um grupo ou núcleo do IFP que coordena os cursos de Formação de Professores à Distância na EPC Moamba Sede que é a sede da ZIP e este trabalha com os professores que tenham alguma dificuldade. Mas mesmo assim, há pouca afluência senão nula dos professores.

Um dos aspectos que podemos constatar é de que nos conteúdos do currículo local, as questões culturais são tratadas de forma discursivo-teórica e político-ideológica. Por exemplo, só se diz no PCEB que a aula deve abranger 20% da carga horária falando sobre o currículo local, deve-se usar métodos activos, que o aluno deve ser parte da construção do conhecimento, mas na prática nunca simuladas as aulas com métodos próprios, instrumentos próprios e estratégias concretas de como se pode trabalhar estas questões culturais na sala de aulas. Em suma, as capacitações dos professores são consideradas como palco de divulgação de imposições e que os professores pouco têm a dizer sobre as questões de inovações culturais.

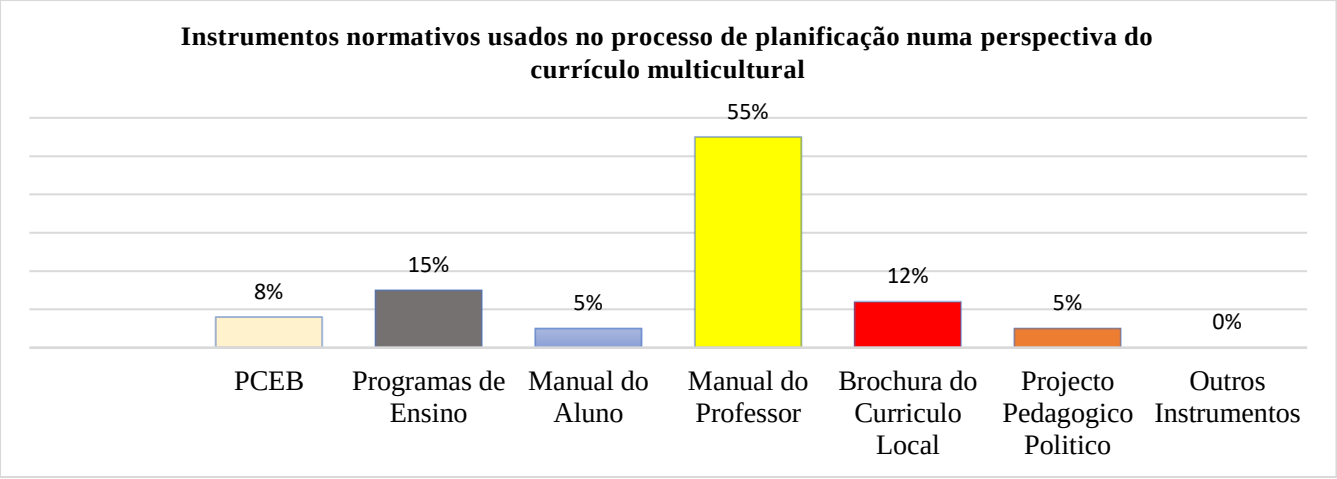
Segundo Boavida Jorge Machili (2017, p.12)" a formação continuada de professores é o ponto considerado importante nos esforços de renovação pedagógica removidos pelos sistemas de Ensino ao longo dos tempos. Nessa formação continuada de professores diz respeito à experiência docente que é complementada pelo dia-a-dia na escola, contribuindo para que também seja um lugar de formação; pois, no quotidiano o professor aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas.

5.5. Planificação e execução de aulas em um currículo multicultural

Nosso interesse com esta secção foi no sentido de perceber a partir dos professores, quais são os instrumentos normativos e procedimentos usados no processo de planificação das suas aulas em uma perspectiva do currículo multicultural. Também estávamos interessados em saber quais são os recursos didácticos que utilizam no âmbito de planificação das suas aulas.

Ciente dos aspectos importantes que fazem parte do processo de planificação e execução das aulas em uma escola, recorremos a duas modalidades para a recolha da informação: a aplicação do questionário que foi completado pelo guião de observação de aulas nas duas escolas. No geral, questionou-se aos professores sobre os instrumentos normativos que são usados no processo da planificação do PEA em uma perspectiva multicultural pelo que colhemos os seguintes resultados.

Gráfico 11: Instrumentos normativos usados no processo de planificação numa perspectiva do currículo multicultural



Fonte: Elaborado pelo autor

O resultado do gráfico acima permite-nos compreender que nas seis escolas 55% dos professores recorrem ao Manual do Professor como instrumento normativo para a planificação de

aulas no geral e no sentido multicultural, enquanto que 12% recorrem a brochura do currículo local; 15% usam os programas de ensino; 5% os projectos pedagógicos; os 5% recorrem ao manual do aluno e 8% os PCEB. Neste gráfico, notamos a pouca relevância que é dado à brochura do currículo local a nível das escolas, ou seja, não são todas as escolas que possuem a brochura dos conteúdos locais sistematizados.

Na perspectiva do INDE (2003, p. 18) "a brochura do CL passará a ser um instrumento de base, onde estão listados conteúdos de interesse local que devem ser leccionados na escola". Assim, o professor, no acto da planificação da aula, para além de consultar o Programa Centralmente definido ou o Manual do professor, deverá consultar, também, a brochura do CL (INDE, 2003).

A abordagem dos conteúdos na sala de aula deverá ser feita de forma integrada e o seu nível de aprofundamento/abordagem ou tratamento dependerá das habilidades que se pretende que os alunos desenvolvam na respectiva comunidade.

Todas as planificações executadas nas escolas em estudos, obedecem os instrumentos normativos do MINEDH, Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano (DPEDH) e Serviço Distrital da Educação Juventude e Tecnologias (SDEJT). Os documentos produzidos pelos professores em sinergia com os pais e as comunidades locais no âmbito da recolha dos saberes locais são escassos nas escolas.

De forma muito clara, há falta de informação (documento normativo de didáctica multicultural) elaborado pelo MINEDH ou em parceria entre professores e a comunidade, que discuta melhor questões de multiculturalidade dentro dos sistemas normativos usados pelos professores. Para além do PCEB, Projecto político pedagógico, Manual do Professor, Manual do aluno, os autores (Banks, 1999; Zeichner, 2007 e Candau, 2000) entendem que os professores podem recorrer a diferentes instrumentos para a planificação das aulas em uma perspectiva multicultural. A seguir, descrevemos alguns desses instrumentos que os autores acreditam que podem ser usadas na sala de aulas:

1. Banks (1999) propõe uma abordagem chamada de *"Modelo de Transformação*", que consiste em quatro níveis de incorporação da perspectiva multicultural na educação: contribuições aditivas, mudanças em currículos, mudanças na estrutura e no sistema educacional e empoderamento dos estudantes. Os professores podem utilizar esse modelo para guiar sua planificação de aulas e promover a inclusão e valorização da diversidade cultural;

2. Por seu turno Zeichner (1993) citado em Romero (2017) propõe uma abordagem crítica-reflexiva para a formação de professores. Segundo ele, os professores devem reflectir sobre sua própria cultura e sobre as culturas dos estudantes, e incorporar essa reflexão na planificação das aulas. Os professores também devem questionar as estruturas e práticas educacionais que podem perpetuar desigualdades e discriminações cultural;
3. Enquanto que Candau (2000) destaca a importância da interculturalidade na educação, afirmando que deve-se reconhecer e valorizar as diversas culturas presentes na sala de aulas, e promover a interação e o diálogo entre essas culturas. Os professores também devem criar espaços de reflexão e debate sobre questões culturais, e incorporar materiais e actividades que representem a diversidade cultural;
4. Gloria Ladson-Billings (2014) propõe a abordagem *"Culturally Relevant Pedagogy*", que se concentra na conexão entre a cultura do estudante e a aprendizagem na sala de aulas. Essa abordagem enfatiza a importância de os professores compreenderem e respeitarem as diferentes culturas presentes na sala de aulas, e de incorporarem materiais e práticas de ensino que reflictam essas culturas;
5. Sónia Nieto (2000) enfatiza a importância da justiça social na educação multicultural. Para ela, os professores devem ser defensores da igualdade e da inclusão, e devem trabalhar para eliminar as barreiras e desigualdades que impedem o sucesso dos estudantes de diferentes culturas na escola.

Em resumo, há uma variedade de perspectivas avançadas sobre a educação multicultural, cada uma com suas próprias abordagens e instrumentos normativos. Na mesma secção do questionário, também questionamos aos professores sobre quais são os recursos didácticos e metodológicos que utilizam na planificação das aulas para uma perspectiva multicultural? Verificamos nas respostas dos professores que a maior parte deles continuam a usar os meios básicos de ensino tornando o mesmo abstracto e distante da realidade do aluno. Recorrendo-se apenas a exemplos orais como única forma de interligação com o contexto local. Apresentamos no gráfico que segue a distribuição das respostas obtidas:

No que refere aos meios didácticos a serem usados na sala de aulas, James Banks (1999) em sua teoria das "Categorias do Conhecimento", propõe que os professores utilizem uma variedade de recursos didácticos para incorporar diferentes perspectivas culturais em sua prática de ensino. Alguns exemplos de recursos que podem ser utilizados incluem:

- Materiais de leitura de diferentes culturas;

- ❖ Filmes, vídeos e documentários que retratam diferentes culturas;
- ❖ Exemplos de como diferentes culturas abordam questões importantes;
- ❖ Discussões em grupo que incentivam os estudantes a compartilhar suas próprias experiências culturais.

Enquanto a autora Sónia Nieto (2000) e Gloria Ladson-Billings (2014) entendem que os professores devem usar recursos didácticos que reflictam a diversidade cultural presente na sala de aulas, e que encoraje os estudantes a valorizar sua própria cultura e a entender a dos outros. Alguns exemplos de recursos que podem ser utilizados incluem segundo esta autora são:

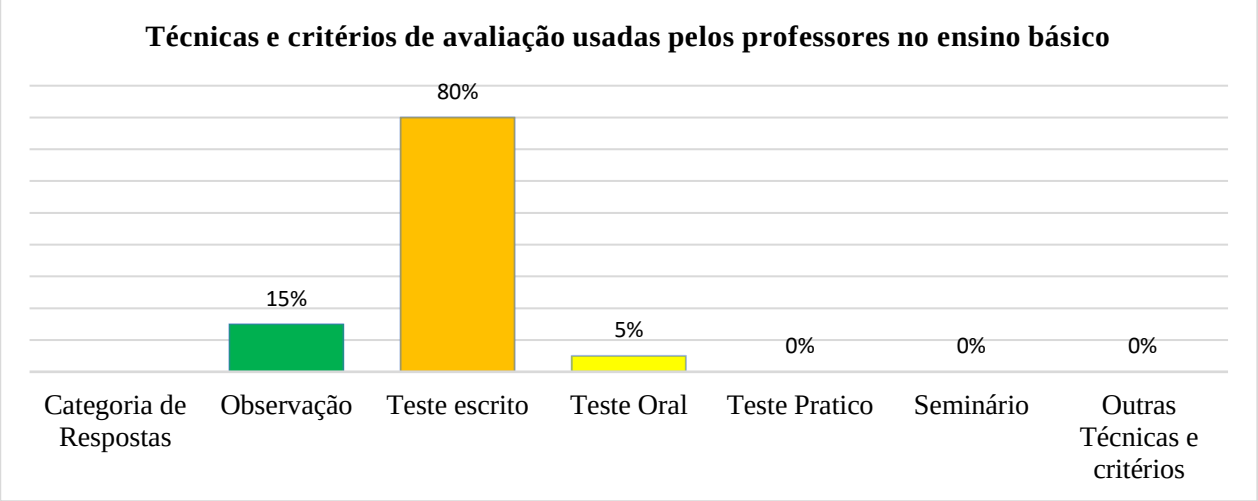
- ❖ Livros e materiais que reflictam as diferentes culturas presentes na sala de aulas;
- ❖ Materiais que encorajem a reflexão sobre a identidade cultural;
- ❖ Actividades que incentivam a discussão e a compreensão das diferentes culturas presentes na sala de aula;
- ❖ Projectos que permitam aos estudantes explorar e apresentar informações sobre sua própria cultura.

5.6. Técnicas e critérios de avaliação usadas pelos professores no PEA para uma perspectiva multicultural

Nessa última secção do questionário, estávamos interessados em saber quais os métodos e critérios de avaliação usados pelos professores no PEA para uma perspectiva multicultural. Como são avaliados ou como podem ser avaliados os alunos, quais os melhores critérios que os professores podem adoptar para esta realidade multicultural.

Cientes de que a sala de aulas é um mundo diverso, de cruzamentos de diversas culturas que se inter-relaciona, então é fundamental que a aplicação dos materiais didácticos na sala de aulas não seja realizada de maneira aleatória. É preciso que o professor conduza uma análise minuciosa tanto endógena quanto exógena do ambiente escolar, dos conteúdos, do tempo disponível, dos objectivos educacionais, das características e comportamentos dos alunos, dentre outros aspectos relevantes. Questionou-se aos professores os critérios que usam para leccionar o material relativo às questões do currículo local e multiculturalidade pelo que responderam conforme a figura abaixo:

Gráfico 12: Técnicas e critérios de avaliação usadas pelos professores no ensino básico



Fonte: Elaborado pelo autor

O gráfico acima evidencia de forma muito clara que um dos instrumentos que é comumente usado pelos professores no processo de avaliação é o teste escrito com 80% nas seis escolas. Notamos neste gráfico que nas seis escolas o teste escrito ocupa a posição de destaque enquanto técnica de avaliação do nível de aprendizagem dos estudantes independentemente de que tipo de aula se trata, enquanto que os 15% evidenciaram a observação como técnica de avaliação e o resto dos 5% apontam o teste oral como técnica de avaliação.

Segundo a INDE (2003, p. 19) "a avaliação do CL, como uma componente do Currículo Nacional, é feita de forma integrada, isto é, os aspectos da componente local são avaliados no contexto do currículo centralmente definido, através de provas orais ou escritas".

A conclusão que se pode tirar é que não existe pelo menos para o nível de abordagem multicultural ou mesmo do chamado currículo local, instrumentos e critérios de avaliação dos alunos. O trabalho de avaliação dos professores obedece apenas dois instrumentos: a avaliação contínua e avaliação sumativa, onde são aplicados testes escritos na sua maior parte e as avaliações contínuas como alternativa de diversificar e avaliar diferentes conhecimentos dos alunos.

Ora, esta forma de avaliar o aluno na sala de aulas, principalmente quando se tem em conta a componente multicultural, reduz o grau de mediação que se deseja alcançar quanto ao entrosamento dos alunos, socialização, inclusão na diversidade, convivência das diferentes culturas entre outros aspectos. Os instrumentos e critérios de avaliação em uma perspectiva multicultural não podem estar somente interessados em atribuir notas no final do trimestre de forma aleatória, mas sim averiguar o nível de interculturalidade presente na sala de aulas e na escola no geral.

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que as práticas avaliativas usadas no ensino básico e nas ZIPs em referência estão distanciadas dos pressupostos básicos do currículo multicultural. Não se pretende com isso desvalorizar a utilidade administrativa que as avaliações possuem. Segundo Mbapa (2022, p. 10) foram definidas como competências locais no 2º ciclo do ensino primário a:

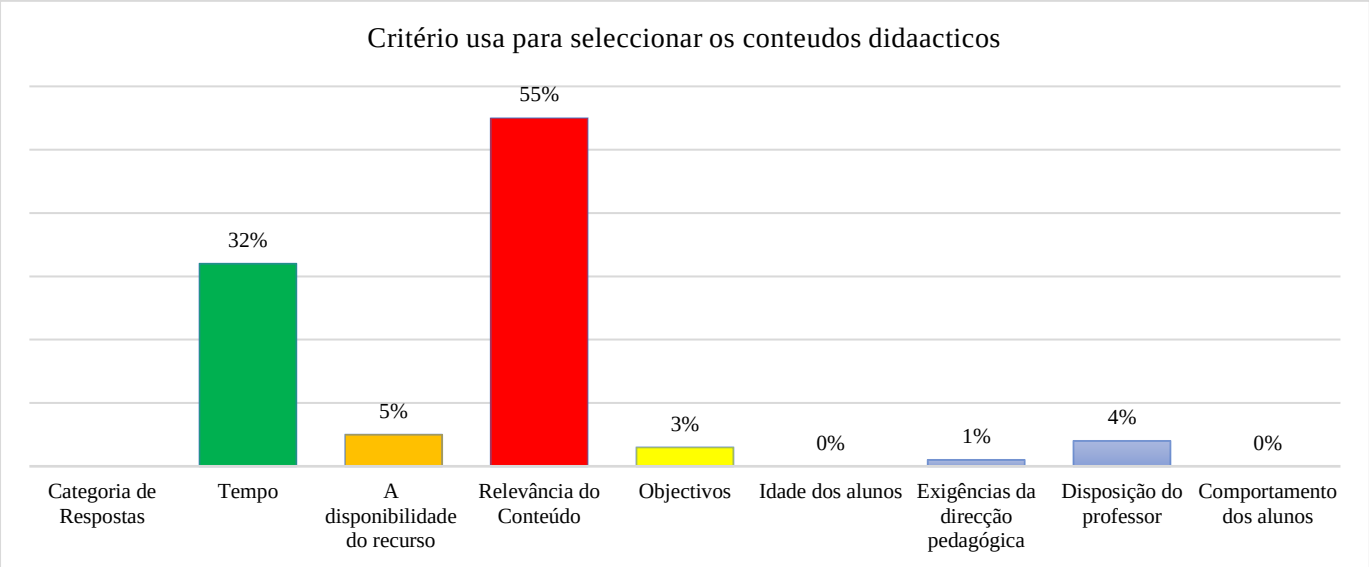
> valorização da cultura através da língua, tradições e padrões de comportamento; manifesta atitudes e orgulho pela pátria moçambicana e unidade nacional. Reconhece os símbolos da pátria, dia da Independência Nacional e dos Heróis Moçambicanos". O que evidencia a apreensão da cultura local é que a criança toma posição correta no içar da Bandeira Nacional e na entoação do Hino Nacional; relaciona a data da independência nacional e do Heróis Moçambicanos, com Samora Machel e Eduardo Mondlane e realiza actividades alusivas à data da Independência Nacional e aos Heróis Moçambicanos. Até ao final do primeiro ciclo os indivíduos são orientados à educação político-ideológica.

Ora, estes instrumentos não apresentam de forma clara os procedimentos da avaliação desses saberes, não fica claro que competências locais as crianças deverão evidenciar ao final do 1º ao 2º ciclo. Em todos os ciclos o que é considerado "saber local" está mais focalizado para o respeito à história da Libertação Nacional e ao respeito pelos heróis moçambicanos. Estes factos tendem a considerar o currículo local como continuidade da actividade político-ideológico na escola. O pesquisador Mbapa vai mais longe ainda, ao afirmar que o processo de seleção dos saberes locais no Ensino Básico, foi uma idealização frustrada na maior parte das escolas:

> devido a metodologia aplicada na elaboração e seleção dos conteúdos: a falta de consulta e envolvimento da comunidade e dos professores na selecção considerados pelas comunidades relevantes para ensino; a falta de cuidado com a comunidade, no que diz respeito à recolha dos saberes locais para garantir a divulgação dos métodos de produção, disseminação e definição dos mesmos; a não identificação das pessoas certas para aprovar e validar os saberes recolhidos nas comunidades (Mbapa, 2022, p. 11).

Por seu turno, os professores foram inquiridos sobre os critérios usados para seleccionar os recursos didácticos tendo em conta o contexto multicultural. O gráfico abaixo apresenta os resultados obtidos através dos professores.

Gráfico 13: Critério usados pelos professores para seleccionar os conteúdos didácticos culturais



Ao analisar o gráfico acima nota-se que em quase todas seis escolas analisadas com os 100 professores, uma percentagem de 55% revelaram que um dos critérios usados para a seleção dos conteúdos tem que ver com a relevância do próprio conteúdo, a seguir encontramos uma percentagem de 32% que nos permite entender que a escolha desses conteúdos tem que ver com o factor tempo. Também teve como destaque o factor da disponibilidade dos recursos com uma percentagem de 5% e os objectivos com a percentagem de 3%. Outros professores com 1% usam os critérios de exigência da direcção pedagógica e a disposição do professor com 4%.

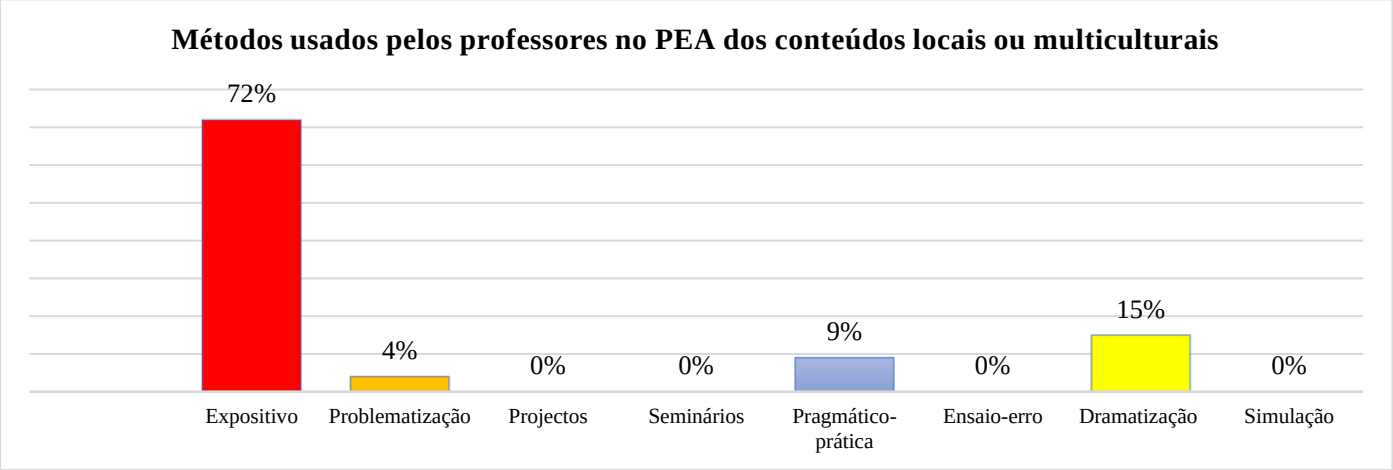
Parece que o critério da relevância do conteúdo e o do factor tempo é essencial em quase todas as escolas. Entretanto, os conteúdos locais ou culturais, são atribuídos um tempo de 20% a nível das escolas, ora este tempo ao avaliar os conteúdos locais por exemplo, da disciplina de ofício e ciências sociais que foi parte da nossa observação de aulas, percebemos que esses conteúdos ocupam quase uma percentagem de 70% do tempo que deveria ser aplicado. Ou seja, os conteúdos locais já equivalem a uma disciplina por si só, o que quer dizer que os 20% não são suficientes para explorar este tempo.

A disciplina de Ofícios é uma disciplina prática em que na sua prossecução, os seus intervenientes (aluno, professor e a escola), devem ter em atenção um conjunto de materiais que serão úteis nas actividades práticas. Este conjunto de matéria é identificável nas comunidades onde as escolas estão inseridas. Para que a abordagem dos conteúdos da disciplina de ofícios seja eficaz, o MEC/INDE (2003) aconselha “aplicar o método de resolução de problema”. Isto revela o quão

estes conteúdos são importantes e necessitam de um tempo de qualidade para a sua leccionação para a preparação dos alunos para as actividades de vida.

Também adquirimos professores sobre os métodos usados no processo de ensino-aprendizagem. Salientar que esta questão foi complementada pelo guião de observação de aulas a fim de apurar na prática os tipos de métodos que o professor adapta na sala de aulas. O gráfico abaixo apresenta os métodos eleitos pelos professores no processo de ensino e aprendizagem de conteúdos locais ou multiculturais na sala de aula.

Gráfico 14: Métodos usados pelos professores no PEA dos conteúdos locais ou multiculturais



Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme o gráfico, no processo de ensino-aprendizagem os conteúdos locais e multiculturais, os professores utilizam uma variedade de métodos para promover uma compreensão profunda e significativa. Esses métodos incluem actividades práticas, como visitas de campo e projectos comunitários que conectam os alunos com sua cultura e contexto local. O gráfico permite-nos concluir que um dos métodos usados pelos professores é o método expositivo-explicativo com 72% e a problematização com 4%, finalmente com 9% do método prático e a dramatização com 15%. Podemos entender que a dramatização é constituída pela criação de grupos culturais de teatros, danças tradicionais e outros eventos culturais. Por exemplo, na EPC da Moamba e Tenga foi possível o pesquisador do trabalho presenciar dois momentos culturais preparados pelos alunos, como parte de uma prática e dramatização dos conteúdos locais.[18]

[18] As imagens sobre estas aulas culturais estão apresentadas nos anexos.

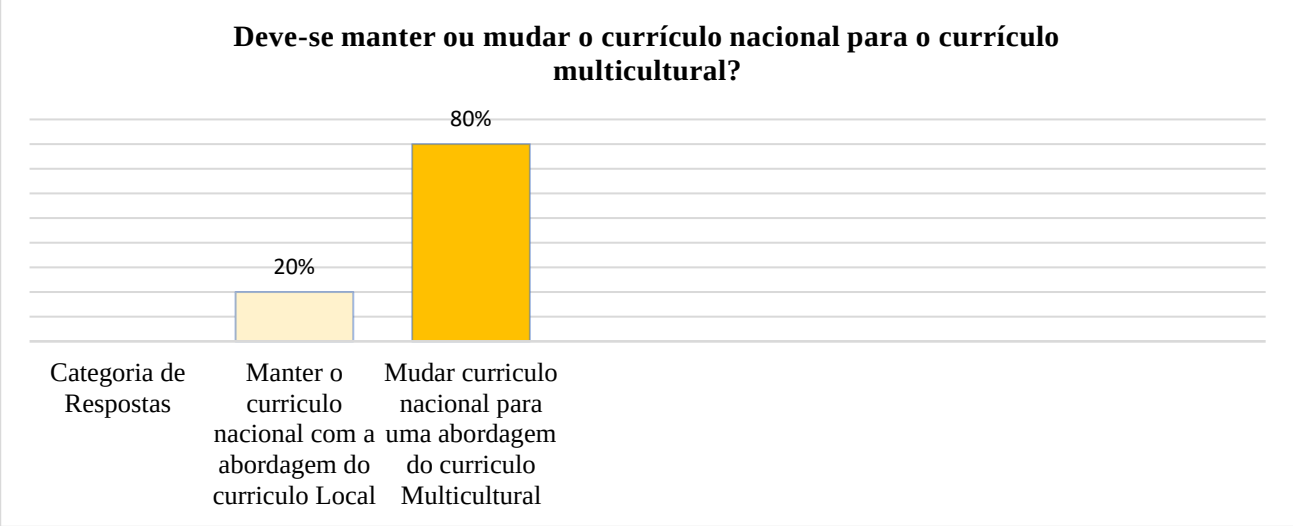
Relativamente ao método de resolução de problemas, notamos conforme apresenta o gráfico, que nas seis escolas, os 100% não optaram por esta alternativa, ou seja, os professores não usam o método de resolução de problemas práticos. Conforme a MEC/INDE (2004, p.513), na disciplina de Ofícios, "o aluno deve desenvolver um conjunto de habilidades e competências que vão lhe permitir a satisfação das necessidades básicas da sua vida ou da comunidade onde se insere". Desse modo, a disciplina de Ofícios, deve "dar a conhecer materiais tão distintos como o barro, o papel, o têxtil, a madeira e o metal" (MEC/INDE, p. 513).

Segundo Assane (2014, p. 6) "a disciplina de Ofícios é uma disciplina prática em que na sua prossecução, os seus intervenientes (aluno, professor e a escola), devem ter em atenção um conjunto de materiais que serão úteis nas actividades práticas". Podemos entender o método de resolução de problemas como sendo uma forma organizada e eficiente de realizar qualquer tarefa e serve para facilitar o trabalho que se pretende fazer com sucesso (Assane, 2014).

Entendemos que seria importante que as escolas aplicassem as estratégias de ensino colaborativo, como discussões em grupos e trabalhos em equipa e outros métodos por eles ignorados, para valorizar a diversidade cultural na sala de aulas. Portanto, a incorporação de recursos e materiais autênticos, como músicas, histórias, artefactos culturais, também desempenha um papel autêntico na promoção da compreensão e apreciação da pluralidade cultural entre os alunos.

Finalmente para terminar o nosso questionário, tínhamos como última pergunta que procurava saber se os professores à luz das suas experiências e impacto que o currículo local apresentado na escola, que sugestões para a manutenção do antigo currículo ou mudança total do currículo para uma perspectiva verdadeiramente multicultural. Foi possível obter os seguintes resultados:

Gráfico 15: Deve-se manter ou mudar o currículo nacional para o currículo multicultural?



Fonte: Elaborado pelo autor

Encontramos nas respostas, 80% dos professores nas seis escolas evidenciaram a necessidade da mudança do currículo vigente para uma perspectiva totalmente multicultural, os outros 20% dos professores optaram pela continuação do currículo nacional com a abordagem do currículo local. Pode-se perceber a partir das respostas dos professores, que em um número maior acreditam que é necessário a ressignificação curricular em Moçambique. Como vimos, apesar da introdução da perspectiva multicultural crítica no quotidiano escolar de Moçambique, muitas são ainda as questões que prevalecem relacionados à selecção de conteúdos, às metodologias e estratégias de ensino, às relações professor-aluno e aluno-aluno, ao sistema de avaliação, às actividades extra-classes, à interação entre escola e comunidade, a formação de professores.

Autores como Candau (2008) assim como Silva (2011) acreditam nas suas ideias que decisão entre os dois currículos deve ser baseada nas circunstâncias específicas de cada escola. Em alguns casos, uma abordagem integrada que combina elementos de ambos o currículo pode ser apropriado. A diversidade dos alunos, as características da comunidade, os objetivos educacionais e os recursos disponíveis desempenham um papel importante na escolha do currículo. Além disso, muitos educadores defendem uma abordagem mais flexível e adaptativa que possa incorporar tanto elementos do currículo multicultural quanto do currículo local, promovendo a sensibilidade cultural e a relevância para os alunos, independentemente da escolha inicial.

5.7. ANÁLISE DE CONTEÚDO DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

5.7.1. Estratégias pedagógicas usadas pelos professores na sala de aulas

Para avaliarmos sobre as estratégias pedagógicas usadas pelos professores na sala de aulas recorremos à observação de aulas para recolher informações e dados desta investigação. A observação de aulas foi um recurso difícil para se efectivar devido a resistência dos professores em serem assistidos. O objectivo da observação de aulas foi verificar os métodos, estratégias metodológicas e técnicas de práticas pedagógicas multiculturais aplicados pelos professores para a construção do outro na sala de aulas.

Foram observadas três aulas de Ciências Sociais e três aulas de Ofícios orientadas pelos professores nas seguintes escolas (EPC de Moamba e EPC de Tenga com vista a apurar os procedimentos, estratégias, métodos de ensino, recursos didácticos usados, e por fim, a organização e orientação das actividades dos alunos, técnicas e instrumentos utilizados pelos professores para a prática do currículo multicultural na sala de aulas. A observação de aulas valorizou as seguintes dimensões e em cada dimensão formulamos os indicadores baseados nas seguintes categorias:

1. Planificação das aulas tendo em conta os aspectos multiculturais;
2. Integração do Currículo Local;
3. Metodologia/Estratégias de ensino dos saberes/conteúdos locais;
4. Competências e evidências dos conteúdos definidos como saberes locais nas disciplinas leccionadas;

Tabela 9: Dimensões da observação de aulas

Dimensões	Indicadores
Planificação das aulas tendo em conta os aspectos multiculturais e Integração do Currículo Local	**Os** objectivos da aula reflectem a valorização da diversidade cultural; A panificação inclui estratégias para engajar alunos de diferentes origens culturais;
Metodologia/Estratégias de ensino dos saberes/conteúdos locais;	Os materiais de ensino abordam diferentes culturais de maneira respeitosa e de valorização do outro; Há variedade nos recursos para atender às necessidades de aprendizagem de diferentes alunos;
Competências e evidências dos conteúdos definidos como saberes locais nas disciplinas lecionadas	Que competências se espera que cada aluno adquira no final de cada aula leccionada

Fontes: Dados da Pesquisa

A. Dimensão: Planificação das aulas tendo em conta os aspectos multiculturais

Nas três aulas de Ciências Sociais e três aulas de Ofícios orientadas pelos professores nas EPC de Moamba e Tenga em termos de planificação evidenciam uma consciência clara da diversidade cultural na sala de aula. Olhando para os objectivos da aula leccionadas nas duas escolas assistidas, também notamos que são formulados os objectivos das aulas tendo em consideração a importância da inclusão e da representatividade. Uma das vantagens para a inclusão na planificação é que para as duas disciplinas observadas Ciências sociais e Ofícios constata-se na composição do plano curricular a definição de conteúdos sobre saberes/conteúdos locais a serem vinculados em todos os ciclos.

Entretanto, a falta de uma contextualização clara sobre a relevância da diversidade cultural na planificação foi observada como um elemento que precisa de melhoria. Os objectivos das aulas dadas por exemplo, apesar de evidenciarem a importância da inclusão, não estão alinhados de forma explícita com a promoção da compreensão multicultural.

Quanto a planificação, se inclui estratégias para engajar alunos de diferentes origens culturais, ao observar as aulas nas duas escolas, notamos que os professores aplicam algumas estratégias conforme apresenta a tabela a seguir:

Tabela 10: Estratégias pedagógicas usadas pelos professores nas escolas

Item	Estratégias pedagógicas de actividades usadas pelos professores nas aulas de ciências sociais
1	História de Moçambique e dos heróis moçambicanos;
2	Uso de canções de acordo com as proveniências de cada aluno, danças e teatros;
3	Indução do ensino das línguas locais;
4	Criação de grupos culturais nas escolas;
Item	Estratégias pedagógicas de actividades usadas pelos professores nas aulas de Ofícios
1	Cultura, Artesanato; História da Comunidade; Carpintaria; Construção; Culinária (noções básicas da culinária típica da comunidade); Desporto; Agropecuária; (desenvolvidas na comunidade, tratamento do solo, criação de animais de pequena espécie); Saúde; Pesca; Corte e Costura; Segurança rodoviária; Pintura; Profissões (electricidade, mecânica, canalização e soldadura);

Fonte: Adaptada pelo autor

Relativamente às estratégias pedagógicas na disciplina de ofícios, podemos notar que elas já estão contidas no documento do INDE/MINED (2008). Por exemplo, o INDE/MINED (2003) apresenta tipologia de diferentes saberes de culturas locais em Ofícios e a relação de interdependência relativamente aos saberes escolares, conforme o quadro abaixo.

Tabela 11: Estratégias pedagógicas usadas pelos professores na disciplina de Ofícios

Item	**Tipologia de diferentes saberes de culturas locais em Ofícios.**
Tipo de Saberes	**Descrição**
Saber fazer/ dimensão Ofícios	Feitura de chapéu, cestos, construção de casas, bolsas, tapetes, panelas, vasos, fabrico de blocos, jardinagem, carpintaria, olaria e outros.
Saberes cognitivos	Quadro lógico dos acontecimentos da região: Histórias regionais e locais. Alfabeto, cálculo, escrita etc
Saber conviver	Relações sociais, respeito ao outro, espiritualidade, bons modos, convivência, ética comunitária etc.

Fonte: Adaptada pelo autor

Para o INDE/MINEDH (2008) esses conteúdos de aprendizagem básica inseridos nas actividades práticas e tecnológicas só podem ser materializados através da criação de espaço para aprendizagem para a formação de habilidades e competências que possam facilitar a integração do aluno na sua comunidade tendo em vista as particularidades e as perspectivas de desenvolvimento socioeconómico e cultural de cada região.

O INDE/MINEDH (2008) refere que a introdução da disciplina de Ofícios tem por objectivo desenvolver as habilidades e competências do aluno na dimensão operacional que possam facilitar a sua integração na comunidade. Mweze (2019, p. 66) “considera-se a disciplina de Ofícios relevante porque responde às verdadeiras necessidades básicas de aprendizagem. Esta disciplina por si só cobre 75% de tudo o que foi definido como currículo local”.

Num outro documento, o INDE (2015) refere ainda que estas matérias referentes ao artesanato e à olaria inscritas na disciplina de Ofícios, têm por objectivos capacitar os alunos a desenvolverem habilidade assim como conectá-los às práticas culturais locais, diferentemente de outras disciplinas como por exemplo a disciplina de ciências sociais ligadas às histórias que tem

por objectivo oferecer ao aluno um quadro lógico dos acontecimentos da região abordados na dimensão tempo e espaço.

B. Metodologia/Estratégias de ensino dos saberes/conteúdos locais

Com esta dimensão, a observação de aulas pretendia analisar se os materiais de ensino abordam diferentes culturas de maneira respeitosa e de valorização do outro. Também se pretendia identificar a variedade dos recursos metodológicos/didácticos para atender às necessidades de aprendizagem de diferentes alunos.

Conseguimos extrair na observação das aulas que a planificação dos professores inclui uma estratégia específica: abordagem dos conteúdos locais por aprofundamento para envolver os alunos em discussões e actividades que promovam a sensibilidade cultural. Nesse sentido, os recursos metodológicos não são variados e não reflectem a sensibilidade cultural, uma vez que abordagem por aprofundamento não discute na totalidade as questões culturais.

De acordo com a INDE/MINEDH (2015, p. 7) no currículo local e para a abordagem dos conteúdos culturais e linguísticos os programas seguem duas formas: (i) aprofundamento de conteúdos e (ii) inserção de novos conteúdos de interesse local, no programa de ensino. Em caso de os professores identificarem conteúdos locais que não são do seu domínio, "estes, em coordenação com a Direcção pedagógica e do Conselho de Pais da sua escola, podem solicitar a colaboração de pais, encarregados de educação ou outros membros da sua comunidade para a sua leccionação" (Idem, 2015, p. 7).

É notável que no discurso da MINEDH, há uma falta de coesão no processo de formulação da metodologia de elaboração do Programa do currículo local e sua integração na escola e comunidade. No seu texto com o título *Análise da Implementação do Currículo Local no Currículo do Ensino Básico em Moçambique*, Manhiça (2010) refere que existe fraca articulação dos conteúdos/saberes locais definidos no currículo e o processo de ensino-aprendizagem, pelos seguintes factores:

> há compreensão deturpada, pelos professores, do significado do conceito do currículo local; registra-se uma falta de envolvimento de outros atores educativos na fase da concepção; predomina a falta de concretização das etapas sugeridas para a implementação da inovação; falta de domínio e compreensão dos conteúdos do currículo local; falta de capacitação ou capacitação sistemática e adequada dos professores; falta de supervisão nos diferentes níveis; falta do material didático; falta de colaboração da comunidade (Manhiça, 2010, p. 37).

No geral, entendemos que a orientação do MINEDH não é específica na metodologia que a escola deverá aplicar para garantir integração efetiva na implementação do currículo local. Entretanto, pensamos que o currículo local precisa de ser ressignificado, de tal forma que permita trabalhar as outras estratégias de práticas multiculturais na sala de aula. Por exemplo, Banks (1999) apresenta quatro tipos de abordagens ou estratégias que podem ser aplicadas na sala de aula para trabalhar as questões culturais: a abordagem elementar; abordagem aditiva; abordagem transformador e abordagem social.

Ao nosso ver, o Currículo Nacional precisa sair da abordagem elementar para abordar as questões multiculturais na sala de aulas com uma perspectiva transformacional. Em contraste com o elementar e aditivo, o enfoque transformador segundo Banks (1999, p. 67) "reestrutura o currículo em sua própria lógica de base, de modo a permitir que os estudantes trabalhem conceitos, temas, factos, etc, provenientes de diferentes tradições culturais".

Outro autor que propõe uma série de estratégias de práticas pedagógicas que os professores podem utilizar na sala de aulas para uma abordagem do currículo multicultural é o Zeichner (2007) no seu capítulo "*Educating teachers for cultural diversity"*. Algumas dessas estratégias incluem:

1. **Reconhecimento e respeito pela diversidade dos alunos**: os professores devem valorizar e respeitar a diversidade cultural, étnica e linguística dos alunos. Isso significa reconhecer que cada aluno traz uma riqueza de experiências e conhecimentos para a sala de aulas e que essas diferenças devem ser consideradas e incorporadas na prática pedagógica;
2. **Currículo inclusivo**: os professores devem desenvolver um currículo que reflicta a diversidade cultural dos alunos. Isso inclui incorporar conteúdos e perspectivas de diferentes culturas e etnias em todas as áreas do currículo;
3. **Pedagogia crítica**: é uma abordagem que incentiva os alunos a questionar e analisar a realidade social e cultural em que vivem. Os professores podem adotar essa abordagem para ajudar os alunos a entender e criticar as desigualdades sociais e culturais que existem na sociedade;
4. **Colaboração entre professores e comunidade**: os professores devem trabalhar em colaboração com os pais, líderes comunitários e organizações culturais para entender melhor a cultura dos alunos e envolvê-los na vida escolar. Isso pode incluir convidar membros da comunidade para compartilhar suas experiências e conhecimentos na sala;
5. **Pedagogia reflexiva**: os professores devem reflectir constantemente sobre sua própria prática pedagógica e como ela pode ser adaptada para melhor atender às necessidades dos

alunos culturalmente diversos. Isso pode incluir buscar feedback dos alunos e colegas de trabalho, bem como se engajar em formação continuada sobre diversidade e inclusão.

A partir das estratégias de (Banks, 1999 e Zeichner, 2007), entendemos que os professores podem utilizá-los na sala de aulas para uma abordagem do currículo multicultural. É importante ressaltar que essas estratégias devem ser adaptadas para atender às necessidades específicas dos alunos e contextos culturais em que a escola está inserida.

C. Competências e evidências dos conteúdos definidos como saberes multiculturais nas disciplinas leccionadas

Para as disciplinas observadas que são Ciências Sociais e Ofícios do 2º ciclo (4ª e 5ª Classe) foram definidas as seguintes competências:

> a valorização da cultura através da língua, tradições e padrões de comportamento; o reconhecimento de factos e processos históricos de Moçambique, no tempo e espaço, desde as comunidades primitivas até à Independência, e o reconhece símbolos da Pátria, os feriados nacionais e os Heróis Moçambicanos. Quanto às evidências, os alunos deverão demonstrar como a reconstrução da história e da comunidade onde vive; a reconstrução da história da Luta de Libertação Nacional e o respeito aos símbolos da Pátria, os Órgãos de Soberania, os feriados nacionais e os Heróis Moçambicanos. (INDE/MINED, 2015, p.12).

Nota-se na citação acima que a definição das competências não fica claro que competências locais as crianças deverão evidenciar ao final do 1º ao 3º ciclo. Em todos os ciclos o que é considerado "saber local" está mais focalizada para o respeito à história da Libertação Nacional e ao respeito pelos heróis moçambicanos. Parece que o currículo local está para atender a ideologia do partido no poder, silenciando outras histórias em detrimento da história de Moçambique.

Sumarizando, podemos dizer que os resultados da observação de aulas dos professores permitem-nos concluir que apesar do esforço da MINEDH de introduzir as inovações curriculares, como é o caso do currículo local cujos os objectivos privilegiam a integração de conhecimento e social da criança, o Currículo Local não valoriza a inserção de experiências enriquecedoras sejam pessoais ou sociais de forma a trabalhar com as questões multiculturais ou rituais de valorização da *outridade* na escola e na sala de aulas, integrando nas práticas pedagógicas novos significados sempre com uma visão universal e não possuindo conteúdos específicos das regiões. Outra questão tem que ver com a generalização dos conteúdos. Ou seja, os professores apresentam conteúdos

formulados no programa de ensino sempre com uma perspectiva genérica. Por exemplo, ao analisar o PCEB (2003) assim como o programa de ensino verifica-se que esses documentos apresentam insistentemente aspectos patrióticos como: respeito aos símbolos nacionais, história da luta armada, os heróis moçambicanos, danças e canções tradicionais.

CAPÍTULO VI – CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Neste capítulo que é o último, apresentamos as conclusões resultantes da análise dos dados recolhidos ao longo da pesquisa e confrontados com a literatura e, por sua vez, as recomendações das quais se acredita que algumas situações podem contribuir para a introdução do currículo multicultural no SNE em Moçambique no contexto do ensino básico.

6.1. Conclusões

Queremos nesta secção apresentar as conclusões finais obtidas na elaboração da nossa dissertação. O trabalho tinha como tema de estudo, a análise do Currículo Multicultural nas Políticas Educativas em Moçambique: Estratégias Epistemológicas de Práticas Pedagógicas Multiculturais para valorização da Outridade na Escola.

Um dos grandes problemas que deu origem à dissertação foi de procurar entender sobre que *estratégias epistemológicas de práticas pedagógicas multiculturais são veiculadas nas políticas educativas em Moçambique para a valorização/construção do outro na escola?*

Com esta pergunta pretendíamos levantar algumas pistas de reflexão, do ponto de vista didáctico e estratégias epistemológicas na prática da perspectiva multicultural no quotidiano escolar moçambicano. Ora, a pergunta em estudo esteve consubstanciada ao seguinte objectivo geral, analisar as concepções do currículo multicultural presentes nas políticas educacionais moçambicanas e as suas estratégias epistemológicas de práticas pedagógicas multiculturais para a construção do *outridade* na escola moçambicana.

A pesquisa se baseou no pressuposto de que a escola moçambicana é um ambiente constituído de hibridização cultural e culturas acústicas, tornando a multiculturalidade inerente ao quotidiano de práticas escolares e atributo essencial nos processos decisivos da elaboração curricular.

A partir dos resultados alcançados através da aplicação dos inquéritos por questionário (n-100), e dos documentos oficiais analisados, destacamos os resultados que consideramos mais significativos, cientes de que se trata de estudo de campo, e não se pretendia fazer nenhuma generalização nas respostas.

Assim, os resultados alcançados na pesquisa foram organizados em torno de dois momentos: no primeiro momento apresentamos as principais conclusões claramente identificadas

com os objectivos da pesquisa e, no segundo, indicamos limitações da pesquisa assim como recomendações a ter em conta em próximos trabalhos.

a) No segundo capítulo que está alinhado com o nosso primeiro objectivo da pesquisa, foi possível concluirmos através da revisão da literatura e documental como é o caso da Lei nº 4/83, de 23 de Março e a Lei nº 6/92, de 6 de Maio); Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto; o Plano Curricular do Ensino Básico de 2002 (PCEB); o Plano Estratégico da Educação 2012-2016 (PEE) e o Plano estratégico cultural 2006-2011, que as políticas educacionais (dispositivos legais) moçambicanos apesar de assumirem um carácter monocultural e de "daltonismo cultural" a partir das escolas e seus sujeitos e construídas pela ausência dos "dispositivos de diferenciação pedagógica", no geral elas apontam para uma atenção à multiculturalidade, revelam, em parte, o comprometimento do sistema educativo com as questões da diversidade cultural. No entanto, continua a haver um desfasamento entre a política e a prática curricular e, no nosso entender, uma educação orientada para a multiculturalidade, exige a mudança das práticas pedagógicas que concretizam a organização e os processos de desenvolvimento do currículo;

b) No terceiro capítulo procuramos abordar sobre práticas pedagógicas para uma pedagogia multicultural na escola moçambicana. Nele foi possível a partir do trabalho de refinamento bibliográfico da revisão documental e do estudo de campo realizado, concluirmos que a introdução da perspectiva multicultural crítica no quotidiano escolar em Moçambique suscita muitas questões ou outros desafios relacionados a estratégias epistemológicas (métodos e técnicas) de práticas pedagógicas para a construção da *outridade* na perspectiva do currículo multicultural. Trata-se de temas sem dúvida "clássico" no campo da didáctica/ práticas pedagógicas, que necessitam ser revisitados e ressignificados a partir deste novo olhar. É urgente que as nossas escolas adopte uma nova dinâmica de ensino multicultural.

c) Relativamente aos dois últimos objectivos da dissertação que procuraram descrever como os professores incorporam nas suas práticas pedagógicas a diferença cultural presente na sala de aulas e identificar as estratégias epistemológicas (critérios, métodos e instrumentos) usados pelos professores para a valorização/ construção da *outridade* na sala de aulas, concluímos que o único momento em que os professores trabalham as questões do CL é na sala de aulas e a própria leccionação do currículo local é acompanhada por duas estratégias/métodos para a integração desses saberes: o método por aprofundamento e o método por extensão ou inserção de novos conteúdos de interesse local, conforme

recomenda a MINEDH. Entretanto, entendemos que estes dois métodos não são suficientes para o ensino em um contexto multicultural para a outridade. Por isso, propomos várias estratégias e métodos para a construção da outridade na prática docente: Integração de conteúdos; a construção de conhecimentos locais, pedagogia de equidade na sala de aulas; redução de preconceito e Cultura escolar e estrutura social de empoderamento, Para além dessas estratégias, apresentamos diversos modelos de integração dos saberes locais para a construção da outridade, o caso da abordagem elementar dos saberes; abordagem aditiva; Enfoque transformador e acção social.

d) Analisando as escolas pesquisadas, concluímos que a maioria das escolas conforme os dados dos professores, que a questão da multiculturalidade de alguma forma penetra nos programas de ensino, porém estes discursos multiculturais limitam-se a adicionar alguns conteúdos que têm que ver com a multiculturalidade, (ex: ressignificar comemorações, como içar a Bandeira Nacional e a entoação do Hino Nacional; a data da independência nacional e dos Heróis Moçambicanos, com Samora Machel e Eduardo Mondlane e outras práticas escolares esporádicas) Ao recorrer estes exemplos, o currículo local adopta uma perspectiva assimilacionista e/ou compensatória) acompanhas por uma tendência ideológica-política. Em geral, predomina na escola moçambicana uma abordagem que não afecta a globalidade do currículo, não desenvolve processos de construção de identidades culturais-*outridade* em que se fortaleçam a auto-estima e o autoconceito dos alunos provenientes de grupos minoritários, nem se promove o seu "empoderamento".

Portanto, entendemos que a perspectiva inter/multicultural quer promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural. Uma educação capaz de favorecer a construção de um projecto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente integradas.

A partir da perspectiva de *outridade* por nós levantada nesta pesquisa, é possível perceber que tal ideia coloca a escola moçambicana como um lugar de encontro, um espaço de narrativas e não simplesmente de ensino-aprendizagem. Na pedagogia da *outridade* o professor é chamado a se colocar em colisão com o outro, construir seus alunos em agentes sociais colectivos que articulam suas vozes e percebem que as relações de poder não são unilaterais.

Em suma, estamos de acordo com Molar (2011) ao afirmar que pensar e construir a noção de alteridade na educação, pressupõe uma pluralidade de caminhos, mas, também, de desafios. O respeito à paridade de direitos configura-se como factor essencial nesse processo impessoal

proposto pelo capitalismo. Assim, o reconhecimento do "outro" como constituinte, parte integrante de si, deve ultrapassar os muros da teoria, para que a alteridade chegue aos alunos na forma de práxis e, principalmente, seja reconhecida nas situações e acontecimentos quotidianos como um valor social e educacional dos mais relevantes.

6.2. Recomendações

A partir das conclusões acima apresentadas, a pesquisa recomenda para as escolas do Ensino Básico, os centros de Formação de professores e a MINEDH que:

1. Que o INDE e a MINEDH reformulem o currículo do ensino básico para uma abordagem do currículo multicultural verdadeiramente dito;
2. Que o INDE produza e publique um manual completo contendo estratégias, métodos, técnicas e instrumentos didácticos apenas para uma abordagem multicultural para o Ensino Primário por forma a colmatar a falta de material didáctico e pedagógico para o ensino e aprendizagem de conteúdos curriculares na perspectiva multicultural;
3. Os métodos de aprofundamento e por extensão apresentados no PCEB devem ser ressignificados e esclarecidos didacticamente para a sua aplicação correcta na sala de aulas no âmbito do ensino do currículo local. Não basta que o INDE apresente estes métodos, eles devem ser fundamentados com exemplos e fundamentos práticos para que os professores apliquem integralmente na sala de aula;
4. Que a DPEDH, SDEJT e ZIP organizem semestralmente formações continuadas para os professores em exercício em matérias de metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem numa abordagem do currículo multicultural e outros módulos relevantes como antropologia cultural; psicolinguística, sociolinguística, políticas multiculturais; diversidade cultural; teorias curriculares e cidadania;
5. Que cada escola Implemente um projecto político pedagógico sobre a Inovação em Educação multicultural que possibilitem a todos um maior conhecimento das diferentes culturas, satisfazendo assim necessidades apontadas por alunos e professores;
6. Indagar quais as necessidades das escolas, para promoverem a integração dos seus alunos pertencentes às minorias étnico-culturais;
7. O professor na sala de aulas não deve considerar somente aspectos intelectuais, deve ter em conta a cultura de cada aluno como forma de valorizar a expressão deles conforme o ratificado nos actuais programas de Ensino;

As abordagens apresentadas neste trabalho não são acabadas, mostram somente mais um subsídio de análise crítica da relação entre o multiculturalismo e sua implementação nas actuais políticas curriculares em Moçambique muito em particular aos currículos do Ensino Básico. As sugestões convergem em que a escola deverá criar espaços de debate sobre o conteúdo do Currículo Local para fazer compreender a comunidade o seu conteúdo e forma como a comunidade poderá participar, para permitir que os objectivos desta iniciativa sejam alcançados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. (1989). *Ideologia e currículo*. Porto: Porto Editora.

Apple, M. W. (1997). *Poder, significado e identidade: ensaio de estudos educacionais críticos*. Porto: Porto Editora.

Afonso, A. J. (2001). A redefinição do papel do estado e as políticas educativas: elementos para pensar a transição. In *Sociologia: Problemas e Práticas* nº 37, Lisboa: Celta Editora. Pp.33-48.

Assane, A. I. (2014). Reforma Curricular no Ensino Básico em Moçambique: Refletindo sobre as inovações. Poster apresentado no 11º encontro de pesquisa em educação da região sudeste 2014, no eixo temático Pesquisa e Práticas Educacionais na UFF.

Andrade, M. M. (2006). *Introdução à metodologia do trabalho científico*. (9ª ed.). São Paulo: Atlas.

Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2ª ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

Banks, J. A. **(**1999)**.** *An Introduction to multicultural education* U. S: Allyn & Bacon.

Banks, J. A. (2018). *Educação multicultural e multilinguística*. Brasil: Artmed Editora.

Basílio, G. (2006). *Os saberes locais e o novo currículo do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). São Paulo, Brasil: PUC- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Basílio, G. (2010). *O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana.* (Tese de Doutoramento em Educação/Currículo. São Paulo: Universidade Católica de São Paulo.

Basílio G. (2015). Multiculturalismo e interculturalidade na educação moçambicana. In: Duarte, S. M. & Maciel, C. A. *Temas transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania.* Editora Educar – UP.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bezerra, M. L.C., & Ribeiro, M. M.G (s.d). A escola e o currículo multicultural: desafios e Perspectivas.

Canen, A., & **Moreira,** F. (Orgs.) (2001). *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus Editora.

Canen, A. (2002a). Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: Lopes, A. C., & Macedo, E. (Orgs.). *Currículo: debates contemporâneos.* São Paulo: Cortez Editora.

Canen, A., & **Oliveira**, A. M. A. (2002b). Multiculturalismo e currículo em acção: um estudo de caso. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 61-74.

Cabaço, José. Luís. (2008). *Moçambique: identidade, colonialismo e libertação*. São Paulo: UNESP.

Castiano, P. J. (2005). *Educar para quê? As transformações no sistema de educação em Moçambique*. Maputo: INDE.

Cortesão, L., & **Stoer**, S. R. (2003). A interface de educação intercultural e a gestão de diversidade na sala de aula. In: **Garcia**, R. L., **Moreira**, A. F. B. (Orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios.* São Paulo: Cortez Editora.

Candau, V., & **Leite**, M. (2007). A Didática na Perspectiva multi/intercultural em Ação: Construindo uma Proposta. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: v. 37, nº 132, pp. 731-758, set/dez.

Candau, V. M. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 33, n. 118, p.235-250, jan.-mar. Disponível em http://www.cedes.unicamp.br

Candau, V. M. F., & **Anhorn**, C. T. G. (2000). A questão da didáctica e a perspectiva multicultural: uma articulação necessária. *Trabalho apresentado no GT de Didática, na XXII Reunião Anual da Anped:* Caxambu, MG, 24-28 set.

Candau, V. M. F. (2002). Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): Uma aproximação. *Educação & Sociedade*, Ano xxiii, no 79, agosto/p. 34-35.

Candau, V. M. (2006). *Interculturalidade e educação escolar.* CANDAU. In: CANDAU, V. M. (2000) Reinventar a escola. Petrópolis: Vozes.

Ciampa, Antônio da Costa. (1989). *Identidade*. In: CODO, Wanderley; Lane, Silvia T. M. et al. Psicologia Social: o homem em movimento. 8. ed. São Paulo: Brasiliense.

Campos, C. J. G. (2004). Método de análise de conteúdo: Ferramenta para análise de dados qualitativos no campo da Saúde. *Revista Bras Enferm*, Brasília, 611-614.

Crepaldi, E. M. F. (2015). Currículo e Multiculturalismo: Perspectivas para consciencialização das diferenças na escola. EDUCERE. XII Congresso Nacional de Educação. ISSN 2176-1396. PUCPR, de 26 a 10 de Outubro, p. 1-18

Dias, Hildizina. (2010). Diversidade Cultural e Educação em Moçambique. *V!RUS*, São Carlos, n.4, dez, 2010.

Dias, Hildizina. (2006). *As desigualdades sociolinguísticas e o fracasso escolar: em direcção a uma prática linguístico-escolar libertadora*. Maputo: Promédia.

Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.

Filho, D. Simionatto. (s.d). *Educação e alteridade*: dificuldades e desafios para um projecto de re-ligação indivíduo/sociedade/espécie.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo & Shor, Ira. (1986). *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. 10ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

Feijó, João., & **Manquenzi,** Jerry. (2019). Pobreza, desigualdades e conflitos em Cabo Delgado. Conferência: Desafios para Moçambique: dez anos pensando no País. Maputo: IESE.

Gil, C. A. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa*. (6ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching:* Theory, research, and practice (2nd ed). Teachers College Press.

Gomez, M, Buendia, (1999). *Educação moçambicana, história de um processo:1962-1984;* Maputo, Livraria Universitária/ Universidade Eduardo Mondlane.

Ghiglione, R., & **Matalon**, B. (1993). *O inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora. Tradução de Conceição Lemos Pires.

Gerhardt, T. E., & **Silveiro**, D. T. (2009). *Métodos de pesquisa.* Porto Alegre: UFRGS.

Gonçalves, J. L. (2019). Liderança servidora: uma inspiração em contracorrente cultura. In: Academia de Líderes Ubuntu-ALU. (2019). *Construir pontes Ubuntu: Para uma liderança servidora*, Edição, Consórcio "UBUNTU Building Bridges for Peace", Portugal.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: sentidos e formas de uso*. Lucerna.

Hall, S. (2003). *Da diáspora: identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil.

Hill, M., & **Hill**, A. (2008). *Investigação por questionário*. Lisboa, Portugal: Edições Sílabo.

Joaquim, J. A. (2013). *Educação bilingue em Moçambique. Um estudo de caso, na província de Gaza, centrado nas práticas pedagógicas do ensino básico*. (Dissertação de Mestrado). Instituto de Educação: Universidade do Minho.

Landowski, Eric. (2005). Para uma semiótica sensível, *Revista, Educação e Realidade*. 30(2):93 – 106 jul/dez.

Lopes, J. De Sousa Miguel. (2010). *Educação e culturas africanas e afro-brasileiras: Cruzando oceanos*,1ª ed., Belo Horizonte: A Tela e Texto, Faculdade de Letras da UFMG.

Lopes, A. Ca., **Macedo,** E. (Orgs.). (2002). *Currículo: debates contemporâneos. Série cultura, memória e currículo*. v.2. São Paulo: Cortez.

Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português***.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente***.** 1ª edição. Porto: Edições ASA.

Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy. *Hardvard education Review.*

Marconi, M. A., & **Lakatos,** E. M. (2012). *Metodologia científica*. (5ª ed.). São Paulo: Atlas.

Mclaren, Peter. (1997). *A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas.

Mclaren, Peter. (2000). *Multiculturalismo crítico***.** 3ª Edição. Brasil: Instituto Paulo Freire, Cortez Editora.

Manhiça. M. P. (2010). *Análise da Implementação do Currículo Local no Currículo do Ensino Básico em Moçambique.* Disponível em: http://hdl.handle.net/1822/14709 Acesso em: 22 Nov. 2023.

Mazula, Brazão. (1995). *Ética, Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique:1975-1985,* Porto: Afrontamento.

Mazula, B., **Blaunde,** J. p., & **Chirindja**, Nilza. (2022). *O que ensinamos, aprendendo e o que aprendemos, ensinando: Caminhando nas ruas e picadas da educação de Moçambique*. (1ª Ed), Maputo: Imprensa Universitária-Universidade Eduardo Mondlane,

Massimuculo, Albino. (2010). *Políticas educativas para a educação básica em Moçambique e a diversidade cultural: O caso das escolas do Município de Nampula. (*Dissertação de Mestrado em Educação Área de Especialização em Sociologia de Educação e Políticas Educativas). Universidade de Minho, Faculdade de Educação.

Molar, J., & **De Oliveira**. (2011). A alteridade na educação: Noção em construção. *Revista Nupem,* Campo Mourão, v.3, n.5, ago./dez.

Moreira, A., & **Candau**, V. (Orgs) (2008). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Moreira, A. (2001). Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In *Currículo: políticas e práticas*. Papirus, (pp. 81-96), Campinas: Brasil.

Mugime. S, M., & **Leite**, C. (2015). A atenção às multiculturalidades nas políticas educacionais em Moçambique. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 3, nº 5.

Mondlane, Eduardo. (1975). *Lutar por Moçambique*. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora.

Mpanda, V. J. S. (2022). Integração curricular dos saberes locais: relação escola-comunidade local. *Njinga & Sepé: Revista Internacional de Culturas, Línguas Africanas e Brasileiras.* São Francisco do Conde (BA), 2 (1): 188-205, jan./jun.

Mweze, J. A. (2019). O Currículo Local no Desenvolvimento das Competências Operacionais do Educando na disciplina de Ofícios. Tese de Doutoramento, Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique.

Machili, B. J. (2017). *A integração do multiculturalismo nos currículos: Uma análise da sua operacionalização na prática escolar do ensino básico e secundário na cidade de Lichinga.* Revista Científica da Universidade Pedagógica-Beira. Ecos de Chiveve, 8.

Neira, M**.** G. (2014). Cruzando fronteiras: o currículo multicultural e o trabalho com as diferenças em sala de aula**.** *Lantuna*, v.1, n.1, jan-jul, pp. 1-18.

Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*, (3rd), Longman.

Ngoenha, S, E., **Castiano**, P. J., & **Berthoud**, G, (2005). *A longa marcha de uma educação para todos em Moçambique*. Maputo: Imprensa Universitária.

Ngoenha, S, Elias. (2000). *Estatuto e axiologia da educação em Moçambique: o paradigmático questionamento da Missão Suíça*, Maputo: Livraria Universitária.

Perrenoud, P. (2000). *As 10 novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

Pontes, M. J. F. N. (2006). *A diversidade étnico-cultural na escola/ a educação intercultural no ensino básico*. (Dissertação de Mestrado) Universidade Aberta**.** Departamento de Ciências Sociais e Políticas, Lisboa.

Pestana, D. (2006). *Introdução à probabilidade e estatística*. 2ª Ed. Lisboa: Fundação Calouste.

Peres, A. N. (1999). *Educação intercultural: Utopia ou realidade.* Porto: Profedições.

Pacheco, J. Augusto. (2000). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica*. Revista da Universidade do Minho, Portugal.*

Pacheco, J. Augusto., & Da Silva, A. C. (2011). *Organização curricular por competência no Ensino Superior: dificuldades e possibilidades.* Brasil e Portugal: Universidade Estadual de Feira de Santana-Brasil & Universidade do Minho-Portugal.

Richardson, R. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Ruiz, J. A. (2006). *Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos* (6ª ed.). São Paulo: Atlas.

Romero, P., E.B. (2017). *Multiculturalismo: diversidade cultural na escola*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Fernando Pessoa: Faculdade de Ciências Humanas e Sociais.

Santomé, J. (2008). As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: Silva, T. (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.* RJ: Vozes, (pp. 159-177). Petrópolis: Brasil.

Santomé, J. T. (2010). *Currículo escolar e justiça social.* O cavalo da Tróia da educação. São Paulo: Penso Editora.

Sequeira, A.C.C. P. (2017). *Formação inicial de professores do 1º Ciclo do ensino básico: Vários olhares sobre a diversidade cultural*, (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Sacristán, J. Gimeno. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Sacristán, J. Gimeno. (2002). *Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania.* Porto Alegre: Artmed.

Stoer, S. R., & **Cortesão**, L. (1999) *Levantando a pedra da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.

Stoer, S. R. (1998). Prefácio. In Fátima, Antunes. *Políticas educativas para Portugal, anos 80-90: o debate acerca do ensino profissional na escola pública*. Lisboa: Instituto de Inovação Profissional.

Stoer, Stephen R., & **Magalhães**, A. (2005). *A diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Silva, Tomaz. Tadeu da et al. (1995). *Alienígenas na sala de aula*: *uma introdução aos estudos culturais em educação*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Silva, Tomaz. Tadeu da. (2011). *Documentos de identidade*: uma introdução às teorias do currículo. 1ª ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica.

Silva, Tomaz. Tadeu da., **Moreira,** António., & **Flávio**, Barbosa. (Org) (2011). *Currículo, cultura e sociedade*. 12ª. ed. São Paulo: Cortez.

Silva, Tomaz Tadeu da (2000). A produção social da identidade e da diferença. In: Silva, T. T. da (Org.); Hall, S. Woodward, K. *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Silvestre, H. C., & Araújo, J. F. (2012). Metodologia para a investigação social. *Lisboa: Escolar Editora*.

Skliar, Carlos. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: e se o outro não estivesse aí*? Rio de Janeiro, DP & A.

Siss, A & **Fernandes**, O. (2014). Formação de professores na perspectiva de uma educação culturalmente diversificada: breves considerações. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB* Campo Grande, MS, n. 37, p. 107-119, jan./jun.

Teodoro, António. (2002). *Nota introdutória.* In António Teodoro. *As políticas de educação em discurso directo (1955-1995).* Instituto de Inovação Educacional - Ministério da Educação: Lisboa.

Vilelas, J. (2009). *Investigação – o processo de construção do conhecimento*. Lisboa: Edições Sílabo.

Varela, Bartolomeu Lopes. (2013) *O Currículo e desenvolvimento curricular*: concepções práxis tendências. Edições Universidade Cabo Verde. Colecção Magna, Vol. 1.

Yin, R. (2001). *Estudo de caso. planeamento e métodos* (3ª edição) São Paulo: Artmed Editora.

Zeichner, K. (2007). Formar professores para a diversidade cultural nos Estados Unidos da América. *in* Paraskeva, J.M., Diniz-Pereira, J. & Ladson-Billings, G. *Multiculturalismo, currículo e formação docente: Ideias de Wisconsin*. Lisboa: Didáctica Editora.

REFERÊNCIAS LEGISLATIVAS E NORMATIVAS

CRM-Constituição da República de Moçambique, Actualizada (2011). Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique E.P.

SNE- Sistema Nacional de Educação, **Lei nº 6/92 de 6 de Maio**. Maputo: Imprensa Nacional.

MINED (1995). Política nacional de educação e estratégias de implementação: Resolução nº 8/95 de 22 de agosto de 1995. Maputo: MINED-Direção de Planificação

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 4/83, de 23 de Março**, que aprova o Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação.

MOÇAMBIQUE. **Lei nº 6/92, de 6 de Maio,** sobre o Sistema Nacional de Educação.

INDE. (2006). *Manual de Apoio ao Professor*: *Sugestão para Abordagem do Currículo Local. Uma Alternativa para a Redução da Vulnerabilidade*. Maputo: MINED.

INDE, (2015). *Programas do Ensino Primário, 3º ciclo (6ª e 7ª classes)*. Maputo, Moçambique.

INDE/MINED (2003). *Plano curricular do ensino básico*. Maputo, Moçambique: INDE.

INDE, (2004). *Integração do Conhecimento Local no Currículo do Ensino Básico: Pesquisa educacional sobre o Conhecimento Local/Indígena e Educação.* Maputo.

INDE/MEC. (2004). *Programa do Ensino Básico 3º ciclo*. Maputo, INDE.

INDE/MEC. (2003). *Introdução do Novo Currículo do Ensino Básico.* Maputo, 25 a 29 de Agosto de 2003.

MEC. (1985). Lei de Moçambique: INDE. nº 4/85 de 14.12. 85 do *Sistema Nacional de Educação*. Maputo: INLD.

PCEB. Plano Curricular do Ensino Básico. (2003). Objectivos, Políticas, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo: INDE/MINED.

PEEC- Plano Estratégico de Educação e Cultura. (2006). *Fazer da escola um pólo de desenvolvimento consolidando a Moçambicanidade*. Maputo: Conselho de Ministro.

Ministério da Educação e Cultura. Plano Estratégico de Educação 2012-2016.

MOÇAMBIQUE. *Plano Curricular do Ensino Básico.* (2004) Maputo: INDE.

MOÇAMBIQUE. *Resolução nº 8/95, de 22 de Agosto de 1995*, sobre Política Nacional de Educação e estratégias de implementação.

APÊNDICES

QUESTIONÁRIO PARA OS PROFESSORES

No âmbito de elaboração da dissertação de Mestrado em Educação intitulada ***Análise do Currículo Multicultural nas Políticas Educativas em Moçambique: Estratégias epistemológicas de Práticas Pedagógicas multiculturais para construção da Outridade na Escola Moçambicana***, gostaríamos de obter algumas informações a respeito do tema. O questionário tem como objectivo colher as percepções dos professores sobre o currículo multicultural nas práticas pedagógica, nos conteúdos locais e culturais, ou seja, os saberes culturais a ser/ que são integrados no currículo multicultural. As questões são de carácter semi-estruturadas e semi-abertas. Informamos que as respostas obtidas serão codificadas e usadas apenas para fins académicos e serão tratadas de forma a garantir o anonimato e confidencialidade. **Endereçamos antecipadamente os nossos agradecimentos.**

1ª PARTE

1.1. DADOS SÓCIO-DEMOGRÁFICOS DOS PROFESSORES

Nome da escola: _____

1.2. Sexo

Masculino ☐ Feminino ☐ Prefiro não Revelar ☐

1.3. Em que faixa etária você se enquadra?

De 21 aos 25 anos ☐ De 31 aos 35 anos ☐ De 41 anos aos 50 anos ☐

De 26 aos 30 anos ☐ 36 anos aos 40 anos ☐

1.4. Habilitações literárias ou o tipo de formação de professores que concluiu? (*Indique somente a última formação que teve*)

4ª + 4 Anos ☐	9ª + 2 Ano ☐	Bacharelato ☐
6ª + 1 Ano ☐	9ª + 3 Anos ☐	Licenciatura ☐
6ª + 2 Anos ☐	10ª + 1 Ano ☐	Mestrado ☐
6ª + 3 Anos ☐	10ª + 2 Anos ☐	Doutoramento ☐
7ª + 2 ½ Anos ☐	10ª + 3 Anos ☐	CFPPS ☐
7ª + 3 Anos ☐	12ª + 1 Anos ☐	

1.5. – Tempo de actividades na Educação ou como professor?

( ) Menos de 1 ano
( ) Entre 1 a 3 anos.
( ) Entre 3 a 5 anos.
( ) Entre 5 a 10 anos
( ) Mais de 10 anos

2ª Parte
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE CONFIGURAÇÃO OU NÃO DAS POLÍTICAS EDUCATIVAS PARA UMA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO MULTICULTURAL

2.1. Já viu o plano curricular do Ensino Básico (PCEB)?

SIM	**NÃO**

2.2. Já ouviu falar do **Currículo Multicultural nos planos Curriculares**? *(Marque com X no rectângulo correspondente)*

SIM	**NÃO**

MARQUE A SUA RESPOSTA OBEDECENDO A SEGUINTE LEGENDA NO QUADRO:

N—Nunca; **QN—**Quase Nunca **AV—**Algumas vezes; **QS—**Quase Sempre; S—Sempre					
	N	**QN**	**AV**	**QS**	**S**
2.5. Os planos Curriculares assim como a escola promove algum trabalho com a família para a consciencialização sobre a inclusão cultural das crianças de outra nacionalidade, cultura, religião ou grupos etno-culturais diversas na escola?					
2.6. A trajectória da criança de outra cultura é estudada na escola/ZIP?					
2.7**.** Os planos Curriculares apresentam para os professores a situação multicultural do país e dos alunos?					
2.8. Os planos Curriculares promovem alguma actividade para fortalecer o relacionamento e a aceitação do aluno/a de outra nacionalidade, outra província e outra cultura?					
Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 2.8.1 2.8.1. Descreva algumas actividades _____ _____ _____ _____ _____					

3ª PARTE
PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES ACERCA DOS DISCURSOS OFICIAIS DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EM TORNO DO CURRÍCULO MULTICULTURAL

Marque a sua resposta obedecendo a seguinte legenda no quadro:

D—Desacordo; **TD—**Totalmente em Desacordo; **A—**Acordo; **TA—**Totalmente em Acordo.				
Percepção dos professores acerca dos discursos oficiais de políticas educativas em torno do currículo multicultural	**D**	**TD**	**A**	**TA**
Os discursos oficiais veiculados nas políticas educativas apresentam uma perspectiva do currículo multicultural e defendem uma escola de inclusão cultural.				

Os discursos oficiais veiculados nas políticas educativas sobre o currículo Multicultural defendem a unidade na diversidade na escola.				
Os discursos oficiais veiculados nas políticas educativas sobre o Currículo Multicultural na Educação Básica tendem para a valorização da tolerância, diferença e a igualdade de oportunidades de acesso à educação.				
Os discursos oficiais veiculados nas políticas educativas sobre o Currículo Multicultural valorizam a multiculturalidade presente na Educação Básica.				
Incorporação da Multiculturalidade no seio dos alunos da escola/ZIP para a construção da outridade.	**D**	**TD**	**A**	**TA**
Na escola/ZIP onde estou afecto, há rejeição e silenciamento dos grupos etno-culturais minoritários por parte do grupo maioritário.				
Na escola/ZIP onde estou afecto é ensinado aos alunos a cultura de tolerância e respeito entre todos os grupos etno-culturais, ou seja, valoriza-se o outro na sua diferença.				
Na escola/ZIP onde estou afecto é ensinado aos alunos a importância da convivência de culturas de diversos alunos.				
Na escola/ZIP onde estou afecto é ensinado aos alunos que o outro é diferente de nós porque nós também somos diferentes dele, por isso o reconhecimento da diferença é fundamental.				
Dos seguintes grupos etno-culturais dos alunos, indique qual ou quais existem na escola onde trabalha (Pode assinalar mais de uma opção.) Macuas_____ Macondes_____ Chuabos_____ Nhanjas_____ Quimuanes_____ Ajauas_____ Marongas_____ Senas_____ Outros(especifique)_____				

4ª Parte

ESTRATÉGIAS EPISTEMOLÓGICAS (MÉTODOS, TÉCNICAS E INSTRUMENTOS) DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A CONSTRUÇÃO DA OUTRIDADE NA PERSPECTIVA DO CURRÍCULO MULTICULTURAL

I. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

4.1. As práticas pedagógicas da escola trabalham com as questões de multiculturalidade para a valorização dos alunos?

( ) Sim (Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 4.2.)
( ) Não
( ) Não soube explicar.

4.2. Quais são as actividades/práticas pedagógicas que a escola desenvolve com foco na multiculturalidade e na valorização do outro?

_____
_____
_____
_____

4.3. Você acredita que a multiculturalidade deve ser trabalhada no currículo e em sala de aula?

( ) Sim *(Se respondeu afirmativamente, por favor continue na questão 4.3.1.)*
( ) Não
( ) Não soube explicar.

4.3.1. Como você abordaria esse caso? Que estratégias usas no seu dia-a-dia *(Descreva a sua didáctica perante os alunos na sala de aulas)*

_____
_____
_____
_____

4.4. Os Professores têm formação continuada para trabalhar com questões culturais e incluir crianças de nacionalidades, culturas, etnias e religiosidade diferentes na sala de aula?

Nunca	
Quase Nunca	
Algumas Vezes	
Quase sempre	
Sempre	

II. PLANIFICAÇÃO E EXECUÇÃO DE AULAS NUM CURRÍCULO MULTICULTURAL

4.5. Quais são os instrumentos normativos e procedimentos usados no processo de planificação das suas aulas numa Perspectiva Multicultural?

_____
_____
_____
_____

4.6. Quais são os recursos didácticos que utilizam na planificação das aulas para uma perspectiva multicultural?

_____
_____
_____

4.7. Que critério usa para seleccionar os recursos didácticos *(Marque com X nas opções que julga correctas)*

Tempo	
A disponibilidade do recurso	
Relevância do Conteúdo	
Objectivos	
Idade dos alunos	
Comportamento dos alunos	
Exigências da direcção pedagógica	
Disposição do professor	
Afinidade que o professor tem com o recurso	
Outros___ Quais_____	

III. MÉTODOS E CRITÉRIOS USADOS PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

4.8. Com base nos métodos abaixo, selecciona os que usa com frequência? *(Marque com X nas opções que julga correctas)*

a)	Expositivo	
b)	Problematização	
c)	Projectos	
d)	Seminários	
e)	Pragmático-prática	
f)	Ensaio-erro	
g)	Dramatização	
h)	Simulação	
i)	Demonstração	
j)	Outros ___Quais_____	

IV. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURRÍCULO MULTICULTURAL

5.1. Quais são as técnicas usadas para avaliação do Processo de ensino-aprendizagem *(assinale com X apenas os que têm usado)*

a)	Observação	
b)	Teste escrito	
c)	Teste oral	
d)	Teste prático	
e)	Seminário	
f)	Relatório	
g)	Portfólios	
h)	Avaliação do TPC	
i)	Avaliação de caderno	
j)	Outras:_Quais_____	

5.3. Com base na experiência e impacto que o currículo multicultural marque com X o conselho que daria ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano é:

- Manter o currículo _____
- Mudar o currículo para uma perspectiva verdadeiramente multicultural _____
- **Justifique**:_____

FICHA DE LEVANTAMENTO EXPLORATÓRIA DO NÚMERO DE PROFESSORES DO 2º CICLO POR ESCOLA

Ord.	Nome da escola	Nº de professor do 2º ciclo	Nº de professor-gestores	Nº de alunos do 2º ciclo	ZIPs
1.	EPC anexa de IFP-Namaacha				
2.	EPC de Tenga				
3.	EPC da Moamba				
4.	EPC de Chibututuine				
5.	EPC de Eduardo Mondlane				
	EPC de Bela Vista				

MATRIZ DE OBSERVAÇÃO DE AULAS

Distrito_____ZIP____Escola_____Professor_____

_____ Classe_____ Turma_____

Disciplina_____

Data _____/_____/_____ **Duração da aula _____Minutos**

Objectivo geral_____

Objectivos específicos:

_____

_____

_____

_____

_____

Planificação de aula tendo em conta os aspectos multiculturais e Integração do Currículo Local

Funções didácticas	**Conteúdos do Currículo Local**	**Actividades**		Metodologia/Estratégias de ensino dos saberes/conteúdos locais	Competências e evidências dos conteúdos definidos como saberes locais nas disciplinas leccionadas	**Recursos didácticos usados**
		Professor	**Aluno**			
Introdução e Motivação						
Mediação e assimilação						
Domínio e consolidação						
Controlo e avaliação						

Outras observações

_____

_____

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Muito Obrigado pela sua disponibilidade e colaboração
A equipa da Pesquisa

ANEXOS