

**OS PLANOS DE ENSINO EM  
MOÇAMBIQUE: uma análise das  
suas implicações para o ensino  
secundário**

**TEACHING PLANS IN  
MOZAMBIQUE: an analysis of  
their implications for secondary  
education**

**PLANES DE ENSEÑANZA EN  
MOZAMBIQUE: análisis de sus  
implicaciones para la educación  
secundaria**

**Resumo:** Este artigo se propõe a analisar as implicações pedagógicas decorrentes da adoção em nível provincial dos planos de ensino no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique. Metodologicamente, este trabalho ancorou-se numa pesquisa bibliográfica e documental, valendo-se do método hermenêutico, o qual possibilitou a interpretação crítica das fontes escritas. As conclusões desta reflexão mostram que o atual modelo dos planos de ensino nas escolas secundárias moçambicanas conduz para uma certa padronização curricular que, por um lado, tende a considerar parcialmente as particularidades dos contextos escolares e, por outro, a profissionalização docente. Deste modo, discute-se a possibilidade/necessidade de se repensar tal modelo vinculado a um paradigma dominante, em favor de uma educação que valorize a diversidade, de fato, e que contribua para a profissionalização do magistério em Moçambique.

**Palavras-chave:** Ensino Secundário Geral do 2º ciclo. Planos de Ensino. Moçambique.

Recebido em: 12/09/2020

Alterações recebidas em: 11/07/2021

Aceito em: 10/12/2021

Publicação em: 22/12/2021



Revista Espaço do Currículo

ISSN 1983-1579

Doi: 10.15687/rec.v14i3.55159

<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php>

**Aristides Silvestre Culimua**

Mestre em Educação/Ensino da Filosofia

Doutorando Universidade do Estado de  
Santa Catarina, Brasil.

E-mail: [arisculimua@gmail.com](mailto:arisculimua@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3819-132X>

**Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo**

Doutor em Educação Musical

Professor na Universidade do Estado da  
Santa Catarina, Brasil.

E-mail:

[sergiofigueiredo.udesc@gmail.com](mailto:sergiofigueiredo.udesc@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3401-385X>

**Como citar este artigo:**

CULIMUA, A. S.; FIGUEIREDO, S. L. F. OS PLANOS DE ENSINO EM MOÇAMBIQUE: uma análise das suas implicações para o ensino secundário. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 3, p. 1-21, 2021. ISSN1983-1579. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v14i3.55159>.

**Abstract:** This article aims to analyze the pedagogical implications resulting from the adoption at the provincial level of teaching plans in General Secondary Education of the 2nd cycle in Mozambique. Methodologically, this work was anchored in a bibliographical and documentary research, using the hermeneutic method, which enabled the critical interpretation of written sources. The conclusions of this reflection show that the current model of teaching plans in Mozambican secondary schools leads to a certain curricular standardization, which, on the one hand, tends to partially consider the particularities of school contexts and, on the other hand, teaching professionalization. Thus, the possibility to rethink such a model linked to a dominant paradigm is discussed, in favor of an education that values diversity, in fact, and that contributes to the professionalization of teaching in Mozambique.

**Keywords:** General Secondary Education of the 2nd cycle. Teaching Plans. Mozambique.

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo analizar las implicaciones pedagógicas derivadas de la adopción a nivel provincial de planes de enseñanza en Educación Secundaria General de segundo ciclo en Mozambique. Metodológicamente, este trabajo se ancló en una investigación bibliográfica y documental, utilizando el método hermenéutico, que permitió la interpretación crítica de las fuentes escritas. Las conclusiones de esta reflexión muestran que el modelo actual de planes de enseñanza en las escuelas secundarias mozambiqueñas conduce a una cierta estandarización curricular que, por un lado, tiende a considerar parcialmente las particularidades de los contextos escolares y, por otro, la profesionalización docente. Así, se discute la posibilidad/necesidad de repensar tal modelo ligado a un paradigma dominante, a favor de una educación que valore la diversidad, de hecho, y que contribuya a la profesionalización de la docencia en Mozambique.

**Palabras-clave:** Educación Secundaria General de 2º ciclo. Planes de enseñanza. Mozambique.

## 1 INTRODUÇÃO

Moçambique e os demais países africanos de língua portuguesa - Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde - estiveram submissos ao regime de dominação colonial imperialista por quase cinco séculos, tomando como base a penetração mercantil euro-portuguesa iniciada a partir do final do século XV. A partir da década de 70 do século XX, estes países passaram por um processo de independência, graças ao papel dos intelectuais africanos, às lutas armadas e revolucionárias, assim como devido à intervenção da Organização das Nações Unidas – ONU (MONDLANE, 1975).

Contudo, cabe aqui pontuar que, apesar de esses países reunirem alguns aspectos comuns no que se refere à sua História da educação, este estudo, em particular, teve como enfoque a discussão de um dos elementos que tem estado a marcar o currículo do Ensino Secundário Geral do 2º ciclo - ESG2, em Moçambique. No domínio educacional, o Estado colonial português havia instituído em Moçambique um regime educacional segregacionista que se consubstanciava com a existência de dois sistemas de ensino: um, sofisticado, que se fundava no saber-ser e no saber-pensar, em detrimento do saber-fazer, reservado exclusivamente para as populações ocidentais residentes na colônia; e outro, um modelo de ensino arcaico, alicerçado no saber-fazer, ou simplesmente na manufatura, em prejuízo do saber-pensar, que era destinado para a grande maioria das crianças africanas (GASPERINI, 1989). A adoção em Moçambique de um sistema escolar dualístico garantiu em grande medida a exaltação, a assimilação e a reprodução dos valores culturais ocidentais, desrespeitando e anulando com veemência os hábitos, costumes e culturas locais.

Esforços no sentido de rever o antigo paradigma educacional só viriam a se concretizar formalmente após a independência política de Moçambique em 1975, através da Lei 4/83 de 23 de março de 1983, que instituiu o primeiro Sistema Nacional de Educação (SNE) autônomo (MOÇAMBIQUE, 1983). Entre vários princípios e objetivos gerais, tal dispositivo legal estabelecia que

[...] a educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino, e na educação permanente e sistemática de todo o povo; a educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na constituição. (MOÇAMBIQUE, 1983, p. 14).

Os dois princípios gerais supracitados, referentes ao primeiro SNE de Moçambique, representaram oficialmente uma tentativa de revisão do paradigma educacional colonial e segregacionista, promovendo uma educação para todos(as), inscrita na materialização dos ideais socialistas fundados na filosofia do marxismo-leninismo, doutrina política que inspirou o Estado moçambicano entre 1975 a 1990 (MACHEL, 1980 apud BASÍLIO, 2010). Contudo, as transformações socioeconômicas e políticas ocorridas no país impulsionaram a revisão e a adequação do primeiro SNE à nova realidade caracterizada pela abertura da sociedade moçambicana à economia do mercado, com base na lei 6/92 de 6 de maio de 1992 referente ao SNE (MOÇAMBIQUE, 1992).

Considerando o contexto moçambicano, o presente artigo objetiva: (i) analisar as implicações pedagógicas decorrentes da adoção do atual modelo dos planos de ensino (equivalentes aos planos analíticos em Moçambique) no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo – ESG2; e (ii) fomentar debates sobre os desafios que se colocam aos planos de ensino no ESG2. A justificativa para a elaboração desta discussão situa-se na sua potencialidade de vir a descrever parcialmente as práticas curriculares subjacentes às escolas do ESG2 em Moçambique, assim como promover reflexões acerca da profissionalização docente.

Estruturalmente, o texto está organizado em três seções. A primeira delas é a introdução que, no geral, apresenta, sinteticamente, as metamorfoses que atravessaram a educação moçambicana antes e depois da Proclamação da Independência em 1975, a pertinência e os objetivos que norteiam esta reflexão. A segunda seção aborda os documentos legais orientadores do Ensino Primário e Ensino Secundário Geral - ESG, a estrutura da educação moçambicana com maior destaque para a configuração do Ensino Geral e das grades curriculares do Ensino Primário e ESG2 respectivamente. A terceira seção discute analiticamente, com base em um quadro teórico eclético e/ou pluralista, os processos que caracterizam a concepção, implementação, implicações e os desafios que se colocam ao atual modelo provincial dos planos de ensino adotado, em particular, no ESG2 em Moçambique. E, por fim, as considerações finais que, por seu turno, discorrem sobre os resultados decorrentes tanto das análises documentais, assim como das perspectivas teóricas trazidas no *corpus* do trabalho.

## 2 ESTRUTURA DA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

Antes de entrar no cerne das discussões em torno dessa subtemática, vale a pena salientar que a educação e o processo de ensino e aprendizagem nas escolas primárias e secundárias (públicas e particulares) em Moçambique inspiram-se num conjunto de documentos normativos, representados no Quadro 1:

Quadro 1 - Documentos legais do Ensino Primário e Secundário

Nível escolar	Nome do documento	Conteúdo
Primário e Secundário	Lei 4/83 de 23 de março de 1983 (MOÇAMBIQUE, 1983)	Documentos orientadores gerais para os diversos níveis escolares
	Lei 6/92 de 6 de maio de 1992 do SNE (MOÇAMBIQUE, 1992)	
	Política Nacional de Educação (MOÇAMBIQUE, 1995)	
	Regulamento de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos (MOÇAMBIQUE, 2018a)	
	Lei 18/2018 de 28 de dezembro de 2018 do SNE (MOÇAMBIQUE, 2018b)	
Primário	Plano Curricular do Ensino Básico (MOÇAMBIQUE, 2003b)	Documentos orientadores específicos para o Ensino Primário
	Plano Curricular do Ensino Primário (MOÇAMBIQUE, 2020b)	
Secundário	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2007)	Documento orientador específico para o Ensino Secundário

Fonte: Quadro adaptado pelos autores com base em documentos legais de Moçambique.

Estão representados, no Quadro 1, os instrumentos normativos e curriculares específicos para cada nível escolar, assim como documentos gerais, que se aplicam em ambos os níveis. Estes documentos apresentados foram analisados no processo de concretização desta pesquisa, tendo sido extraídos elementos pertinentes às propostas do estudo em questão.

Do ponto de vista político-administrativo, Moçambique é constituído por 11 províncias: a Cidade de Maputo (capital do país), Maputo, Gaza e Inhambane, localizadas ao sul do país; Sofala, Manica, Tete, e Zambézia, localizadas no centro; e as províncias de Nampula, Cabo Delgado e Niassa ao norte<sup>1</sup>. Segundo estatísticas educacionais, até o ano 2018 o país dispunha de 556 escolas do Ensino Secundário Geral 1 - ESG1 e 293 escolas do Ensino Secundário Geral 2 - ESG2, totalizando 849 instituições deste nível de ensino no país (MOÇAMBIQUE, 2018c). A imposição de planos de ensino provinciais (estaduais) no ESG, em particular no ESG2, tendo em vista o currículo nacional (MOÇAMBIQUE, 2007), apresenta-se como uma ação parcialmente incoerente, justamente porque acaba resvalando para uma certa desconsideração em relação aos diferentes contextos educacionais que permeiam as mais de 800 instituições do ESG, às particularidades que marcam os alunos, assim como às *assimetrias* que têm estado a estratificar as escolas das zonas urbanas e rurais e as três regiões norte, centro e sul do país.

No que concerne à sua estrutura, à luz da lei 6/92 de 6 de maio referente ao SNE, são três os componentes da educação moçambicana: o Ensino Pré-escolar, o ensino escolar e o ensino extraescolar. Por sua vez, o ensino escolar, compreende três modalidades: o ensino geral, o técnico-profissional e o ensino superior (MOÇAMBIQUE, 1992). O Quadro 2 ilustra a estrutura (ou níveis) do atual ensino geral, no qual se insere o ESG2, foco desta reflexão.

Quadro 2 - Estrutura do Ensino Geral vigente em Moçambique

Níveis de ensino	Classes/Séries	Faixa etária
Ensino Pré-escolar/Infantil		Abaixo dos 6 anos
Ensino Primário do 1º Grau – EP1	1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª classe	Dos 6 aos 10 anos
Ensino Primário do 2º Grau – EP2	6ª e 7ª classe	Dos 11 aos 12 anos
Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo – ESG1	8ª, 9ª e 10ª classe	Dos 13 aos 15 anos
Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo – ESG2	11ª e 12ª classe	Dos 16 aos 17 anos

Fonte: Quadro adaptado pelos autores com base na lei 6/92 de 6 de maio de 1992 do Sistema Nacional de Educação (MOÇAMBIQUE, 1992).

Em Moçambique, o Ensino Pré-escolar (infantil) é definido como a modalidade de ensino que se realiza em creches e jardins-de-infância. Normalmente destinado às crianças com idade inferior aos 6 anos, o Ensino Pré-escolar propõe, entre vários objetivos, “estimular o desenvolvimento psíquico, físico, e intelectual das crianças e contribuir para a formação da sua personalidade, integrando as crianças num processo harmonioso de socialização, favorável ao pleno desabrochar das suas aptidões e capacidades” (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 8). A partir de 1992, o Ensino Pré-escolar em Moçambique passou a assumir um caráter eminentemente privado. Em cumprimento ao que está previsto pelo artigo 1º da lei 6/92 do SNE (MOÇAMBIQUE, 1992), entre vários princípios, está autorizada a coparticipação do setor privado na provisão dos serviços educacionais em todos os níveis.

Por seu turno, o Ensino Primário é totalmente público, gratuito e obrigatório. Entre outras atribuições, compete ao Ensino Primário (EP) “proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural” (MOÇAMBIQUE, 1992, p. 9). Para o efeito, o EP compreende as seguintes áreas curriculares:

Quadro 3 – Matriz curricular do Ensino Primário

Áreas disciplinares	Classes/Séries
Língua Portuguesa, Matemática, Educação física e Língua moçambicana	1ª, 2ª e 3ª Classe

<sup>1</sup><http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Governo/Governos-Distritais>. Acesso em: 5 jun. 2019.

Língua Portuguesa, Matemática, Ciências sociais, Ciências Naturais, Educação física e Língua moçambicana	4ª Classe
Língua Portuguesa, Matemática, Ciências sociais, Ciências Naturais, Educação visual, Educação física e Língua moçambicana	5ª, 6ª e 7ª Classe

Fonte: adaptado pelos autores com base no Plano Curricular do Ensino Primário (MOÇAMBIQUE, 2020b).

Em relação a esse quadro disciplinar, cabe salientar que o Ensino Primário em Moçambique é ofertado a partir de duas abordagens: o Ensino Monolíngue, praticado nas zonas urbanas, cuja operacionalização recorre preferencialmente à Língua Portuguesa, e o Ensino Bilíngue, adotado nas zonas rurais ou suburbanas, baseado em uma abordagem mista que combina o uso da Língua Portuguesa e da língua local ou moçambicana falada em cada província. A efetivação dos processos educacionais com base nas línguas moçambicanas é mais relegada às escolas das zonas rurais (MOÇAMBIQUE, 2003b; 2020b), o que é parcialmente incoerente, uma vez que sociologicamente a cultura urbana é também parte integrante da cultura moçambicana (CASTIANO; NGOENHA, 2013). E, ademais, legalmente, as línguas nacionais são tomadas como instrumentos de grande valência para o acesso aos conhecimentos escolares e científicos, bem como para a promoção e desenvolvimento do patrimônio histórico e cultural da sociedade moçambicana (MOÇAMBIQUE, 1992; 2018b).

Em conformidade com as inovações introduzidas pelo Plano Curricular do Ensino Básico introduzido em 2003 (MOÇAMBIQUE, 2003b), uma das características nucleares que demarcam o Ensino Primário dos restantes níveis escolares é a integração de conteúdos/saberes locais nos planos de ensino provinciais adotados pelas escolas.

Sucessivamente, o Ensino Secundário Geral do 1º ciclo (ESG1) (8ª, 9ª e 10ª classe) e 2º ciclo (ESG2) (11ª e 12ª) é público. Todavia, o caráter público do ESG em Moçambique é relativo, uma vez que os pais e ou responsáveis de educação pagam uma taxa anual de matrícula, em cumprimento à lei 6/92 do SNE (MOÇAMBIQUE, 1992). Quanto à estrutura do Ensino Geral, vale a pena destacar um elemento fundamental. Em conformidade com as transformações operadas pela nova lei 18/2018 do SNE<sup>2</sup> (MOÇAMBIQUE, 2018b) que ainda espera por uma implementação efetiva, a educação básica, ou simplesmente a escolaridade obrigatória, passará a compreender uma extensão de 9 classes, sendo as primeiras 6 (1ª, 2ª, 3ª, 4ª, 5ª e 6ª) referentes ao Ensino Primário, e as restantes 3, ao ESG1 (7ª, 8ª e 9ª). Desta forma, o ESG2 passará a comportar três anos de escolaridade (10ª, 11ª e 12ª classe).

Entre diversos aspectos, o Ensino Secundário Geral objetiva:

[...] promover uma educação inclusiva, numa perspectiva de igualdade de oportunidades para todos os alunos; criar oportunidades educativas diversificadas que permitam ao aluno desenvolver as suas potencialidades, atuando como um sujeito ativo na busca do conhecimento e na construção da sua visão do mundo (MOÇAMBIQUE, 2007).

Dois comentários podem ser feitos em relação a essa citação. O primeiro diz respeito à pretensão educação inclusiva e a igualdade de oportunidades previstas pelo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2007). Efetivamente, tomando como pressupostos os elevados níveis de reprovação, repetência e desistência escolares relatados pelas Estatísticas de Educação (MOÇAMBIQUE, 2016; 2017) e o alto índice do analfabetismo prevalente (MOÇAMBIQUE, 2019), pode-se afirmar que a questão de educação inclusiva e de igualdade de oportunidades no âmbito escolar constitui ainda um enorme desafio a ser superado pelo Estado moçambicano. Aliás, no que concerne ao campo da avaliação escolar, os pesquisadores moçambicanos Castiano e Ngoenha (2013) assinalam que o modelo de exames

<sup>2</sup>À luz da lei 18/2018 (MOÇAMBIQUE, 2018b) que alarga a escolaridade obrigatória até a 9ª classe, as crianças e adolescentes que frequentam a 8ª e 9ª classe desde 2019 são isentos de pagar a taxa de matrícula. (cf. <http://www.portaldogoverno.gov.mz/por/Imprensa/Noticias/2019-governo-Isenta-Taxas-de-Matriculas-da-primeira-a-nona-classe>. Acesso em: 20 dez. 2019).

nacionais no Sistema Nacional de Educação em Moçambique, ao invés de criar oportunidades iguais de aprovação, colabora para o agravamento de desigualdades sociais entre os alunos.

Mazula (2018) observa que um dos enormes desafios para a materialização da desejável educação inclusiva no Ensino Secundário Geral em Moçambique prende-se com o modelo curricular que norteia os processos de avaliação. Sob a perspectiva daquele autor, os exames nacionais têm vindo a ser elaborados tomando como base o currículo ideal (o oficial), em detrimento do currículo real, decorrente da dialética docente-discente em sala de aula, o que conseqüentemente acaba culminando com elevados índices de reprovações para uma grande maioria de alunos, pondo, de certa forma, em causa o almejado princípio de inclusão educativa e de igualdade de oportunidades.

O segundo comentário a ser feito com relação àqueles objetivos do Ensino Secundário Geral tem a ver com a pretensa criação de oportunidades educativas diversificadas favoráveis ao desenvolvimento das potencialidades de cada aluno. Analiticamente, diante de um cenário em que o *status quo* que subjaz o atual SNE é marcado pela vigência de programas de ensino e exames de caráter nacional (MOÇAMBIQUE, 1992; 2007; 2018a), a construção da desejável aprendizagem particularizada pode ser vista ainda como um dos grandes desafios que se impõem à educação moçambicana, uma vez que sob o viés das teorias curriculares críticas os currículos nacionais tendem, em geral, a pôr em xeque todo e qualquer esforço com vistas à concretização plena de elementos/aspectos da diversidade (APPLE, 2000).

No que se refere à dimensão curricular, o ESG2 (foco desta reflexão) é constituído por três áreas disciplinares, conforme o Quadro 4:

Quadro 4 – Matriz curricular do ESG2 (11ª e 12ª classe)

Áreas curriculares	Disciplinas e carga horária
<b>Opção A</b> Comunicação e Ciências Sociais	Francês (5h), História (3h), Geografia (3h), Línguas moçambicanas (optativa)
<b>Opção B</b> Matemática e Ciências Naturais	Biologia (3h), Física (3h) e Química (3h)
<b>Opção C</b> Artes Visuais e Cênicas	Educação visual (2h), Desenho e Geometria Descritiva (3h) e Artes cênicas - 2h (optativa)
Disciplinas de tronco comum	Português (5h), TICs (2h), Matemática (5h), Introdução à Filosofia (3h), Educação física (2h) e Inglês (5h)
Disciplinas profissionalizantes: o aluno escolhe uma no ciclo	Noções de empreendedorismo (2h) Introdução a Psicologia e pedagogia (2h)

Fonte: Adaptado pelos autores com base no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2007).

Com relação a esse quadro disciplinar do ESG2, o(a) aluno(a) tem a prerrogativa exclusiva de optar por uma das três áreas curriculares, em conformidade com os cursos que almejará frequentar no ensino superior. Todavia, a categorização das línguas moçambicanas e das Artes cênicas como áreas facultativas no ESG2 em Moçambique pode representar um retrocesso às ações com vistas ao pleno desenvolvimento, tanto do patrimônio cultural/artístico como da pretensa formação integral, prevista oficialmente (MOÇAMBIQUE, 1992; 2007). Teoricamente, à luz dos estudos de Apple (2000), o currículo é definido como uma seleção exclusiva de um conjunto de valores, conhecimentos e de saberes científicos tidos como legítimos e que, na percepção do autor, nunca são escolhidos de modo a acomodar os interesses gerais da sociedade. Por isso, a classificação das duas disciplinas como optativas denuncia parcialmente a hegemonia de um currículo oculto no interior da educação moçambicana, emprestando aqui o termo usado por Apple (1982).

Metodologicamente, este estudo se insere numa discussão de natureza qualitativa, que combinou uma pesquisa bibliográfica e documental. Recorreu-se ao método hermenêutico<sup>3</sup> para uma análise

<sup>3</sup>Na perspectiva do filósofo alemão Schleiermacher (2001), o método hermenêutico é fundamental, na medida em que não se limita à interpretação gramatical do discurso, mas preocupa-se também e sobretudo com a

perspicaz tanto da literatura consultada, como dos instrumentos legais que norteiam a elaboração e instituição dos planos de ensino no ESG2 em Moçambique, entre os quais, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007).

### 3 CONCEPÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO, IMPLICAÇÕES E DESAFIOS IMPOSTOS AOS PLANOS DE ENSINO NO ESG2 EM MOÇAMBIQUE

Planos analíticos, que equivalem aos planos de ensino em Moçambique, são documentos que contêm orientações educacionais para cada disciplina de cada nível escolar, desde o Ensino Primário até o ESG2. O processo de elaboração destes planos ocorre numa primeira etapa nas escolas. Assim sendo, no início de cada trimestre, as Direções Provinciais da Educação (DPEs) incumbem a todas as instituições do Ensino Secundário, a responsabilidade de elas produzirem planos de ensino.

Em uma segunda etapa, os planos de ensino são encaminhados às chamadas Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs), que são definidas como “um órgão de apoio pedagógico que agrega um conjunto de escolas do Ensino Básico e/ou do Ensino Secundário Geral, visando a superação pedagógica dos professores” (NIVAGARA *et al.*, 2016, p. 7). Deste modo, na educação moçambicana, as ZIPs exercem uma ação de maior importância no âmbito da formação contínua dos(as) professores(as) do Ensino Primário e Secundário nos domínios das metodologias de ensino, avaliação escolar e planeamento de ensino. São as ZIPs que harmonizam os planos de ensino produzidos ao nível das escolas. Contudo, no contexto moçambicano, tais órgãos gozam de uma autonomia e responsabilidade parciais, na medida em que a terceira e última fase inerente à preparação desses planos é executada pelo Conselho de Apoio Pedagógico (CAP<sup>4</sup>), que é subordinado às Direções Provinciais da Educação (DPEs). É justamente o CAP que, por sua vez, do conjunto de múltiplas propostas de planos de ensino que é enviado pelas ZIPs, sistematiza e valida exclusivamente um e único plano de ensino para cada área disciplinar a ser adotado em todos os estabelecimentos do Ensino Secundário da província, independentemente das suas particularidades e diversidades.

Sob o ponto de vista conceitual, os planos de ensino representam

[...] a confecção de um apontamento, rascunho, croqui, esboço ou esquema que representa uma ideia, um objeto, uma ação ou sucessão de ações, uma aspiração ou projeto que serve como guia para ordenar a atividade de produzi-lo efetivamente. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, p. 197).

A partir dessa perspectiva, pode-se depreender que compete a um plano de ensino a previsão de um conjunto de ações de índole pedagógica que devem ser levadas a cabo pelo(a) professor(a) com vistas à operacionalização do processo de ensino e aprendizagem, o que significa uma prévia definição dos objetivos, dos conteúdos de ensino a serem tratados em sala de aula, das estratégias didático-metodológicas a serem adotadas, além de elementos relacionados à avaliação. Ao se partir da premissa segundo a qual os planos de ensino são formalmente uma antevisão de ações que nortearão o processo de ensino e aprendizagem, os mesmos poderiam ser compreendidos em uma lógica pré-determinista e, por isso, menos democrática e pouco flexível para o trabalho docente. Sob esse ângulo, os planos de ensino respeitariam parcialmente as especificidades que marcam os contextos/escolas, professores e alunos (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000, TARDIF; LESSARD, 2009).

No contexto moçambicano, os planos de ensino são concebidos a partir de programas de ensino de caráter nacional (MOÇAMBIQUE, 1992). Programas de ensino, segundo o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (MOÇAMBIQUE, 2007) são documentos educacionais que contêm, entre vários elementos, a unidade temática, objetivos específicos, conteúdos de ensino, competências básicas e a carga horária semanal para cada área disciplinar. À semelhança dos programas de ensino, os planos de

---

análise/interpretação psicológica. Ou seja, mais do que descodificar os signos linguísticos intrínsecos a um discurso, esse método permite o desvelamento da individualidade e intencionalidade presentes nas palavras ou nos textos.

<sup>4</sup>O CAP é um órgão composto por professores(as) selecionados(as) em algumas escolas de cada província e técnicos(as) das DPEs com formação acadêmica e psico-pedagógica nas mais diferentes áreas disciplinares que compõem os planos de estudos ou matrizes curriculares do ESG1 e ESG2.

ensino adotados no ESG, e mais precisamente no ESG2, respondem formalmente a 4 aspectos intrínsecos ao processo de ensino e aprendizagem: (i) “o quê”, uma vez que já estão determinados nestes planos os conteúdos a serem tratados em sala de aula; (ii) “o quanto”, inerente ao número obrigatório de aulas a ser lecionado por unidade didática dentro de uma periodicidade semanal; (iii) o “para quê”, concernente aos objetivos a serem alcançados por aula e em cada unidade didática; e por fim, (iv) “o como”, que diz respeito às sugestões inerentes às estratégias metodológicas a serem percorridas para o alcance dos objetivos previstos, incluindo sugestões do material didático. Isso significa que, a despeito da autonomia e do poder de cada província para a elaboração de planos de ensino, de um modo global, eles se tornam similares, tendo em vista as diretrizes nacionais que emanam do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral – PCESG (MOÇAMBIQUE, 2007).

Em face dessa realidade, os professores teriam algum espaço para a flexibilidade no domínio das estratégias metodológicas e no material didático, já que os dois componentes se configuram de forma sugestiva ao nível dos planos de ensino. Além disso, no contexto educacional moçambicano, há dois momentos pedagógicos fundamentais que, teoricamente, oferecem espaços para a flexibilidade do trabalho docente no âmbito do planejamento de ensino, nomeadamente: a planificação quinzenal e o plano diário de aulas.

A planificação quinzenal é um espaço didático-pedagógico que tem lugar em todo o sistema de ensino, desde o primário até o secundário. Ela constitui um momento em que todos os grupos de disciplinas se encontram no seu *locus* profissional, para poderem dosificar, planejar ou distribuir coletivamente conteúdos programáticos correspondentes a duas semanas letivas, com base nos planos de ensino. Desta maneira, a planificação quinzenal torna-se uma ação de proeminência pedagógica e epistemológica no interior da educação moçambicana, na medida em que tem vindo a servir de plataforma de debate e discussão de ideias pelos membros de cada grupo disciplinar, das estratégias didático-metodológicas para uma melhor mediação do processo educativo e, por conseguinte, o cumprimento integral dos programas de ensino (MOÇAMBIQUE, 2013).

Por sua vez, a elaboração do plano diário de aulas é de exclusiva responsabilidade de cada professor(a), mas sempre em função das recomendações dos planos de ensino que emanam das DPEs. Entretanto, no contexto moçambicano, dois fatores podem influenciar em grande medida a concretização parcial dos dois momentos didático-pedagógicos que foram apresentados: (i) a planificação quinzenal e os planos diários de aulas se apoiam nos programas de ensino nacionais e nos planos de ensino provinciais elaborados, tendo em vista o calendário geral (uniforme) do ano letivo concebido anualmente pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MOÇAMBIQUE, 2020a); e (ii) a vigência ao nível do país, de Avaliações Trimestrais (ATs) provinciais e de exames nacionais que devem ser homogêneos para todas as escolas do ESG2 (MOÇAMBIQUE, 2018a).

Neste sentido, em cumprimento do calendário geral estabelecido pelas autoridades educativas centrais, os professores são sistematicamente instados a cumprir inadiável e rigorosamente com as cargas horárias (semanais) em suas turmas para o desejável cumprimento pleno dos planos e programas de ensino (MOÇAMBIQUE, 2007).

De fato, recorrendo a Tardif e Lessard (2014), o trabalho docente compreende duas facetas fundamentais, a saber: o trabalho docente como um trabalho codificado e o trabalho docente como um trabalho flexível. A primeira nuance apresentada pelos autores remete a um conjunto de normas, regulamentos e ou prescrições que norteiam a ação profissional dos(as) professores(as). Como resultado, o trabalho docente é padronizado, temporizado, calculado, controlado e mensurado, tendo em vista os programas de ensino e o calendário das avaliações. Conforme discutem os autores, a escola moderna atua e funciona a partir de alicerces pedagógicos e curriculares uniformes, submetendo os atores principais do processo educacional (professores e alunos) a um conjunto de normas de caráter pretensamente objetivo e, portanto, impessoais, universais e forjadas com base em regulamentos para o alcance de resultados também iguais ou semelhantes. Para isso, esta escola moderna estabelece uma série de punições e um sistema de vigilância, com vistas a avaliar e fiscalizar o cumprimento rigoroso dos regulamentos estabelecidos, incluindo os programas de ensino (TARDIF; LESSARD, 2014).

O contexto moçambicano, como descrito anteriormente, não é uma exceção com relação às conclusões do trabalho de Tardif e Lessard (2014). O cumprimento das várias normativas educacionais, incluindo os planos de ensino do primário até o ESG2, é garantido pela supervisão escolar. O documento intitulado Termos de Referência para a Supervisão Pedagógica do I trimestre do ano letivo 2018, publicado pela Direção da Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade de Maputo (DEDH), define a supervisão escolar ou pedagógica como

[...] um mecanismo de controlo no cumprimento da implementação do Plano Estratégico e dos currículos escolares, que se afiguram como processos dinâmicos e susceptíveis às influências de fatores internos e externos, o que requer uma ação de monitoria contínua e sistemática de modo a aferir o grau de alcance dos objetivos e resultados previamente definidos e acionar medidas corretivas se necessário ou galvanizar as boas práticas registradas de melhorar o desempenho do sistema educativo (MAPUTO, 2018, p. 1).

Na sequência, entre vários aspectos à luz da mesma fonte, constituem objetivos específicos da supervisão escolar no sistema de ensino em Moçambique “avaliar o cumprimento da planificação quinzenal e da planificação diária de aulas; e acompanhar o trabalho pedagógico realizado nas escolas” (MAPUTO, 2018, p. 2). De um modo geral, embora o documento em alusão se circunscreva especificamente às escolas da cidade de Maputo, ele denota parcialmente aquilo que tem sido o *modus operandi* das equipas de supervisão escolar existentes em todo o país e que reiteradamente consiste em fiscalizar o cumprimento das diversas recomendações e normativas emanadas pelas autoridades educacionais (provinciais e nacionais), incluindo a avaliação do curso dos programas de ensino, observando a manutenção e o cumprimento fiel do prescrito nos planos de ensino, valorizando muitas vezes e, de maneira parcial, as peculiaridades que marcam as escolas, professores(as) e alunos(as).

Em sua dissertação de mestrado, Matavele (2002) procurou compreender até que ponto as formas de implementação curricular tomavam em conta as situações reais e os contextos dos(as) alunos(as). Entre diversos aspectos, o autor constatou a existência de uma dissonância entre o processo de implementação curricular e as situações específicas dos(as) alunos(as). Na sua concepção, um dos fatores não menos relevantes que concorriam para tal fenômeno repousava no

[...] caráter rígido e prescritivo dos programas que remetem muito o professor para uma atitude de mera execução dos mesmos, não estimulando uma gestão diferenciada e, apelando mesmo para estratégias centradas no conteúdo e no professor. (MATAVELE, 2002, p. 177).

Sob o ângulo discutido por Matavele (2002), as práticas pedagógicas por parte da maioria dos(as) professores(as) do Ensino Secundário Geral acabam por se configurar em metodologias e/ou estratégias de ensino parcialmente dialógicas como um mecanismo adequado e favorável ao cumprimento escrupuloso dos programas de ensino. Trata-se, segundo aquele autor, de uma prática generalizada no contexto educacional de Moçambique. Por isso, embora certos(as) professores(as) sejam apologistas de estratégias didáticas mais contextualizadas e adequadas às contingências epistêmicas dos(as) alunos(as), o que essencialmente ocorre é que as aulas de caráter expositivo constituem “um modelo de aulas que os professores seguem, independentemente da escola, da quantidade de alunos e das suas necessidades de aprendizagem” (MATAVELE, 2002, p. 176).

Na mesma linha de discussão se insere a pesquisa do mestrado de Língua (2006). Na ótica do autor, o cumprimento dos programas de ensino é, em geral, analisado levando em conta o cumprimento dos planos de ensino. Isso significa que, o atraso em termos de ensino dos conteúdos constantes dos planos de ensino significaria automaticamente o não cumprimento dos programas nacionais de educação em Moçambique. Por isso, no entendimento daquele autor, o trabalho de supervisão escolar que tem vindo a ser realizado em nível provincial pelos inspetores do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano em Moçambique, se resumia meramente no estabelecimento de “comparações entre os conteúdos registrados nos livros dos sumários ou de registro de aulas por turma, ou as aulas observadas e o plano analítico” (LÍNGUA, 2006, p. 88). Consequentemente, as práticas pedagógicas dos(as)

professores(as) acabam por estar atreladas a uma didática parcialmente desprofissionalizante, que pode se manifestar nos seguintes termos:

[...] o formador comunica um máximo no tempo devido. A sua exposição prevê diretamente um texto escrito sem o adaptar às circunstâncias e ao público [...] solicita respostas pontuais mas sem exploração efetiva. O formador tem confiança relativa nos alunos. Procura fazê-los trabalhar, mas não espera grande resultado da sua colaboração. Contenta-se com o tempo que passa sem consideração real pelos alunos e pelos objetivos (SCHOUMAKER, 1999 apud LINGUA, 2006, p. 88).

A partir da análise desses argumentos, compreende-se, de certa forma, que a instituição de programas de ensino nacionais no país tem a potencialidade de vir a produzir todo um conjunto de efeitos colaterais e desprofissionalizantes no que se refere ao trabalho docente no ensino secundário. Ou seja, em sala de aula este trabalho parece estar limitado às prescrições que emanam dos programas de ensino, baseando-se, assim, em perspectivas pedagógicas ou didáticas que não levam em consideração as possibilidades reais de cada contexto.

Sacristán e Gómez (2000) discutem, entre diversos aspectos, questões inerentes ao contexto social escolar, argumentando ser de enorme importância a delimitação de vários aspectos como, por exemplo, as circunstâncias reais, os materiais e suas limitações, considerando o meio social em que os(as) professores(as) atuam, para que se elaborem planos curriculares que possam lograr algum grau de razoabilidade no que diz respeito à sua implementação. Por outro lado, constatam os autores, a racionalidade moderna positivista, que atualmente embasa vários sistemas educacionais, contribuiu significativamente para a fragmentação do caráter multidimensional ou complexo dos contextos escolares locais que deveriam merecer atenção considerável no âmbito da elaboração dos currículos e, de modo específico, os planos de ensino.

A não fragmentação dos contextos educacionais no âmbito da concepção de um programa de ensino, planos de ensino ou de qualquer outro documento de caráter eminentemente pedagógico-curricular torna-se cada vez imprescindível, atendendo e considerando a distinção que caracteriza a matéria-prima com a qual lidam os(as) professores(as). Tardif (2006) chama a atenção para uma tomada de consciência no tocante ao objeto de trabalho docente. Na acepção do autor, contrariamente a outros campos profissionais como a indústria, por exemplo, o objeto de trabalho do(a) professor(a) distingue-se essencialmente por lidar com indivíduos e ou seres humanos e não com máquinas, o que pressupõe a imprescindibilidade de reconhecer-se e levar-se em consideração que na realidade prática de sala de aula, planos de ensino homogêneos podem gerar conflitos com a existência de alunos (as) fortemente marcados(as) pela heterogeneidade, em específico, com relação aos aspectos sociais, afetivos e, sobretudo, intelectuais. Trata-se, efetivamente, de questões que podem concorrer determinantemente para certo desequilíbrio no cumprimento dos planos de ensino pelas diferentes escolas secundárias em Moçambique, sendo que o contrário seria desejável, onde os planos é que se adequariam à situação concreta ou a cada contexto particular dos(as) alunos(as). Recorrendo aos argumentos de Tardif e Lessard (2014),

[...] os professores nunca aplicam total e perfeitamente os programas, mas os adaptam e os transformam de acordo com as situações concretas do trabalho cotidiano [...] as rotinas curriculares são, elas mesmas, modificadas em função da atividade dos professores, da realidade das situações da classe e da experiência adquirida (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 221).

Expresso de outra forma, tanto os programas curriculares como os planos de ensino são implementados tendo em consideração um conjunto de aspectos informais e contingenciais próprios de toda uma complexidade e ou multidimensionalidade que definem a realidade educacional. Na perspectiva de Tardif e Lessard (2009), tais dimensões é que determinam a essência do trabalho docente como um trabalho flexível, já que oferecem espaços de manobra para os(as) professores(as), tanto para a interpretação como para a realização da sua ação profissional em sala de aula. Estes argumentos têm em

vista a explicitação do caráter oculto, ou da imprevisibilidade que caracteriza o trabalho docente em sala de aula. Ou seja, ensinar significa substancialmente fazer algo de diferente e inovador em relação ao “previsto pelos regulamentos, pelo programa, pelo planejamento, pela lição” (TARDIF; LESSARD, 2009, p. 43).

Considerando as discussões de Tardif e Lessard (2009), no exercício do seu trabalho e em nome de boas práticas pedagógicas, os(as) professores(as) deveriam conciliar tanto os componentes prescritivos intrínsecos aos programas de ensino/planos de ensino, quanto os aspectos informais, subjetivos, complexos e imprevisíveis que alicerçam os processos de ensino, vistos como momentos pedagógicos de grande pertinência e proeminência científicas, e que envolvem essencialmente as interações humanas. Como é evidente, tais interações ocorrem de forma contínua e dinâmica e são decorrentes das ações que envolvem o(a) professor(a) e os(as) alunos(as) durante o processo de ensino e aprendizagem, sendo, por isso, praticamente impossível a sua completa previsibilidade (TARDIF; LESSARD, 2009; 2014). Indubitavelmente, a interação humana entre os(as) alunos(as) e entre eles(as) e os(as) professores(as) é parte de um processo epistêmico e, à luz dos princípios do pensamento complexo pode-se conceber o conhecimento como “uma aventura incerta que comporta em si mesma, permanentemente o risco de ilusão e de erro” (MORIN, p. 75). Nesta ótica, a epistemologia da complexidade de Morin (2015) confirmaria a incoerência de padronizar os planos de ensino para qualquer nível educacional, considerando que há sempre uma incerteza e/ou imprevisibilidade que permeia as interações humanas e todo o ato de conhecer no âmbito educativo.

Retomando as discussões sobre a realidade moçambicana, reiteradamente, se ao nível de cada província adotam-se planos de ensino homogêneos para cada área disciplinar, tomando como fundamentos os mesmos princípios, regras e ou regulamentos (MOÇAMBIQUE, 1992; 2007; 2018a), pode-se depreender que eles conduzem para uma certa padronização curricular que pode valorizar parcialmente a complexidade dos contextos reais das escolas. Desta feita, o argumento aqui apresentado se fundamenta nos estudos de Apple (1997; 2002), que apontam, entre diversos aspectos, que a nova lógica que direciona os sistemas educacionais modernos se manifesta essencialmente na dissociação entre a concepção e a execução dos currículos escolares. Para o autor, trata-se de uma lógica de intensificação típica do campo industrial, que tende a impulsionar os(as) professores(as) em vários países a investirem boa parte do seu tempo no cumprimento das demandas inscritas em currículos forjados fora do seu *locus* profissional, prejudicando parcialmente outros aspectos pontuais e relevantes que subjazem os processos de ensino em salas de aula (APPLE, 1997; 2002). Ademais, homogeneizar os processos de ensino num contexto em que os reais alunos que frequentam as mais diversificadas instituições de ensino são eminentemente heterogêneos sob o ponto de vista cultural, social e intelectual, mais do que contribuir para a coesão social, acaba por concorrer ativamente para o recrudescimento das desigualdades sociais no interior dos sistemas de ensino, argumenta Apple (2000). Nesse ponto de vista, a coesão social passaria necessariamente pelo reconhecimento e respeito pelas diferenças (APPLE, 2000).

A Agenda 2025 (MOÇAMBIQUE, 2003a) é um documento que apresenta um conjunto de estratégias e políticas que visam o desenvolvimento social e econômico de Moçambique até o ano 2025 (partindo de 2001). No seu capítulo sobre a educação, o documento informa, entre outros aspectos, que embora a taxa do analfabetismo continue alta, registraram-se alguns avanços no campo educacional, mais concretamente no que se refere ao acesso à escola pelos(as) moçambicanos(as). Por outro lado, foram arrolados no mesmo documento variados fatores que determinam a baixa qualidade de ensino em Moçambique, desde as más condições em que a classe docente trabalha, até a falta de laboratórios na grande maioria das escolas, o que impossibilita a realização plena de aulas práticas no âmbito das ciências naturais.

Todavia, a Agenda 2025 (MOÇAMBIQUE, 2003a) não faz menção de nenhuma condição permeável a uma democratização escolar local, capaz de promover ensino e aprendizagem que respeite plenamente as particularidades que marcam os alunos, levando em conta os distintos contextos educacionais. Tal fragilidade foi constatada pelos pesquisadores moçambicanos Castiano e Ngoenha (2013), ao apontarem que as conclusões da Agenda 2025 sobre a educação em Moçambique tendem a ressaltar o princípio de

unidade na diversidade como um paradigma que deveria orientar o sistema de ensino nacional. No entanto, o maior desafio com que se depara a educação moçambicana é a tradução desse princípio no âmbito das práticas educacionais. Como resultado, o desafio de cultivar a diferença na unidade, e vice-versa, ainda não se materializou em termos realísticos no interior do sistema educacional, sobretudo quando se está perante alunos(as) concretos(as), advertem aqueles autores.

Definitivamente, embora sejam de diferentes autores, os argumentos decorrentes das perspectivas teóricas percorridas até aqui sugerem, no geral, a aprovação e o engendramento pelos governos nacionais e, em concreto pelas autoridades educativas (provinciais e nacionais), de políticas públicas educacionais prementes e auspiciosas a uma plena profissionalização docente e do ensino. A esse respeito, o trabalho de Tardif e Lessard (2014) aponta algumas propostas que parecem valiosas, entre as quais: a promoção de uma ética profissional fundada no respeito pelos(as) alunos(as) e professores(as); a descentralização do poder decisório sobre políticas educativas a favor dos estabelecimentos locais; e a superação do paradigma educacional ancorado na imposição de decretos e receitas curriculares, valorizando práticas inovadoras locais.

Meyer (2000) sugere a superação da figura de professor profissionalizado, “que tem triunfado sobre todas as propostas de modificação, por exemplo, as propostas para uma menor qualificação dos professores ou para substituir a sala de aula por dispositivos de tipo industrial, considerados mais eficientes” (MEYER, 2000, p. 19). Nessa perspectiva, a figura de professor profissionalizado, alicerçada na adoção de modelos curriculares similares, lineares e, portanto, tecnicistas e efficientistas, apenas contribui para a desqualificação da classe docente. Como nos lembra Apple (1997, p. 50), “à medida que os procedimentos de controle técnico entram na escola sob o pretexto de sistemas curriculares, educativos e avaliativos predeterminados, os professores são desqualificados”. Nesse prisma, de acordo com Apple (2000), a profissionalização docente e do ensino passaria também pela superação da abordagem objetivista/efficientista e positivista que tem vindo a caracterizar e/ou a dominar as discussões e os debates sobre questões curriculares na atualidade. Por isso, o autor assevera que a qualificação/requalificação e profissionalização do magistério passaria pela adoção de currículos autoexplicativos, ou que tenham a potencialidade de se subjetivarem a si próprios, o que se traduziria também na concepção de documentos curriculares e ou de índole didático-pedagógica pelos(as) próprios(as) professores(as), tendo em vista, as suas realidades locais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises documentais que permeiam o *corpus* deste artigo, aliadas às diferentes perspectivas teóricas percorridas, depreende-se que as formas e/ou os princípios que subjazem tanto a concepção, quanto a implementação dos planos de ensino no interior da educação moçambicana (MOÇAMBIQUE, 1992; 2007), conduzem para uma certa padronização curricular. Do ponto de vista histórico, a uniformização curricular embasou vários sistemas educacionais na África, com o intuito de instituir o que modernamente se chama Estado-nação (CASTIANO; NGOENHA, 2013). Ou seja, a fundação dos Estados-nação na África, e em Moçambique de forma específica, passava pela criação de uma identidade nacional com base na uniformização curricular, o que viria a culminar posteriormente com a instituição de programas de ensino de caráter padronizante e com a consequente adoção dos planos de ensino (provinciais) na atualidade. Contudo, assinalam os autores, embora a construção de uma identidade nacional moçambicana no período pós-independência sugerisse um certo grau de homogeneização curricular, em termos de harmonização dos modelos de formação de professores(as), assim como os conteúdos de ensino, esse exercício não deveria traduzir-se no escamoteamento das especificidades locais.

Os trabalhos de Apple (2000), Sacristán e Gómez (2000), Tardif e Lessard (2009, 2014) sugerem a necessidade e o desafio de se conceber e se elaborarem currículos e planos de ensino tomando como âncora as especificidades contextuais que marcam peremptória e incontornavelmente os lugares (escolas), os(as) professores(as) e, de forma significativa, os(as) alunos(as). Tais contextos deveriam ser respeitados com plenitude, o que não ocorre adequadamente quando se estabelece a uniformização das propostas pedagógicas para qualquer nível educacional.

A falta de autonomia local para a elaboração dos programas curriculares e, em particular, dos planos de ensino, é na contemporaneidade um dos fatores centrais que contribuem para a desprofissionalização docente em escala mundial (SACRISTÁN; GÓMEZ, 2000; APPLE, 2000; 2002), o que pode ser considerado também para a situação particular de Moçambique. Deste modo, urge então operar-se em Moçambique aquilo que o autor da famosa *Estrutura das revoluções científicas* (KUHN, 2001) denominou como mudança de paradigma, especificamente no domínio do planeamento de ensino.

O Relatório da UNESCO (DELORS *et al.*, 2001) que trata de políticas educacionais sugestivas e favoráveis ao desenvolvimento do ensino básico e superior em escala global, recomenda que, entre diversos aspectos, é necessária uma inclusão massiva dos(as) professores(as) em todas as atividades relativas à educação. Tais ações seriam de pertinência e proeminência político-pedagógica rumo à fundação das escolas democráticas (APPLE; BEANE, 2001) no interior dos sistemas educacionais e, por conseguinte, à superação da falsa noção da democracia escolar, veementemente denunciada por Thiesen (2014). Neste sentido, a concepção, discussão, elaboração, revisão e atualização dos planos de ensino estariam incluídas efetivamente nas ações dos(as) professores(as) com relação a sua atuação no processo educacional. As recomendações da UNESCO, datadas de 2001, fazem parte dos desafios para a profissionalização dos processos educacionais em Moçambique, de maneira geral, sendo desejável que novos procedimentos sejam incorporados no país para o desenvolvimento da educação de forma a respeitar as diversidades existentes. Como ressalta Castiano (2011, p. 86), “todos os homens são iguais, todos os homens são diferentes”, o que significa que à ação educativa impõe-se, por um lado, o desafio de garantir que todos(as) vivam à luz dos valores universais e, por outro, o de impedir que as diferenças existentes entre os grupos sociais não extingam, devendo, por isso, permitir a todos(as) o desenvolvimento das suas próprias culturas.

A partir desses pressupostos teóricos, impõe-se necessária a transição para uma política educativa que tome as realidades locais, culturais e a situação específica dos(as) alunos(as) e escolas como condições nevrálgicas e imprescindíveis a serem valorizadas no âmbito da elaboração tanto dos planos de ensino, como de quaisquer outros documentos de caráter pedagógico-curricular para o desenvolvimento educacional em Moçambique, e mais precisamente no Ensino Secundário Geral. A concretização desse desiderato passaria também pela (re)valorização das chamadas Zonas de Influência Pedagógica – ZIPs como órgãos que assumem, teórica e reiteradamente, um papel crucial na assistência/supervisão pedagógica local e sobretudo na formação contínua dos professores moçambicanos (CHIRRIME, 2005; NIVAGARA, *et al.*, 2016).

Enfim, a transformação plena das ZIPs em plataformas democráticas e independentes para o debate de ideias sobre a concepção de planos de ensino mais próximos dos contextos locais seria proveitosa para a consumação dos princípios de diversificação e flexibilização dos processos educativos, previstos legalmente (MOÇAMBIQUE, 1992; 2007; 2018b), e que na realidade atual têm vindo a ser operacionalizados parcialmente por meio da planificação quinzenal (coletiva) e diária (individual) de aulas pelos professores.

Entretanto, valendo-se dos pressupostos da epistemologia descontinuista de Bachelard (1991) e da epistemologia falsificacionista de Popper (1980), este estudo é uma proposição de âmbito conjectural e falibilista cuja validade e ou cientificidade será sistematicamente complementada por novas pesquisas nacionais sobre as potencialidades das Zonas de Influência Pedagógica (ZIPs) no contexto do desenvolvimento das políticas educacionais e/ou curriculares em Moçambique.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Editora brasiliense s.a, 1982.

APPLE, Michael W. **Os professores e o currículo**: abordagens sociológicas. Lisboa: EDUCA, 1997.

APPLE, Michael W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, Michael W. **Manuais escolares e trabalho docente**: uma economia política de relações de classe e de género na educação, Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

- APPLE, Michael W.; BEANE, James A. O argumento por escolas democráticas. In: APPLE, Michael W.; BEANE, James A (orgs.). **Escolas democráticas**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 9-45.
- BASÍLIO, Guilherme. O Estado e a escola na construção da identidade política moçambicana. 2010. **Tese** (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em:  
<<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10227/1/Guilherme%20Basilio.pdf>>. Acesso em: 1 jan. 2018.
- BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não: filosofia do novo espírito científico**. 5. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1991.
- CASTIANO, José P. Engajamento por uma educação glocal. In: NGOENHA, Severino Elías; CASTIANO, José P. **Pensamento engajado: ensaios sobre filosofia africana, educação e cultura política**. Maputo: Editora EDUCAR, 2011. p. 85-97.
- CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino Elías. **A longa marcha dum educação para todos em Moçambique**. 3. ed. Maputo/Moçambique: Publifix, 2013.
- CHIRRIME, Eugénio Francisco. **ZIP: Zonas de influência pedagógica**. Maputo: Texto Editores, 2005.
- DELORS, Jacques. et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2001.
- GASPERINI, Lavinia. **Moçambique: Educação e desenvolvimento rural**. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. 6. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001.
- LÍNGUA, Januário. O nexó entre concepções e práticas de ensino da geografia em Moçambique: um estudo de caso. 2006. **Dissertação** (Mestrado em educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/9926>>. Acesso em: 10 maio 2019.
- MATAVELE, Hilária Joaquim. O currículo de matemática do 2º ciclo do ensino secundário em Moçambique: do enunciado ao implementado. 2002. **Dissertação** (Mestrado em Gestão Curricular) - Universidade de Aveiro, Aveiro, 2002. Disponível em <<https://ria.ua.pt/handle/10773/15270>>. Acesso em: 10 out. 2019.
- MAZULA, Brazão. **A complexidade de ser professor em Moçambique e seus desafios**. Maputo: Plural Editores, 2018.
- MEYER, John W. Globalização e currículo: problemas para a teoria em sociologia de educação. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen (eds.). **A difusão mundial da escola**. Lisboa: EDUCA, 2000. p. 15-32.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Lei nº4/83. I Série**, nº 12. Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação. Maputo: Imprensa Nacional, 1983.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Lei nº6/92. I Série**, nº 19. Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo. Maputo: Imprensa Nacional, 1992.
- MOÇAMBIQUE. **Agenda 2025: visão e estratégias da nação**. Maputo: Yoyoyoyo, 2003a.
- MOÇAMBIQUE, MINEDH/INDE. **Plano curricular do ensino básico**. Maputo: INDE, 2003b. Disponível em <<https://docplayer.com.br/624068-Plano-curricular-do-ensino-basico-objectivos-politica-estrutura-plano-de-estudos-e-estrategias-de-implementacao.html>> . Acesso em: 1 jan. 2018.
- MOÇAMBIQUE. MINEDH/INDE. **Plano curricular do ensino secundário geral**. Maputo: Imprensa Nacional, 2007.
- MOÇAMBIQUE. MINEDH. **Direção nacional do ensino secundário: guião de rotina do diretor adjunto pedagógico**. Maputo, 2013.

- MOÇAMBIQUE. MINEDH. **Estatísticas de educação**. Maputo, 2016. Disponível em <[http://www.mined.gov.mz/DN/DIPLAC/Documents/Brochura\\_Aproveito\\_2016.PDF](http://www.mined.gov.mz/DN/DIPLAC/Documents/Brochura_Aproveito_2016.PDF)>. Acesso em: 1 ago. 2019.
- MOÇAMBIQUE. MINEDH. **Estatísticas da educação**. Maputo, 2017.
- MOÇAMBIQUE. MINEDH. **Regulamento de avaliação do ensino primário, ensino secundário geral e alfabetização e educação de adultos**. Maputo, 2018a. Disponível em <[http://www.mined.gov.mz/Documents/REG.Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20\(003\).pdf](http://www.mined.gov.mz/Documents/REG.Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20(003).pdf)>. Acesso em: 1 jan. 2019.
- MOÇAMBIQUE. Boletim da República. **Lei nº18/2018**. I Série, nº 254. Reajusta o Quadro Geral do Sistema Educativo. Maputo: Imprensa Nacional, 2018b.
- MOÇAMBIQUE. MINEDH. **Estatísticas da Educação: levantamento escolar 2018**. Maputo, 2018c. disponível em [http://www.mined.gov.mz/DN/DIPLAC/Documents/Brochura\\_Marco2018.PDF](http://www.mined.gov.mz/DN/DIPLAC/Documents/Brochura_Marco2018.PDF). Acesso em: 2 jul. 2021.
- MAPUTO. DEDH. **Termos de referência para a supervisão pedagógica do I trimestre do ano letivo 2018**. Maputo/Moçambique, 2018.
- MOÇAMBIQUE. Instituto Nacional de Estatística. **Resultados definitivos**. Maputo, 2019. Disponível em: <[www.ine.gov.mz](http://www.ine.gov.mz)>. Acesso em: 20 ago. 2019.
- MOÇAMBIQUE. MINEDH. Calendário escolar 2020a. Disponível em <<http://www.mined.gov.mz/IST/IL/Pages/Cursos-Regulares.aspx>>. Acesso em: 30 de maio de 2020.
- MOÇAMBIQUE, MINEDH/INDE. **Plano curricular do ensino primário**. Maputo: INDE, 2020b. Disponível em [https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/07/PCEP\\_Maio\\_2020\\_Final\\_1.pdf](https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/07/PCEP_Maio_2020_Final_1.pdf). Acesso em: 10 jun. 2020.
- MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. 1. ed. Portuguesa: Penguin Books, 1975.
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. Rev. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2011.
- MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. 5. ed. Porto Alegre: Editora Sulina, 2015.
- NIVAGARA, Daniel Daniel, et al. **O funcionamento das ZIPs no contexto da melhoria da qualidade da educação: o caso das províncias de Tete (Changara e Moatize) e Zambézia (Maganja da Costa e Milange)**. Maputo, 2016.
- POPPER, Karl. **Conjecturas e refutações**. Brasília: Editora UnB, 1980.
- SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.
- SCHLEIERMACHER, Friedrich Daniel Ernest. **Hermenêutica: arte e técnica de interpretação**. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.
- TARDIF, Maurice. **Saberes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2006.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2009.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.
- THIESEN, Juarez da Silva. O currículo e a gestão escolar: territórios de autonomia colocados na mira dos standards educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v.14, n.1, 2014. p. 192-202. Disponível em: <[www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org)>. Acesso em: 20 ago. 2019.



Este obra está licenciado com uma Licença [Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).