

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES**



HUMAITÁ - AM

2021

SAMUEL ANTÓNIO DE SOUSA

**CURRÍCULO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL
DO 2º CICLO EM MOÇAMBIQUE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas PPGECH/UFAM como requisito parcial para Obtenção do Título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Valmir Flôres Pinto

Linha de Pesquisa 1: Perspectivas teórico-metodológicas para o Ensino das Ciências Humanas

HUMAITÁ, AM

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

S725c Sousa, Samuel António de
Currículo de filosofia no ensino secundário geral no 2º ciclo em Moçambique / Samuel António de Sousa . 2021
169 f.: il. color; 31 cm.

Orientador: Valmir Flôres Pinto
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) - Universidade Federal do Amazonas.

1. Educação colonial. 2. Currículo . 3. Filosofia no ensino secundário. 4. Moçambique . I. Pinto, Valmir Flôres. II. Universidade Federal do Amazonas III. Título

SAMUEL ANTÓNIO DE SOUSA

**CURRÍCULO DE FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL
DO 2º CICLO EM MOÇAMBIQUE**

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Valmir Flôres Pinto
(Presidente – PPGECH/UFAM)



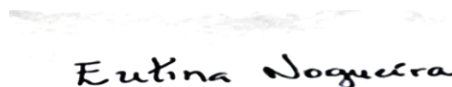
Prof. Dr. Clarides Henrich de Barba
(Membro Titular Externo – PPGE/UNIR)



Prof. Dr. Aldair Oliveira de Andrade
(Membro Titular Interno – (PPGECH/UFAM)



Prof. Dr. Jafar Silvestre Jafar
UniRovuma – Moçambique



Prof.ª Dr.ª Eulina Maria Leite Nogueira
(Membro Suplente Interno – (PPGECH/UFAM)



Prof.ª Dra. Aparecida Luzia Alzira Zuin
(Membro Suplente Externo PPGE/UNIR)

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

DEDICATÓRIA

Dedico aos meus pais, já falecidos, António de Sousa Pereira e Nazarena Pedro Amisse, meu irmão Jorge Saide Sapala, pois, graças a eles fui capaz de enfrentar todos os obstáculos para chegar até aqui.

Dedico aos membros do colegiado do PPGECH/UFAM, que lutam dia e noite para que a qualidade do nosso Programa continue se superando.

Dedico este trabalho a todos colegas do Departamento de Ciências Sociais e Filosóficas da Universidade Rovuma (Unirovuma), Delegação de Montepuez, Moçambique que trabalham com dedicação e sacrifício para que se tornem excelentes pesquisadores e profissionais na área do ensino

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família, os padrinhos Claudino de Castro Abreu e Ana Bela António Soares (Falecida) e Cláudio de Castro Abreu pelo incentivo em todas as minhas decisões, por mais loucas que possam parecer e, principalmente, aos meus pais Antonio de Sousa Pereira e Nazarena Pedro Amisse pela confiança, educação e consciência que deram e me guiaram até este momento, pois, sem os quais não teria escolhido seguir por este caminho.

À minha esposa, Maria Anastácia Alberto Intota e minha filha, Samira Samuel António de Sousa, pela parceria, paciência e acolhimento em todos os momentos difíceis que enfrentei durante este mestrado.

Agradeço ao meu orientador Prof. Dr. Valmir Flores Pinto pela sabedoria que passou e continuará passando em todos os aspectos da vida, servindo-me como exemplo de homem forte, dedicado e íntegro em tudo o que faz.

Agradecimentos especiais à Capes, que me proporcionou uma bolsa de pesquisa, cujo incentivo viabilizou minha vida acadêmica e toda esta pesquisa.

Agradeço aos professores componentes da banca pelo aceite da participação e também aos professores do PPGECH que contribuíram na minha formação acadêmica. Agradeço igualmente aos meus colegas acadêmicos do Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades por todos os momentos formativos e de lazer.

Agradeço a disponibilidade dos professores de Filosofia do Ensino Médio do 2º Ciclo das Escolas Secundárias de Montepuez, província de Cabo Delgado, Moçambique, os quais, através da incrível sabedoria, responderam o questionário de forma livre e disponibilizaram todos os dados necessários para a realização desta pesquisa.

RESUMO

SOUSA, Samuel António de. Currículo de Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique. Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e Humanidades. Universidade Federal do Amazonas – Humaitá-AM, 2021.

Nesta pesquisa analisamos sobre o currículo de Filosofia no Ensino Médio do 2º ciclo em Moçambique, depois de ter sido excluída de 1975 a 1998. Durante séculos, a Filosofia serviu como instrumento de submissão e dominação dos povos africanos ao sistema colonizador. Em Moçambique a reflexão filosófica podia chamar atenção e provocar revolta ou insurreição. Após a Independência, o ensino de Filosofia foi menosprezado e não incluído no currículo do Ensino Médio do 2º ciclo. O seu regresso aos currículos escolares se deu apenas a partir de 1998. A relevância da pesquisa está em propor a reflexão e o debate em torno do ensino de Filosofia e no seu aprimoramento para formação da consciência crítico-reflexiva, conforme destacam os professores entrevistados ao longo da pesquisa de campo nas três escolas visitadas na região Norte de Moçambique. Dos 08 (oito) professores que trabalham com Filosofia, envolvidos nesta pesquisa, 03 (três) são formados na área, isto é, 37,5%, caracterizando, assim, a necessidade de qualificação de mais profissionais para atuar com o ensino de Filosofia. O objetivo geral dessa pesquisa é analisar se o currículo de Filosofia contempla a formação crítico-reflexiva dos estudantes inseridos no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique. Em termos metodológicos, esta pesquisa se caracteriza como uma questão aberta e realizamos a revisão bibliográfica, com enfoque qualitativo, utilizando a consulta documental descritiva para a obtenção dos dados. Em termos de resultados, a partir da quarta seção, sobre o currículo de Filosofia no Ensino Médio em Moçambique: resultados e análises, conclui-se que, para uma boa formação dos estudantes, conforme os dados colhidos com os professores, os documentos analisados e os conteúdos de ensino de Filosofia, há necessidade de melhorias físicas dos ambientes, qualificação dos professores e investimentos nas infraestruturas. Ressaltamos que esta pesquisa foi possível com colaboração e participação dos professores de Filosofia entrevistados. Apesar das condições não ideais que encontramos para o pleno exercício da docência, esta é a realidade que exige investimentos em políticas públicas como constatamos na pesquisa.

Palavras-chave: Educação colonial; Currículo; Filosofia no Ensino Secundário; Moçambique.

ABSTRACT

SOUSA, Samuel António de. Philosophy Curriculum in Mozambican High Schools. Academic Master in Science and Humanities Teaching. Federal University of Amazonas - Humaitá-AM, 2021.

In this research we analyzed the Philosophy curriculum in secondary education in Mozambique, after being excluded from 1975 to 1998. For centuries, Philosophy served as an instrument of submission and domination of African peoples to the colonizing system. In Mozambique, philosophical reflection could attract attention and provoke revolt or insurrection. After Independence, the teaching of philosophy was neglected and not included in the high school curriculum of the 2nd cycle. Its return to school curricula, only started in 1998. The relevance of the research is to propose reflection and debate around the teaching of Philosophy and in its improvement for the formation of critical-reflexive awareness as highlighted by the teachers interviewed during the field research in the three schools visited in the northern region of Mozambique. Of the 08 (eight) teachers who work with Philosophy, involved in this research, only 03 (three) are graduated in the area, that is, 37.5%, thus characterizing the need for the qualification of more professionals to work with the teaching of Philosophy. In methodological terms, this research is characterized as an open question and we carried out the bibliographic review, with a qualitative focus, using the descriptive documentary consultation to obtain the data. The research is divided into sections, with the following division: introduction; section of the historical context of education in Mozambique; in the third section, the methodological design of the research; and in the fourth section the Philosophy curriculum in secondary education in Mozambique: results and analyzes. Finally, the final considerations, the used bibliography and the annexes that constitute important data to complete the research on the Philosophy Curriculum in General Secondary Education of the 2nd cycle in Mozambique. We emphasize that this research was possible with the collaboration and participation of the interviewed Philosophy professors. Despite the non-ideal conditions that we found for the full exercise of teaching, this points out for a reality that requires investments in public policies, as we found in the research.

Keywords: Colonial education; Curriculum; Philosophy in High School; Mozambique.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Instalações de cadeiras	233
Quadro 2 - Programa de ensino 1908	36
Quadro 3 - Plano de estudos das missões de 1842 a 1871	43
Quadro 4 - Plano de estudo complementar 1917.....	45
Quadro 5 - Currículo das escolas de Artes e Ofícios.....	54
Quadro 6 - Currículo das escolas profissionais (sexo feminino).....	55
Quadro 7 - Ensino Médio em Moçambique.....	66
Quadro 8 - Matrículas de 2018 a 2020 e previsões até 2029.....	67
Quadro 9 - Calendário de coleta de dados	80
Quadro 10 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa.....	82
Quadro 11 - Formação acadêmica dos professores	83
Quadro 12 - Dimensões, Categorias e Temas.....	85
Quadro 13 - Perfil dos entrevistados.....	95
Quadro 14 - Manuais didáticos de Filosofia.....	99
Quadro 15 - Sinopse dos conteúdos de Filosofia do 2º ciclo.....	100
Quadro 16- Representação das escolas secundárias do 2º ciclo.....	113

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Mapa da África	20
Figura 2 - Mapa de Moçambique.....	21
Figura 3 - Esc. Col. Primária Rebelo da Silva Polana 1935.....	50
Figura 4 - Mapa da Província de Cabo Delgado.....	75
Figura 5 - Escola "A"	113
Figura 6 - Escola "B".....	114
Figura 7 - Escola "C"	115
Figura 8 - Sala de Aula Escola "B".....	129
Figura 9 - Sala de Aula Superlotada	130

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AT	Ato Colonial
BM	Banco Mundial
BMC	Boletim de Missões Civilizadora
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CMC	Colégio de Missões Ultramarinas
EAD	Ensino à Distância
ESG	Ensino Secundário Geral
FRELIMO	Frente de Libertação de Moçambique
GM	Governo de Moçambique
IES	Instituições de Ensino Superior
MCTESTP	Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDG	Índice da Desigualdade de Gênero (IDG)
IEAA	Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
INE	Instituto Nacional de Estatística
ISPU	Instituto Superior Politécnico e Universitário
MDM	Metas de Desenvolvimento do Milênio
MEC	Ministério de Educação e Cultura de Moçambique
MINED	Ministério Nacional de Educação e Desenvolvimento
MINEDH	Ministério Nacional de Educação e Desenvolvimento Humano
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONG	Organização Não Governamental
PALOP	Países de Língua Oficial Portuguesa
PCESG	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
PEE	Plano Estratégico da Educação
PNE	Política Nacional de Educação
PCESG	Plano Curricular do Ensino Secundário Geral
PPGECH	Programa de Pós-graduação de Ensino de Ciências e Humanidades
PNE	Política Nacional de Educação
RENAMO	Resistência Nacional de Moçambique
SEC	Sistema de Educação Colonial
SNEM	Sistema Nacional de Educação de Moçambique
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UCM	Universidade Católica de Moçambique
UEM	Universidade Eduardo Mondlane
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UPM	Universidade Pedagógica Moçambique
UR	Universidade Rovuma
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. O CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO EM MOÇAMBIQUE.....	19
2.1 Contexto Social e Histórico de Moçambique	19
2.2 As Escolas Coloniais Portuguesas em Moçambique.....	22
2.3 A Educação Colonial em Moçambique.....	26
2.3.1 O Povo Indígena no Processo Educacional em Moçambique.....	28
2.4 A Educação pelo Trabalho.....	34
2.4.1 As Missões Laicas como Espaço Disciplinar.....	40
2.5 A Construção Ideológica Educacional nas Colônias.....	41
2.6 Estado Novo e os Reflexos na Educação em Moçambique: civilizar o indígena.....	49
2.6.1 Legislação e Formação Escolar no Estado Novo	52
2.7 A Política Educacional a partir da Concordata em Moçambique.....	57
2.8 A Educação no período da Independência e pós-Independência.....	59
2.8.1 As Políticas Educacionais na Conjuntura de Mercado em Moçambique.....	64
3. DELINEAMENTO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	69
3.1. Enfoque Metodológico	69
3.2 Procedimentos Metodológicos da Pesquisa.....	71
3.2.1 Definição do Campo e dos Sujeitos da Pesquisa	74
3.3. Percurso da Pesquisa	81
3.4 As Categorias de Análise	84
4. CURRÍCULO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM MOÇAMBIQUE: RESULTADOS E ANÁLISES	90
4.1 Conteúdos da Introdução à Filosofia	90
4.2 A Filosofia em Moçambique: falam os sujeitos da pesquisa	93
4.2.1 Descrição das Escolas Secundárias Pesquisadas	95
4.2.2 O Currículo de Filosofia visto pelos Sujeitos da Pesquisa	98
4.2.3 A Fundamentação do Ensino de Filosofia no Ensino Médio	103
4.3 A Cidadania e a Ética a partir do Ensino de Filosofia	108
4.4 A Base e Apresentação da Pesquisa	112
4.5 A Temática de Filosofia no Ensino Médio na atualidade em Moçambique	116
4.6 O Desafio da Formação Crítico-reflexiva a partir da Filosofia	120
4.6.1 As Salas e as Aulas de Filosofia como Espaço de Reflexão	128
4.7 Formação para Cidadania e Consciência Política	139
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	160

1.INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre o currículo de Filosofia no Ensino Secundário geral do 2º Ciclo em Moçambique, assumimos como meta deste trabalho dissertativo a importância do seu ensino e, para isso, o percurso histórico da educação em Moçambique desde o tempo colonial e pós-independência de 1975. A retomada da Filosofia nos currículos educacionais a partir de 1998 tornou-se um roteiro como referencial de estudo. Assim, iremos contextualizar e desenvolver a pesquisa sobre a educação no período colonial e o papel que a Filosofia desempenhou na história do ensino numa colônia ultramarina de Moçambique.

Historicamente, a Filosofia é ensinada numa perspectiva eurocêntrica e dividida em períodos. Isso está muito presente nos manuais, inclusive em Moçambique. Dessa forma, na antiguidade ocidental, as reflexões sobre o homem e o universo foram as que mais se fizeram presente na Filosofia. O homem coloca-se diante do mundo na tentativa de explicá-lo a partir da admiração de tudo que está diante de si para a interpretação dos fenômenos, tendo como referência o mito como concepção do mundo. O ser humano se preocupava mais com o universo questionando-se pelo princípio, origem e finalidade das coisas existentes. Os filósofos naturalistas têm uma forma de ver o universo ou o cosmos a partir de modelos construídos em função das condições históricas do desenvolvimento cultural concreto (MARCONDES, 1997; MONDIN, 2002).

Na Idade Média, por sua vez, que foi considerada a “época das trevas”, aconteceram situações que preocupavam a humanidade sobre a criação do mundo que procurava uma resposta por suas inquietações. A partir de teorias filosóficas, criou-se uma ideologia dominante, inclusive com base na religião para dominar as populações nativas. Esta “Filosofia religiosa” que foi ensinada aos sacerdotes foi instrumentalizada para encobrir a exploração do homem pelo homem e da dominação de diversos povos, entre eles o povo moçambicano (REALE e ANTISERI, 1990). Na modernidade, por sua vez, ganha espaço no homem e rompe com a visão teocêntrica, valorizando o interesse pelo homem considerado em si mesmo, isto é, significa uma ruptura com a importância dada às ciências naturais após a redescoberta de Aristóteles ao final do século XII. Conforme ressalta Marcondes (1997, p. 207), Kant define a Filosofia Moderna como “ciência da relação de todo o conhecimento e de todo uso da razão com o fim último da razão humana”. O projeto moderno se definia em linhas gerais pela busca da fundamentação da possibilidade do conhecimento e das teorias científicas, na análise da subjetividade, do indivíduo considerado como sujeito pensante,

como dotado de uma mente ou consciência caracterizada por uma determinada estrutura cognitiva, bem como por uma capacidade de ter experiências empíricas sobre a vida real, tal como encontramos versões diferentes entre o racionalismo e empirismo. A partir do século XX, surgem novas descobertas científicas revolucionárias que provocaram transformações profundas na maneira de conceber o ser humano e o conhecimento com impactos no pensamento filosófico.

Diante das crises econômicas, ascensão de ditadores ao poder, massacres de pessoas, grandes avanços na educação e na ciência, principalmente na área tecnológica, povos conseguiram a independência após as Guerras Mundiais, como a maioria das ex-colônias de países europeus no Continente Africano. Novos valores filosóficos são apresentados nas academias e nas escolas secundárias, como a questão da existência humana, democracia, liberdade, igualdade, cidadania, direitos humanos, economia justa, políticas públicas, entre outros que virão contribuir para o debate social (ADORNO; HORKHEIMER, 2000; HUSSERL, 1986; MARCONDES, 1997; SARTRE, 1986).

O interesse na pesquisa do ensino de Filosofia no Ensino Médio tornou-se um fato peculiar a partir das atividades desempenhadas pelo autor na condição de educador em instituições de Ensino Médio em Moçambique em 2003. Espera-se, com este trabalho, poder ajudar na discussão e na relevância do Currículo de Filosofia no Ensino Médio nas escolas definidas na legislação, isto é, na obrigatoriedade do ensino de Filosofia conforme a legislação moçambicana. Em Moçambique, este procedimento foi estabelecido em 1998 com o Ofício nº1598/GM/MINED/97.

O currículo é uma ferramenta que poderá visibilizar como os conteúdos dessa disciplina estão sendo trabalhados. A lei determina que o currículo de Filosofia deve ser ensinado para os jovens nas escolas do país e sugere alguns subsídios na perspectiva de uma maior coerência e consistência na revisão dos programas de ensino de Filosofia que nunca foi revista desde a sua reintrodução em 1998. No entanto, o que nos interessa é a análise do seu conteúdo para o Ensino Médio do 2º ciclo em Moçambique.

Do ponto de vista científico, a contribuição que se espera é fornecer reflexões acerca dos conteúdos programáticos a serem integrados no currículo de ensino de Filosofia, como um instrumento de libertação no pensar e no agir, pois ainda há ausência do desenvolvimento de uma aprendizagem sólida nesta área do conhecimento. Nossa pesquisa pretende atingir os objetivos de contextualização do percurso histórico, as condições em que se realizam o ensino nas escolas e o processo de ensino e aprendizagem na disciplina de Filosofia nas duas

séries (11^a e 12^a classes) do 2º ciclo adotadas pelo governo de Moçambique no setor do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

Na dimensão empírica que alicerça esta pesquisa de pós-graduação, há uma percepção de que a maior parte das pessoas, como os jovens e adultos, tem percorrido por caminhos e comportamentos que não são socialmente aceitáveis, colocando em risco e, não só as convivências sociais, mas o bem estar comum, como também a sobrevivência como seres humanos, uma vez que faltam políticas públicas que valorizam a formação das pessoas e não criam oportunidade de emprego e fixação.

Para além das normas teóricas, achamos que poderia ser valorizada e investida no resgate das questões sociais tendo em vista a superação das situações de risco como as violações, abusos sexuais contra mulheres, pedofilia, a guerra dos terroristas que assola na região de Cabo Delgado, onde desenvolvemos esta pesquisa, particularmente nos distritos de Mocimboa da Praia, Palma, Mueda, Nangade, Meluco, Quissanga, Macomia, Montepuez, Balama, Namuno e Chiúre. Diante de tal situação, os jovens se aliam nas fileiras criminosas e demais situações que ocorrem na sociedade moçambicana por falta de oportunidades.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir com os professores de Filosofia nas instituições de formação, com o currículo de ensino de Filosofia para assegurar uma educação relevante e de qualidade, pois é nosso desejo que os alunos possam ser reflexivos e críticos de modo a progredir não só na escola, mas, sobretudo, nas suas vidas em sociedade.

O ensino de Filosofia no período colonial, pelo que podemos constatar nos estudos e nas entrevistas, trouxe impactos negativos através da desagregação racial, a escravatura e trabalhos forçados, muitas vezes com o aval da religião. Por essa atitude cúmplice com erros históricos do colonialismo, a Filosofia foi retirada nos currículos de educação a partir da Independência de Moçambique em 1975. Depois de mais de duas décadas, regressa no currículo escolar, num percurso histórico bastante interessante e que será assunto abordado na primeira seção deste estudo que trata da contextualização.

Para o retorno dessa disciplina nos currículos escolares secundários ocorreram discussões a respeito da sua necessidade e pela importância na formação dos estudantes que frequentam este nível de ensino. Diversos estudiosos da área de Filosofia participaram nas discussões e expressaram suas estratégias e políticas educacionais em eventos científicos, objeto de comunicações, mesas redondas e debates para a reintrodução da Filosofia nos currículos.

Com o tema “Currículo de Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique”, a partir das pesquisas realizadas em fontes bibliográficas, documentais, entrevistas e análises, pretende-se aumentar os conhecimentos, melhorando assim a prática pedagógica e também ajudar na formação de professores de Filosofia, bem como cultivar nos estudantes a reflexão crítica sobre a importância do ensino de Filosofia nas escolas secundárias do 2º ciclo. Esta pesquisa envolveu atividade de campo com entrevistados que trabalham com ensino de Filosofia com estudantes do ensino secundário.

Destacamos a problemática dessa pesquisa: O currículo de Filosofia contribui para a formação crítica e reflexiva dos estudantes inseridos no ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique? A partir dessa questão, buscamos demonstrar por meio de autores, documentos e profissionais da educação, neste caso, os que trabalham com o ensino de Filosofia em uma região específica em Moçambique, que se devem criar as condições físicas, materiais e financeiras para que o educador e os estudantes tenham capacidades de compreensão e reflexão para apreender e compreender os conteúdos das disciplinas que compõem o currículo.

Ressaltamos que esta pesquisa, inicialmente, estava planejada para ser realizada com educadores e estudantes do Ensino Médio do 2º ciclo. No entanto, as entrevistas foram realizadas apenas com professores de Filosofia, devido ao contexto de pandemia da Covid-19. As aulas foram suspensas em março de 2020 e o contato com os estudantes não foi possível, nem mesmo por meios eletrônicos, uma vez que os mesmos não possuem internet em suas casas. Os contatos estavam programados para serem feitos nas escolas em que os mesmos estudam através da dinâmica de grupo focal. Dessa forma, a pesquisa, em parte, saiu prejudicada, pois uma parte do público, os estudantes, não foi envolvido no objeto pesquisado.

Em relação aos objetivos dessa pesquisa, temos como objetivo geral: analisar se o currículo de Filosofia contempla a formação crítico-reflexiva dos estudantes inseridos no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique. E quatro objetivos específicos: 1) contextualizar o percurso histórico do currículo de Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique; 2) mostrar quais são os conteúdos programáticos das duas séries (11ª e 12ª classes) no currículo de Filosofia de Moçambique; 3) identificar e analisar as bases teórico-filosóficas que sustentam o currículo de Filosofia em Moçambique; 4) entrevistar os profissionais na área do ensino de Filosofia no Ensino Médio nos ambientes escolhidos.

Neste sentido, a escolha da região, os professores e material de estudo, a qualificação dos educadores que trabalham com Filosofia nas escolas, teve como foco compreender e interpretar os fenômenos que ocorrem em sua volta, na relação consigo mesmo e com os outros, com o mundo na interface com a educação. A precariedade de conteúdos didáticos e formação dos professores, ainda não suficiente para atuar na área do ensino de Filosofia, tornou-se um desafio para a educação em geral. Verificamos que não existe um desenvolvimento da aprendizagem mais profunda, dinâmica e coerente nos conteúdos curriculares no ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique. A nossa pesquisa vai ao encontro da análise dos conteúdos inseridos no currículo de Filosofia e pretende contribuir para que atinja os objetivos de contextualização do percurso histórico da Filosofia, as condições em que se realizam o ensino nas 3 (três) escolas secundárias pesquisadas das duas séries (11ª /12ª classe).

Apesar do ensino de Filosofia ter uma garantia legal e obrigatoriedade, conforme o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 1997), isso não garante, necessariamente, que a juventude e também os educadores dessa faixa etária, serão mais reflexivos, críticos e éticos, conforme destaca a legislação. Conforme Gallo, o saber filosófico para os adolescentes e jovens é de suma importância e que “pode contribuir a partir de uma reflexão sobre a ética e os valores da sociedade” (GALLO, 2009, p. 15).

Com isso, a nossa pesquisa possui como foco o ato de ensinar, analisando, dessa forma, como os educadores, os documentos e os recursos didático-pedagógicos contribuem na formação dos estudantes para estarem em condições de pensar, refletir e agir. Dessa forma, busca-se extrair dos professores entrevistados, as respostas a partir de um questionário, previamente elaborado, que foram analisadas com as respectivas categorias de análise na quarta seção dessa pesquisa.

Em termos metodológicos efetuamos uma revisão bibliográfica sobre o tema escolhido no sentido de obter dados que comprovassem a nossa hipótese. Nessa perspectiva o trabalho apoiou-se na pesquisa de enfoque qualitativo e foi elaborado em conformidade com as técnicas de análise de conteúdo referente ao tema com base em material já publicado e pesquisa documental e descritiva. O enfoque qualitativo facilitou na coleta e na interpretação dos dados a partir da utilização da entrevista com os sujeitos selecionados. E no que toca o papel das entrevistas, foi respondido um questionário com auxílio de um gravador de onde foram extraídas as categorias, a partir das falas, para posterior análise das mesmas.

Para o desenvolvimento desse trabalho dissertativo, foi elaborado o seguinte roteiro geral: além desta parte introdutória, que por ora denominamos primeira seção, há a segunda seção com o título: Contexto histórico do ensino em Moçambique; a terceira seção: Delineamento metodológico da pesquisa; quarta seção: Currículo de Filosofia no Ensino Médio em Moçambique: resultados e análises; bem como as Considerações finais; Bibliografia e Anexos.

2.0 CONTEXTO HISTÓRICO DO ENSINO EM MOÇAMBIQUE

A reflexão filosófica no contexto Histórico do Ensino em Moçambique constituem matéria importante na segunda seção, na qual destacamos as formas da abordagem numa perspectiva histórica sobre o ensino colonial e pós-independência, o papel que o ensino de Filosofia desenvolveu nas colônias portuguesas e a sua essência como instrumento de travar qualquer ataque ou discordância dos ensinamentos da religião Cristã Romana e o não despertar da consciência (negra explorada) de si mesma e de refletir criticamente sobre as atitudes tomadas pelo colonialismo português. O capítulo finaliza com o conhecimento filosófico dentro do currículo de educação moçambicano.

2.1 Contexto social e histórico de Moçambique

Antes da abordagem histórica sobre o ensino colonial e pós-independência em Moçambique, cremos ser importante situar geopoliticamente o país onde ocorre a pesquisa. A UNESCO ressalta que a África, por natureza, é rica em recursos minerais, florestais, jazigos de petróleo e a terra fértil para a prática da agricultura. Para tal, veio atrair interesses ao Mundo Árabe e mais tarde ao Continente Europeu e, de modo particular, Portugal. Essas cobiças resultaram em desorganização de Moçambique, transformando suas colônias de posse para usurpar as riquezas (UNESCO, 2010, p.614).

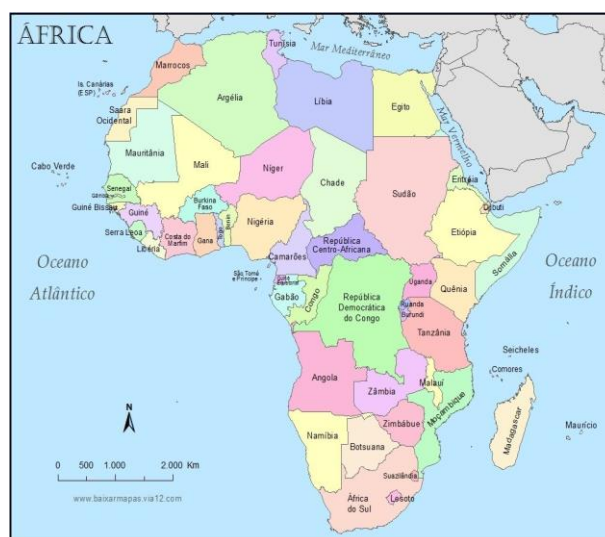
A partir dos séculos XIII ao XV, a navegação astronômica, as invenções e observações dos chineses, o uso da bússola, que provavelmente chegou aos árabes e mediterrâneos pela mesma época da China, a ciência dos ventos, das correntes e das variações da fauna e da flora marinhas, a elaboração de cartas de navegação, nas quais os pilotos muçulmanos anotavam suas observações: tudo isso constituiu muito para o desenvolvimento científico e técnico do qual os portugueses viriam a beneficiar-se para a sua chegada à África (UNESCO, 2010, p.758).

O mundo árabe formado por comerciantes que conheceram os avanços da ciência na área da navegação o que facilitou o comércio em contato direto com a África e colocando no mercado europeu e, neste processo, Portugal.

A República de Moçambique é um dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP) que se localiza na costa oriental da África a sul do equador, na região da África Austral. É banhado a leste pela costa do Oceano Índico numa extensão de 2.470

km e uma fronteira terrestre de 4.330 km. No interior, é rodeado por seis países anglófonos.¹ A extensão tem um significado interessante e vital tanto para Moçambique como para os países vizinhos situados no interior, que têm ligação com o Oceano Índico através dos portos moçambicanos. Administrativamente o país está dividido em Províncias: ao Norte, estão as Províncias do Niassa, Cabo Delgado e Nampula, no Centro encontram-se as de Zambézia, Tete, Manica e Sofala e ao Sul, Inhambane, Gaza, Maputo Província, incluindo a cidade do Maputo, capital do país, que tem o estatuto de província. Cada província está dividida em distritos, contando o país com um total de 128 distritos e 53 municípios, desde 2013 (VICENTE, 2017, p. 61).

Figura 1. Mapa da África



Fonte: <https://www.gov.mz/Acesso 16 de Mai.de 2020>

Moçambique é considerado um dos países mais pobres do mundo. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) das Nações Unidas, na sua edição de 2014, classificou o país na 178ª posição, entre 185 países considerados, com um IDH de 0,402.39, abandonando o lugar que detinha entre os três piores. Segundo o relatório anual da Organização Mundial de Saúde (OMS, 2014), Moçambique está entre os países do continente africano onde a esperança de vida para homens e mulheres é inferior a 55 anos. A esperança média de vida da população é de apenas 53 anos, um crescimento de 10 anos em relação ao início da década de 1990. Os homens têm uma esperança de 52 anos, menos dois que o sexo feminino.

¹ Os países anglófonos – países falantes de língua inglesa - que fazem fronteira com Moçambique no interior são: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbábue, Swazilândia e África do Sul.

No mesmo relatório, o país apresenta melhoras nas questões de desigualdade de gênero. O Índice da Desigualdade de Gênero (IDG) foi avaliado em 148 países e é um de dois índices experimentais (o outro é sobre pobreza multidimensional). O IDG analisa os resultados registrados na saúde reprodutiva, na capacitação das mulheres e na participação no mercado laboral (VICENTE, 2017).

Figura 2. Mapa de Moçambique



Fonte: <https://www.gov.mz/> Acesso 20 de set. 2019.

A República de Moçambique, cuja capital é Maputo, foi antiga colônia de Portugal desde finais do sec. XV e obteve a sua independência em 25 de junho de 1975. Segundo dados do último censo populacional, realizado em 2019, pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), a população moçambicana é constituída por 27.909.798 habitantes, dos quais temos 13.348.446 homens, 14.561.352 mulheres². Desta população, vive na zona urbana cerca de 33,4% e na zona rural vive cerca de 66,6%.

Moçambique tornou-se independente de Portugal após dez anos de Luta Armada de Libertação Nacional movida pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) contra o governo colonial português, que ocupou todo o território nacional desde o século XV. A independência política de Moçambique foi negociada entre a FRELIMO e o governo português e firmada no acordo de Lusaka (capital da Zâmbia) a 7 de setembro de 1974. Neste acordo, foi estabelecido um Governo de transição chefiado por Joaquim Alberto Chissano,

² Instituto Nacional de Estatística (INE). <http://www.ine.gov.moz/>. Acessado 05 jun.2019.

então Primeiro Ministro que governou o país até 25 de junho de 1975, dia em que foi proclamada oficialmente a Independência de Moçambique.

O primeiro Governo moçambicano estabeleceu uma estratégia de transformação socialista da sociedade moçambicana, tendo levado a cabo programas amplos na área de educação, saúde e habitação até ao final dos anos 80, porém os esforços de reconstrução nacional e melhoria do nível de vida da população moçambicana nos primeiros anos de Independência não se consolidaram e, em muitos casos, sofreram um colapso, associados à queda acelerada da economia e deterioração da situação militar e social. Esta situação continuou até a assinatura do Acordo Geral de Paz em Roma (Itália), em 4 de outubro de 1992, entre o Governo de Moçambique e a Resistência Nacional de Moçambicana (RENAMO).

Como resultado do fim da guerra e o estabelecimento da paz, o país começou com o processo de democratização que culminou com a realização de eleições gerais multipartidárias em 1994, seguidas por outras eleições em 1999, 2004, 2009, 2014 e 2019. O povo, basicamente de origem bantu e falante de língua bantu, está distribuído em várias etnias, com hábitos, culturas e idiomas diferentes, ainda que, regra geral, pertença, como é sabido, à mesma família do antepassado comum Bantu (VICENTE, 2017, p.61).

2.2 As Escolas Coloniais Portuguesas em Moçambique

O governador Baltasar Pereira do Lago, nomeado pelo Marquês de Pombal para a costa oriental de África entre 1765-1779, fundou a Primeira Escola para o ensino primário na Ilha de Moçambique, considerada a capital da província ultramarina na zona norte da colônia. Esta escola destinava-se aos filhos dos portugueses que não podiam se deslocar para Goa ou Lisboa para aprender as primeiras letras.

Além dessa escola, existia uma Escola primária fundada em 1613 pelos jesuítas, na Ilha de Moçambique, destinada ao ensino do catecismo, leitura, escrita e aritmética para a população indígena, escola que, em 1773, ainda se encontrava em funcionamento. Outros documentos referem que a primeira aula de instrução primária foi instalada na Casa Conventual de São Domingos da Ilha de Moçambique, em 1799, por determinação do governador Francisco Guedes de Carvalho e Meneses da Costa (1757-1833).

Com a instalação desta escola, procurava-se suprir a falta de formação do pessoal administrativo, como os juízes ordinários, servindo também para “ocupar a mocidade”,

retirando-a da inércia e ociosidade em que se encontrava (PORTUGAL, Anuário Colonial, 1916, p. 120-122). O decreto de 14 de agosto de 1845 traçou a primeira tentativa de organização especial do ensino nas províncias ultramarinas, preconizando-se um tipo de organização diferente da metrópole, adequado a cada contexto colonial. Com a sua publicação, começa-se a definir os alicerces da organização geral do ensino nas colônias africanas (Anuário colonial Ensino, 1931, p. 4). Para a educação de todas as crianças, mandava-se abrir o número de escolas primárias necessárias ao ensino da leitura, escrita e cálculo, exercícios de gramática e princípios de geografia e de história de Portugal. Funcionava ainda uma Escola Principal de Instrução Primária cujo programa contemplava gramática portuguesa, desenho linear, geometria prática, escrituração mercantil, produtos naturais da colônia e noções de física aplicada à indústria e à economia doméstica.

No quadro 1, apresentamos as escolas das colônias nas províncias ultramarinas para a instalação de cadeiras de instrução pública na província de Moçambique pelo Governador Domingos Fortunato do Vale, em 1849.

Quadro 1- Instalações de cadeiras

DESIGNAÇÃO DA ESCOLA	LOCALIZAÇÃO	SEXO	
		Feminino	Masculino
Escola de Instrução Pública de Ibo;	Capital das Ilhas de Cabo Delgado;	x	
Escola da Cidade de Moçambique;	Cidade de Moçambique;		x
Escola Principal de Moçambique ^(a) ;	Distrito de Moçambique;	x	
Escola da Vila de S. Martinho;	Distrito de Quelimane	x	
Escola da Vila de Sena;	Distrito de Quelimane	x	
Escola da Vila de Tete;	Distrito de Quelimane	x	
Escola da Vila de Sofala;	Distrito de Quelimane	x	
Escola da Vila de Quelimane;	Distrito de Quelimane	x	
Escola da Vila de Inhambane;	Distrito de Sofala		x
Escola de Lourenço Marques;	Distrito de Lourenço Marques	x	x
(a) Instalada no Convento de S. Domingos, na cidade de Moçambique			

Ministério das Colônias. Arquivo das Colônias. Vol II, nº 12, 15 de junho de 1918, p.292-294 – Elaborado pelo pesquisador.

Em 30 de novembro de 1868, publicou-se um decreto de lei que tinha como objetivo corrigir os defeitos da legislação de 1845 e completar a reorganização dos serviços de instrução pública nas colônias. No artigo 15º, deste decreto preconizava-se que em cada uma

das províncias ultramarinas se criassem o número de cadeiras do ensino primário elementar que a sua população e circunstâncias exigissem.

O ensino foi dividido em dois graus: o de instrução primária e elementar de 1ª classe, destinada à nacionalização da grande massa indígena (significa população nativa sujeita a tributo de nome negro, não civilizado, que prestava trabalhos ao colonizador), que compreendia a leitura, a escrita, as quatro operações aritméticas e exercícios sobre o sistema de pesos e medidas; e o de instrução primária elementar de 2ª classe, destinado às crianças não nativas e às indígenas bem dotadas que se tivessem destacado nas escolas de 1ª classe, que compreendia elementos de gramática, história e coreografia portuguesa, aritmética e elementos de geometria, noções de agricultura e economia rural.

A obrigatoriedade escolar apenas contemplava a frequência do grau de instrução primária elementar para as crianças de 9 (nove) a 12 (doze) anos residentes a menos de 3 km da escola. Quanto às escolas principais (como foi o caso da Escola Principal de Instrução Primária de Moçambique, que passou a escola secundária após esta reorganização), alargaram o quadro das suas disciplinas e elevaram, de dois para três, o número dos seus professores.

Os professores e mestras eram escolhidos por concurso de provas públicas e não era preciso vastos conhecimentos, recebiam apenas noventa e seis mil réis anuais (PORTUGAL, Anuário do Ensino de 1930, 1931, p. 5) em comparação com os professores do grau elementar de 1ª e 2ª classe.

O ensino secundário não era visto como uma prioridade. Em Lisboa, a discussão era a de que as colônias deveriam se autossustentarem e tratava de uma forma de poupar o tesouro em despesas consideradas supérfluas. Quanto ao currículo das escolas principais, orientado para a população alfabetizada no ensino primário, consistia nas seguintes disciplinas: gramática portuguesa, história geral e pátria, geografia geral e comercial, uma língua estrangeira (francês, inglês ou árabe), aritmética e geometria com aplicação à escrituração comercial e à agrimensura, ciências físicas e naturais com aplicação à indústria, agricultura e comércio, economia política e industrial, agricultura e economia rural, e ainda desenho linear. Os alunos podiam ainda frequentar o curso completo ou as disciplinas em separado (MADEIRA, 2007, p.341).

Criada pela portaria provincial nº 81, de 23 de maio de 1878, a escola de Artes e Ofícios foi inaugurada com 21 alunos em 29 de abril de 1879, sendo aprovada a sua instalação por Portaria Régia de 26 de agosto de 1879. Por volta de 1881, a escola tinha 100

indígenas (99% dos alunos eram africanos, existindo apenas 2 (dois) europeus). A missão da escola era preparar os indígenas com a instrução profissional de operários e artistas e, além disso, dar-lhes quando possível, “instrução literária, religiosa e militar”³.

As artes e ofícios ensinados tinham por finalidade formar marceneiros, carpinteiros, torneiros, serralheiros e funileiros, alfaiates e sapateiros (para as oficinas do arsenal); tipógrafos e encadernadores (para as oficinas da imprensa nacional); pedreiros (para as obras públicas); praticantes (para a farmácia dos hospitais) e uma escola de telegrafia. Na escola, os alunos frequentavam as cadeiras de instrução elementar e complementar, desenho industrial, música vocal e instrumental e ginástica. O método de ensino da leitura seguido era a *Cartilha Maternal* de João de Deus⁴.

Segundo Madeira (2007, p. 400), o plano curricular era construir um novo imaginário fazendo apelo a um conjunto de fatos, símbolos e heróis nacionais e coloniais. Os conteúdos dos manuais escolares metropolitanos pouco tinham a ver com a vida dos africanos ou mesmo dos filhos dos colonos e dos mestiços que frequentavam as escolas de Moçambique. Nesse campo, as únicas estratégias que tinham por objeto ligar a história da colônia e as experiências dos alunos às aprendizagens escolares operavam preferencialmente por intermédio de atividades extraescolares (através das festividades e comemorações) e menos através dos conteúdos ensinados na sala de aulas.

A Escola Primária registrava um conjunto de dificuldades, que não tinham unicamente a ver com questões pedagógicas ou dependentes da qualidade do serviço docente, mas com razões socioculturais e com a própria história da escola colonial em Moçambique. As condições de funcionamento das escolas, os edifícios escolares, a falta de condições de higiene e de salubridade de alguns estabelecimentos acusavam décadas de negligência e de incapacidade em acertar uma estratégia de política pública de ensino, descobrindo uma realidade oposta às intenções mais generosas do discurso político e pedagógico republicano.

Até aqui, reina o modelo português em Moçambique. No próximo ponto de estudo, passamos a desenvolver alguns elementos da educação a partir da realidade específica da colônia africana moçambicana, isto é, o colonizador começa a incorporar elementos locais

³ PORTUGAL. Arquivo Histórico de Moçambique. Fundo da Administração Civil, Instrução e Cultos, 1885-1974. Cx.3. Relatório do Governador do Distrito de Moçambique, Major Pedro Massano de Amorim, em 30 de setembro de 1907.

⁴ PORTUGAL Regulamento orgânico da Escola de Artes e Ofícios de Moçambique. Portaria nº 215, de 22 de junho de 1882.

na educação. Será por bondade? Será por educação ou interesse? É o que passamos a desenvolver.

2.3 A Educação colonial em Moçambique

A educação colonial portuguesa em Moçambique começa na metade do século XIX e vai até aos finais do século XX (1845-1974), sendo marcado por uma educação de dominação, alienação e cristianização. A partir desse período, o governo colonial português começou a regulamentar o ensino: criou escolas públicas nas colônias e estabelece a estrutura do ensino seguindo o modelo de organização de ensino ministrado pelas entidades religiosas.

Na linha do pensamento daquilo que é a essência da educação antes da chegada dos europeus, ela era assegurada por todos grupos étnicos e linguísticos e continuava a ser, geração após geração, um importante veículo de transmissão de identidade cultural. Este sistema educativo procurava inculcar nas crianças as atitudes e conhecimentos adequados ao desempenho dos papéis sociais masculinos e femininos, pondo a tônica nos deveres e privilégios resultantes de valores culturais e transmitida de forma oral e pelo exemplo familiar, bem como em lições formais e em rituais comunitários. Assim, a educação dos nativos (indígena), a forma como era designado o povo moçambicano pelos colonizadores - respondeu aos problemas concretos das comunidades locais, preparando chefes políticos como simples camponeses e gerou um sentimento de cidadania nos habitantes da comunidade (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 11).

O continente africano tinha na sua cultura, rituais e tradições, seus valores e sua educação familiar indígena era transmitida de forma oral de geração em geração. Era assim a sua forma de organização social na comunidade:

Com a expansão de povos árabes e europeus, novos elementos foram introduzidos na educação africana através do islão e pela igreja cristã, que serviram de sustentáculo à vida cultural, espiritual, literária, científica e artística dos países africanos (BANCO MUNDIAL, 1990, p. 11).

Não seria bom falar da educação colonial portuguesa sem, pelo menos, trazer a essência da etimologia da palavra colonização para dar sentido do termo. Conforme Saviani (2008), a palavra colonização deriva do verbo latino *colo, colui, cultum, colere*, que quer dizer cultivar, morar, cuidar de querer bem, proteger, realizar, honrar, venerar (SAVIANI, 2008, p.26). Segundo o autor, a palavra colonização tem significado de origem “colo” na

língua romana, eu moro, eu ocupo a terra, eu trabalho, eu cultivo o campo. Assim, o termo colônia significa espaço que se ocupa, mas também terra ou povo que se pode trabalhar ou sujeitar.

No pensamento de Saviani (2008), o conceito de “educação” é o processo por meio do qual a humanidade elabora a si mesma em todos os seus mais variados aspectos. Saviani (*apud* MANACORDAS, 1989) explica três pontos básicos da educação: na enculturação, nas tradições e nos costumes ou aculturação no dinamismo externo e na instrução intelectual em seus dois aspectos, o formal-instrumental (ler, escrever, contar) e o concreto (conteúdo do conhecimento), e na aprendizagem do ofício (SAVIANI, 2008, p.27). Para tal, a educação foi instaurada no âmbito do processo de colonização, trata-se de aculturação, já que as tradições e os costumes que se busca inculcar decorrem de um dinamismo externo, isto é, que vai do meio cultural do colonizador para a situação de objeto de colonização.

O processo da colonização abarca a posse e exploração da terra subjungando os seus habitantes e a educação enquanto aculturação, isto é, a inculcação nos colonizados das práticas, técnicas, símbolos e valores próprios dos colonizadores e a catequese entendida como a difusão e conversão dos colonizados à religião dos colonizadores. Neste sentido, também a religião exerce um papel fundamental.

A religião evoca restabelecer vínculos que do latim significa *religare*, isto é, o conjunto de mediações simbólicas pela qual determinada comunidade busca ligar sua experiência presente com a tradição, com os espíritos de seus antepassados, remontando, no caso das religiões monoteístas, a Deus como fonte de tudo o que existe e o antepassado por excelência porque o pai que está na origem de todos os membros da comunidade que o cultiva (SAVIANI, 2008, p.27).

O percurso da implantação da história da Educação em Moçambique pode ser vivenciado e interpretado, dividido em dois períodos: a educação colonial portuguesa e a educação pós-independência de 1975. Estas duas épocas são consideradas como mais marcantes da história de Moçambique, que estão divididas em diferentes etapas de transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas significativas que se caracterizaram pela imposição e dominação de uma ordem social e cultural hegemônica e negação das estruturas tradicionalmente existentes dos africanos. Por outro lado, pelas disputas e contradições imperialistas para novas colônias, vai provocar a superação e implantação de uma nova sociedade dominadora que denominamos o colonialismo português.

2.3.1 O Povo Indígena no Processo Educacional em Moçambique

Do ponto de vista simbólico e, pelo menos em teoria, a partir de 1820 a 1822, todos os indígenas residentes nos territórios ultramarinos foram considerados cidadãos portugueses, princípio que subentendia a conversão, pela assimilação dos africanos à língua, à religião, aos costumes, ao modo de vida e, em suma, à cultura da Mãe-Pátria. Através da Educação para o trabalho, esta se consolidou como uma ideia estruturante da doutrina colonial portuguesa.

João de Andrade Corvo (1824-1890) foi Ministro dos Negócios Estrangeiro de Portugal e acumulava a pasta da Marinha e do Ultramar neste período colonial. No ano de 1881, tendo recebido um parecer de uma comissão de inquérito para investigar a Escola de Artes e Ofícios de Moçambique, disse: “A escola não é para fazer negros literatos, mas negros que saibam trabalhar, negros úteis e, por isso mesmo, civilizados e moralizados pelo trabalho regular” (CORVO, 1853, p.87).

A ideia da assimilação teve início no século XIX, um pressuposto basilar do sistema constitucional português e, de uma ou de outra forma, foi consubstancial ao quadro jurídico-legal em que os governos metropolitanos e coloniais fizessem o seguinte:

Nacionalizar, civilizar, moralizar, educar, missionar, instruir. A assimilação era, antes de mais um processo. Neste sentido, a ideia de integração das populações num determinado espaço colonial era um aspecto consubstancial ao projeto de colonização. O ensino da civilização respondia a esse interesse integrador, de forma que a assimilação consistia, sobretudo, em ensinar aos povos selvagens as formas modernas do domínio do homem sobre a natureza, radicar lhes no espírito a superioridade da civilização cristã e fundar uma nova organização social baseada no respeito pela igualdade de todos os homens para assentar a política indígena (MADEIRA, 2007, p.189-190).

O percurso histórico do ensino colonial em Moçambique tem alguns acontecimentos que tornaram como marco importante para o povo nativo (indígena) que não tinha acesso ao ensino. Por outro lado, durante este período, a educação moçambicana estava orientada aos missionários da Igreja Católica no encargo de ensinar nos Liceus, Colégios e Seminários (propedêutico, filosófico e teológico). Nessa época, a educação escolar estava voltada para as classes mais favorecidas economicamente, o que impedia o acesso ao povo desfavorecido, os indígenas. Logicamente, era uma estratégia em usar a via escolástica para manter o domínio da população nativa.

Sustentando essa ideia, Enrique Dussel (1993) destaca que a conquista religiosa se perpetuou ou se manifestou pela sua religiosidade e que não vai aos princípios bíblicos de amar ao próximo e de fazer ao bem tanto como a obra de caridade. Mas Dussel (1993, p.62), afirma: “No melhor caso, os índios, os indígenas, eram considerados rudes, crianças imaturas que necessitam de paciência evangelizadora, por que não chegaram ao uso da escrita nem ao conhecimento dos filósofos, ainda aos indígenas não pertencentes às culturas”.

Para este autor, a atitude da Igreja Cristã pela desvalorização e opressão do povo obrigava a aceitar a submissão porque depois da morte possuiriam uma recompensa na vida eterna e acolhidos junto à direita de Deus-Pai. Este comportamento que a igreja tomou foi desonesto e de hipocrisia para salvaguardar os seus intentos pessoais e da Corte. Dussel (1993, p. 63) ainda aponta críticas à missão da igreja, pela atitude:

A todos esses são homens, ou são pela metade, convém ensinar a prender a ser homens e instruí-los como crianças... é preciso contê-los a força e mesmo contra vontade, de certo modo, forçá-los (Lucas, 14,23). A conquista espiritual deve ensinar-lhes a doutrina cristã, as principais orações, os mandamentos e preceitos de cor... conquista espiritual, que mais assemelha a uma obrigatória dominação religiosa do conquistador sobre o oprimido, do que um ato adulto de passagem a um momento superior da consciência religiosa (DUSSEL, 1993, p.63).

O ensino dos eclesiásticos (padres) estava vinculado ao ensino religioso, de modo que a Filosofia se apresenta com uma característica fortemente voltada para a fé. Seu ensino, por vezes, confundia-se com a catequese católica. Neste período, os conteúdos desta disciplina estavam mais voltados para a Filosofia de Aristóteles e para a Filosofia Escolástica, destacando-se, em especial, Santo Agostinho e São Tomás de Aquino (HORN, 2000, p. 21).

Uma característica saliente nessa época foi a de que a Filosofia não era trabalhada de forma reflexiva e crítica, mas a sua instrução estava voltada para que nenhuma pessoa introduzisse novos questionamentos a respeito de sua matéria, sem antes consultar os superiores. Assim sendo, o zelo pelo catecismo marcava o ensino moçambicano, de forma que a ideologia católica estava fortemente relacionada à educação como um todo, isto é, englobava um programa simultaneamente de índole religiosa e política que procurava realizar uma convergência entre várias intencionalidades: nacionalizar, civilizar, moralizar, educar, missionar, instruir à assimilação de um bom português.

E nos dizeres de Pupin (2006, p. 31), estas reformas contrapõem-se ao predomínio das ideias religiosas e com base nas ideias laicas inspiradas no Iluminismo. Quer dizer, o

ensino estava mais voltado às ideologias ancoradas na dominação colonial. E como ressalta Taimo (2010, p. 67), a política da educação portuguesa para Moçambique é falar de todo um comportamento dos impérios que dominaram a África, nomeadamente, Bélgica, Grã-Bretanha, França e Portugal.

Por sua vez, Rodney (1975, p.246-247) explica que o objetivo central do sistema educacional colonial era treinar africanos para servir como homens da administração a um plano extraordinariamente baixo e fornecer mão-de-obra para as firmas capitalistas privadas, pertencentes a europeus. Isso significava na prática a seleção de alguns africanos para participar no domínio e na exploração do continente. Não era um sistema de educação proveniente das condições concretas da sociedade africana nem destinada a promover uma utilização mais racional dos recursos materiais e sociais.

Ainda para Rodney (1975), a intenção de Portugal para suas colônias não era benéfica para os moçambicanos em particular, mas uma formação para a vida profissional. Pelo contrário, a ideia era exatamente ensinar a ler e contar de modo a sentir-se assimilado e a respeitar de forma humilde o colonizador português (RODNEY, 1975, p. 247).

Na mesma linha do pensamento, Buendia (1999) descreveu a diferenciação dos dois ensinamentos desenvolvidos nas escolas da metrópole e das colônias que consistia em:

A primeira regulamentação do ensino nas colônias é do dia 2 de abril de 1845. No dia 14 de agosto desse mesmo ano, um decreto diferenciava o ensino nas colônias do ensino na Metrópole e criava as escolas públicas nas colônias. Em 14 de Agosto de 1846, foi publicada a primeira providência legal para se organizar a instrução primária no “Ultramar Português”. Depois de 1845, criaram-se, por decreto, as primeiras escolas primárias na Ilha de Moçambique, no Ibo, Quelimane, Sena, Tete, Inhambane e Lourenço Marques. Mas esses decretos ou atos legislativos, não foram para além do papel, como, em 1865, o reconhecia o então Ministro do Ultramar (BUENDIA, 1999, p. 39)

Conforme Taimo (2010, p.68), a lentidão com que a educação era levada a cabo nas colônias traduz de forma clara a estratégia colonial para civilizar o indígena. Movido pela concepção de que o indígena precisava adquirir hábitos não só de trabalhar, mas também de bom português, educado, fazer-se da educação um dos elementos domesticadores do indígena. Esta situação mostra a contradição do sistema, pois ao mesmo tempo em que é resultante por fazer chegar à educação para mais indígenas, para fazê-los portugueses, é forçado a implantar o sistema educativo nas colônias de modo a ter interlocutores que pudessem interpretar e difundir a cultura colonial.

Segundo Mondlane (1975), na sua obra “*Luta por Moçambique*”, os colonialistas em geral desprezaram e ignoraram a cultura e educação africanas tradicionais. Assaltaram-nas, instituindo uma versão do seu próprio sistema de educação, totalmente fora do contexto, que viria a desenraizar o africano do seu passado e a forçá-lo a adaptar-se à sociedade colonial. Era necessário que o próprio africano adquirisse desprezo pelos seus próprios antecedentes. Nos territórios portugueses, a educação do africano teve duas finalidades: “Formar um elemento da população que agiria como intermediário entre o estado colonial e as massas; inculcar uma atitude de servilismo no africano educado” (MONDLANE, 1975, p. 59).

Ainda para Mazula (1995), os conteúdos ministrados aos indígenas tinham um nível muito baixo e centravam-se na aprendizagem da língua portuguesa, geografia de Portugal, na leitura, na escrita e aritmética. Por outro, ensinava-se conteúdos de carácter religioso, e desenvolviam-se atividades extras escolares. O conteúdo escolar procurava igualmente transmitir as ideias coloniais como as mais racionais, tranquilizando o espírito de dominação económica e, como se não bastasse, tentava destruir as estruturas sociais, económicas e culturais africanas.

Para a UNESCO (2010, p. 221), as atitudes dos colonizadores oficialmente consideradas províncias portuguesas desde 1930, estas colónias carregavam os estigmas do mais atrasado colonialismo; atrás de uma fachada assimilacionista se dissimulava a mais brutal discriminação, ou seja, como:

As Províncias ultramarinas portuguesas, em meio milhão de habitantes e após cinco séculos de presença portuguesa, gozavam de direitos políticos os quais, no final das contas, permaneciam totalmente formais com o estatuto dos civilizados, beneficiava-se deste estatuto de branco, mesmo que fosse analfabeto (situação recorrente entre os portugueses) era isso fato civilizado; enquanto o negro, pelo contrário, devia saber ler e escrever o português, praticar regularmente a religião católica e ser benquisto pelo colonizador.

Segundo o pensamento de António de Oliveira Salazar (1889-1970) sobre o Estado Novo⁵ que procurava dar maior presença nas colónias em África, em particular em Moçambique, através do Ato Colonial de 1930, uma lei constitucional que defendia as formas de relacionamento entre a metrópole e as colónias portuguesas, para além dos aspectos administrativos e da descentralização financeira, irá destacar a educação como um

⁵ Estado Novo (1926-1974) regime político autoritário, autocrata e corporativista de Estado que vigorou em Portugal durante 41 anos. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/eh/v31n64/2178-1494-eh-31-64-197.pdf>.

dos elementos importantes para a sua presença naqueles territórios. Para isso, além da necessidade de aumentar o número de escolas primárias do Estado, as missões católicas passaram a ter um papel importante estendendo assim o leque de oferta de acesso à alfabetização pelo indigenato. Assim, o Ato Colonial afirma que: “Aceita e auxilia as missões religiosas portuguesas como agentes eficazes de civilização e de soberania e as casas de formação de pessoal para elas, reconhecendo-lhes personalidade jurídica” (PORTUGAL, Ato Colonial, 1930, p. 8).

O fim último do Ato Colonial na educação nas colônias portuguesas era transformar ou civilizar o indígena em assimilado, com alma portuguesa, um verdadeiro português que se identificasse como português com a moral cristã. Além disso, o ensino era a feição nacionalista e prática, que se traduzia na obrigatoriedade nas escolas do uso e do ensino da língua portuguesa, tolerando o uso da língua indígena somente no ensino da religião, e na obrigatoriedade dos professores enquanto africanos ou moçambicanos para ser um todo de nacionalidade português, pois seria essa a obrigatoriedade de fundamentar a política de assimilação.

Na reflexão de Zotti (2009), conforme o seu artigo sobre “A educação jesuítica no projeto colonial de Portugal no Brasil”, faz uma abordagem da educação assumida nas duas elites, do governo português e os missionários jesuítas. O Estado português é visto com os pressupostos da ideologia cristã, para tal, entram em acordo. Zotti (2009, p. 12) entende que a colonização abarcou três momentos dialeticamente articulados:

A posse e a exploração da terra independente de seus habitantes, subjugando-os aos interesses da metrópole; a educação enquanto aculturação, o que significa a imposição de todas as práticas, costumes, técnicas, símbolos e valores dos colonizadores, ignorando a cultura dos habitantes nativos; e, por fim a catequese para a difusão da ideologia católica e a conversão dos colonizados a esta que é a religião oficial do Estado português e que a ele serve.

A autora, nos seus comentários sobre a educação estabelecida nesse período, reflete o que foi implantado em Moçambique pela colonização portuguesa em todas as suas colônias, que vai de certa maneira desprezar aquilo que é o conhecimento da religião tradicional africana, a cultura nos usos e costumes e submersos na vida do ensino da Escolástica incutida pela Igreja Católica.

Do ponto de vista de Taimo (2010), o tipo de educação implantada nas colônias portuguesas tinha como objetivo civilizar o indígena e ser educado para prestar apoios ao

colonizador de forma mais convincente e humilde como bom servidor. Nesta perspectiva, o indígena foi obrigado a relegar os seus valores culturais e acatar de um civilizado português. Por outro lado, a educação na colônia moçambicana, além de estar sob a responsabilidade do Governo colonial, estava também nas mãos das Companhias Majestáticas, na área da sua jurisdição.

Além da responsabilidade que as Companhias tinham nas missões católicas o papel de evangelizar, educar e civilizar os nativos segundo os critérios europeus, conforme descreve Enrique Dussel (1993, p.47),

A colonização da vida do índio e do escravo africano, pouco depois foi o primeiro processo “europeu” de “modernização”, de civilização, de “subsumir ou alienar o outro como “si-mesmo”, em área pedagógica, cultural, política, econômica e social, quer dizer, o domínio dos corpos pelo machismo sexual, da cultura, de tipos de trabalhos de instituição criadas por uma nova burocracia política, de dominação do outro.

Nos dizeres de Dussel (1993), entra em conexão com o ensino nas colônias tendo em vista em modernizar o conquistador em olhar primeiro de frente, com liberdade e virtuoso em participar igualmente o “eu” colonizador, senhor poderoso ao outro, negado em sua dignidade (africano), como si-mesmo, instrumento, dócil e oprimido. Para o autor, o papel do conquistador como autoafirmação prática do “eu” conquistado e negação do outro como outro (DUSSEL, 1993, p. 49).

A partir do século XX, foi considerado como uma imposição da educação nas colônias por situações alarmantes no seio da proclamação da República, em 1910, em Portugal, com os ideários de democracia e liberdade. Este fato histórico vai possibilitar os problemas vividos pela metrópole, como Taimo (2010, p. 69), afirma:

Índice elevado de analfabetismo que levou à introdução da escolaridade obrigatória entre sete e dez anos de idade, a crise econômica, a resistência às mudanças, além do carácter colonialista do sistema não levaram a que a reafirmação de que as colônias são territórios portugueses deixasse de ser feita.

Para subsidiar a ideia dos autores sobre a reafirmação das colônias portuguesas consistia em civilizar o indígena partindo de um ensino que provém da alfabetização. Conforme Marques (1998), a legislação de 1911 estabelecia a instrução oficial e livre para todas as crianças no nível infantil e primário e escolaridade obrigatória entre todas as idades

de 07 a 10 anos. Além disso, os métodos e os conteúdos almejados deveriam seguir todos os sistemas vigentes propostos na lei da metrópole. Outro fundamento que a metrópole sugeria em relação a autonomia das colônias em deixar a própria colônia gerir o ensino descentralizado, como Marques (1989, p. 357-358), afirma:

O ensino elementar foi classificado em infantil e primário, este último abrangendo três graus, primário elementar, primário complementar e primário superior. Criaram-se algumas escolas primárias superiores (1919), mas sempre com muita dificuldade, escassez de meios e falta de pessoal competente. Cavalos de batalha de diversas situações políticas, foram sempre o ponto fraco das reformas educacionais republicanas.

Em suma, para os objetivos da colonização, e sob o impulso do próprio Estado Novo, foram sendo criadas instituições especializadas, como o Acordo Missionário de 7 de maio de 1940, assinado entre a Santa Sé e a República Portuguesa, do qual trataremos em outra seção, pelo qual as missões eram consideradas corporações missionárias ou religiosas e, como tal, instâncias econômicas de moralização dos indígenas, isto é, de preparação de futuros trabalhadores rurais que produzem. Por outro lado, o Estatuto Missionário assinado em 5 de abril de 1941, estabelecia que as missões católicas portuguesas eram consideradas instituições de utilidade imperial. Com isso, o ensino tinha que transformar o indígena em assimilado, com alma portuguesa, um verdadeiro português que se identificasse orgulhosamente como português e com a moral cristã.

2.4 A Educação pelo trabalho

O ensino colonial português deveria necessariamente ser oferecido ao indígena, cujo conteúdo revertia o pressuposto da prioridade da assimilação sobre a instrução. O governador-geral era defensor da tese da educação pelo trabalho, introduzindo assim um deslocamento na educação entendida como um meio de ensinar o negro a trabalhar. Por isso, defendia um ensino de caráter profissionalizante destinado à massa indígena, completado por uma instrução teórica rudimentar, constituída pelo ensino da leitura e da escrita em língua portuguesa (MADEIRA, 2007, p. 210-211).

Para Madeira (2007), outra modificação importante no discurso educativo que assinalava na mobilização do conceito de *learning by doing* (aprender fazendo) característico da Filosofia e da pedagogia anglo-saxônicas, cuja influência em Moçambique se sentia, em

particular, por intermédio da ação educativa desenvolvida pelas missões protestantes inglesas e americanas no território. Os métodos americanos e o ensino pelo trabalho tiveram, nos discursos do governador Freire de Andrade (1735-1763) sobre a educação colonial, um primeiro momento de afirmação da pedagogia americana utilizada na instrução dos negros, fortemente orientada para a aquisição de competências no quadro do desenvolvimento de uma profissão.

O governador Freire de Andrade considerava inútil um ensino centrado nos três pilares (aprendem a ler, a escrever e contar). Dizia o governador que as escolas de primeiras letras deveriam ser sempre acompanhadas de uma escola e de um campo experimental onde se ensinassem os princípios de agricultura e ofícios, e as oficinas do Estado e os indígenas deveriam ser admitidos como praticantes (ANDRADE, 1910, p. 369).

De acordo com Andrade (1910), o ensino primário deveria ser constituído de duas vertentes: o ensino teórico, confinado aos cursos de 1º e 2º graus do ensino elementar, onde a aprendizagem da língua e da escrita em português deveria se adequar ao indígena; e o ensino prático (agrícola ou oficial), tendo em vista a formação profissional dos indígenas, ministrado com maior desenvolvimento. E para Sampaio e Melo (1910), cada raça e civilização exijam os processos educativos que perfeitamente se lhes adaptassem e compreendessem, assim, a inutilidade perigosa da adoção de normas unitárias no campo pedagógico e educativo (SAMPAIO e MELO, 1910, p.148). Enquanto Andrade (1910) recomenda os programas de ensino, para além da vertente teórica e da vertente prática, deveriam incluir, também nos manuais de leitura, questões que tratassem os indígenas nas leituras portuguesas (ANDRADE, 1910, p.371).

E ainda, Ana Isabel Madeira, na sua Tese de Doutorado (2007, p. 2012), comenta que Andrade acreditava nas virtudes das aprendizagens práticas, não no sentido estrito da educação para trabalho, mas no sentido amplo da pedagogia do *aprender-fazendo*, expressão a que recorria frequentemente para ilustrar um tipo de ensino baseado na observação e na experimentação.

O aprender-fazendo não se confundia com um tipo de ensino rudimentar, destinado a ser aplicado às raças atrasadas, mas também às crianças europeias, pondo de parte as definições decoradas, as teorias complexas e as abstrações confusas (ANDRADE, 1910, p. 368). Segundo Andrade, a existência de lugares da administração que deveriam ser desempenhados e ser até reservados aos africanos de cor com capacidade e inteligência (por exemplo, de telegrafistas, de empregados dos caminhos-de-ferro e até amanuenses – aquele

que copia textos), razão pela qual a instrução de nível secundário deveria corresponder à pressão da procura indígena. E concluiu o seguinte:

Precisamos de ser coerentes; se não quisermos empregar o indígena em trabalhos que zelosamente queiramos reservar para o nosso operário europeu, então digamolo francamente, e não o eduquemos, não o tiremos do meio em que nasceu e tem vivido, porque tirá-lo desse meio (...) educá-lo e depois não lhe abrir campo algum em que ele possa utilizar a educação que lhe demos, creio que será um crime e, além de um crime, uma falta de previsão que nos pode causar sérias dificuldades futuras. (ANDRADE, 1910, p.366-7).

Para Madeira (2007), o objetivo com a instrução indígena era o da assimilação, pela aprendizagem da língua, mas com destaque dado à formação para uma arte ou ofício. Essa formação pressupunha um currículo adequado às características dos indígenas, de feição profissionalizante, apoiada em pedagogias de ensino-aprendizagem, enraizadas na experiência e na vida das comunidades africanas. Este projeto deu posteriormente origem à regulamentação da instrução destinada aos indígenas em Moçambique, cujo programa pretendia uniformizar os conteúdos ensinados nas escolas missionárias de toda a colônia reforçando, precisamente, a vertente prática até então ausente do currículo de instrução primária ultramarina (MADEIRA, 2007, p.212).

Conforme ilustram os conteúdos programáticos que regulavam a instrução indígena ensinados e aplicados no currículo de instrução Primária Ultramarina.

Quadro 2 - Programa de ensino 1908

1ª Grau (correspondente à 1ª classe do ensino no ultramar)		
1ª Classe	1ª Sessão	1º Leitura – estudo da cartilha em livro escrito em língua indígena. 2º Escrita – elementos de escrita, riscos, letras, etc. 3º Aritmética – ensino dos algarismos e formação dos números. 4º Português – lição de coisas. 5º Educação cívica, moral e religiosa. 6º Ginástica e música.
	2ª Sessão	1º Leitura – continuação da cartilha da 1ª secção. 2º Escrita – construção de palavras com letras maiúsculas e minúsculas. 3º Aritmética – estudo das quatro operações. 4º Português – continuação das lições de coisas e estudo dos quadros de leitura. 5º Noções rudimentares de coreografia do distrito. 6º Educação cívica, moral e religiosa. 7º Ginástica e música.

2ª Classe	<p>1º Leitura – em livros de leitura indígena.</p> <p>2º Escrita - cópias e ditados.</p> <p>3º Aritmética – continuação do estudo das quatro operações.</p> <p>4º Leitura – em livros portugueses e continuação das lições de coisas.</p> <p>5º Continuação da coreografia do distrito.</p> <p>6º Educação cívica, moral e religiosa.</p> <p>7º Ginástica e música.</p> <p>8º Desenho elementar.</p> <p>9º Noções práticas de agricultura e elementos de artes e ofícios, à escolha do professor e segundo a vocação do aluno.</p>
3ª Classe	<p>1º Cópias, ditados e composições.</p> <p>2º Continuação da prática das operações. Números decimais e sistema métrico decimal.</p> <p>3º Leitura em livros portugueses e tradução em língua do país.</p> <p>4º Noções de coreografia da Província e continente português europeu.</p> <p>5º Noções de história de Portugal.</p> <p>6º Noções elementares de gramática portuguesa.</p> <p>7º Educação cívica, moral e religiosa.</p> <p>8º Ginástica e música.</p> <p>9º Desenho elementar.</p> <p>10º Noções práticas de agricultura e história natural, e elementos de artes e ofícios.</p>
2º grau (correspondente à 2ª classe do ensino no ultramar)	
4ª Classe	<p>1º Cópias, ditados e composições.</p> <p>2º Continuação da prática de operações com números inteiros e decimais. Problemas e sistema métrico decimal.</p> <p>3º Leitura em livros portugueses e interpretação em português. Tradução em língua do país.</p> <p>4º Noções de coreografia da Província, continentes portugueses europeu e todas as possessões portuguesas</p> <p>5º História de Portugal.</p> <p>6º Gramática portuguesa.</p> <p>7º Educação cívica, moral e religiosa.</p> <p>8º Ginástica e música.</p> <p>9º Desenho.</p> <p>10º Prática de agricultura, artes e ofícios e noções de história natural, compreendendo sobretudo o conhecimento dos animais úteis e prejudiciais à agricultura.</p>

Os conteúdos programáticos das escolas Primárias Ultramarinas dos relatos de viagens e das impressões acerca das culturas africanas, *Terra e Lendas* e *Contos Selvagens* contêm informações sobre a visão de Brito Camacho (1934) a respeito da educação e da instrução dos indígenas. O alto-comissário considerava que tendo o negro, como realmente tem múltiplas aptidões, fácil seria instruí-lo e educá-lo sem o estúpido preconceito de que ele é, irremediavelmente, uma criatura degradada pela natureza, e sem a mania de fazer dele um bom católico em vez de um bom cidadão (CAMACHO, 1934, p.33).

Nas reflexões de Camacho (1932), o papel das missões apesar da criação das missões laicas, a República deixara subsistir as missões religiosas, nacionais e estrangeiras, cujo papel do governador refutava uma perda de tempo e de esforços tendo em vista a emancipação das colônias. A escola servia para formar cidadãos, as missões laicas serviam para formar homens práticos e hábeis que servissem o desenvolvimento das províncias. Por isso mesmo, a coexistência dos dois sistemas, com os seus princípios específicos, parecia-lhe uma ambiguidade prejudicial, tendo em vista tratar-se de instituições que não utilizavam nem os mesmos métodos, nem concorriam para os mesmos fins. Ainda Camacho considera que nos *Contos Selvagens*:

Concordamos plenamente com os que afirmam a indispensabilidade dum religião e dum culto para civilizar a África; mas parece-me que essa religião se deve chamar ciência, e esse culto se deve chamar trabalho. O preto não há-de civilizar-se frequentando as igrejas. Mas deixará de ser [selvagem] quando lhe tiverem inculcado o hábito do trabalho considerado não como um estigma de inferioridade, mas como o cumprimento singelo dum dever e satisfação imprescindível dum necessidade. O negro é um agente indispensável. Importa, por isso mesmo, educá-lo cuidadosamente; mas essa educação não pode fazer-se nas igrejas, a ensinarem-lhes orações; há-de fazer-se nos campos e nas oficinas, nas escolas práticas de agricultura ou quaisquer outros estabelecimentos de ensino profissional. A única catequese que dá frutos e influência é a catequese do trabalho. O que é preciso, em África, é abrir escolas de artes e ofícios, escolas regionais de agricultura, bem montadas e bem dirigidas. Escolas em vez de igrejas; mestres em vez de missionários (CAMACHO, 1932, p.32-33).

Camacho (1932) apela aos missionários católicos de abrir escolas profissionalizantes, práticas da agricultura como hábitos de trabalho que é a única catequese que pode dar fruto e não a igreja que pode civilizar o indígena.

Os métodos da educação colonial que foi usado para o trabalho dos indígenas era para uma educação da raça, instrução para atrasados étnicos, princípios que podiam adotar em Moçambique. As colônias deviam dividir-se em duas escolas espalhadas em toda a

Província ultramarina como estabelecimento do gênero do Instituto Normal e Agrícola de Hampton.

No pensamento de Andrade (1907), colocaram-se as ideias relativamente à educação ao indígena no papel das missões na formação moral e na educação para o trabalho e ao tipo de ensino que considerava poder torná-lo num trabalhador útil capaz de concorrer para a progressiva riqueza do país (ANDRADE, 1907, p. 62-63).

Quanto aos métodos utilizados nas escolas americanas, Andrade (1907, p.368) considerava que estes se adequavam a todas as regiões da província e que se deveriam assim estender a todas as escolas e a todas as crianças:

Do que tenho dito, ressalta a necessidade da instrução pelo fato, *learning by doing*, como dizem os americanos, e este princípio deve ser aplicado não somente às raças atrasadas, como a do nosso indígena, mas também às crianças de raça europeia, pondo de parte as definições decoradas, as teorias complexas e as abstrações confusas.

A base central da educação aos indígenas deveria limitar-se ao ensino elementar, isto é, à leitura e à escrita, quer da língua indígena, quer da língua portuguesa juntamente com o ensino técnico. Ao invés de insistir num ensino teórico, que se deveria resumir aos cursos de 1º e 2º graus das escolas de instrução primária (o 1º grau correspondente à primeira, segunda e terceira classes da instrução primária na metrópole, e o 2º grau à 4ª classe), o ensino adequado ao indígena deveria ser essencialmente prático e de carácter profissional (ANDRADE, 1907, p. 372-373).

O programa das escolas para os indígenas foi aceito nos primeiros anos, e que o ensino fosse ministrado na língua indígena, começando desde logo, a ministrar os primeiros conhecimentos de português, pelo ensino dos nomes dos objetos mais vulgares e de uso mais corrente. Esta prática que deveria ser adotada, ao contrário do parecer de alguns que desejavam que a língua portuguesa, e não a indígena, fosse a única admissível nas escolas elementares (ANDRADE, 1907, p.371).

Atualmente, o sistema educacional implantado não atende com qualidade às exigências do ensino médio com políticas públicas para todos. A partir das leituras feitas, neste contexto, percebe-se que as desigualdades entre as escolas públicas e privadas, ainda marcam diferenças nos sistemas do seu ensino. O grande desafio contemporâneo no âmbito

educacional é a conquista de um modelo de ensino inclusivo que abranja a maior parte das pessoas.

Esta disparidade entre educação para as elites e para as classes populares, que se reflete entre as escolas públicas e privadas, vem deste o período colonial, e acentuou-se com a introdução em Moçambique de dois tipos de ensino, o ensino rudimentar para os indígenas (negros) e o ensino para os brancos (oficial). Foi exatamente o empresariado local (ou a elite urbana) que acabou introduzindo em Moçambique, nos anos 90, do século XX, os dois tipos de ensino separatista, provocando a diferenciação educacional nas duas classes.

2.4.1 As Missões Laicas como Espaço Disciplinar

O plano geral de estudos para uma formação profissional entendida como civilização pelo trabalho com caráter moralizante, direcionando a população indígena para aprendizagens exclusivamente manuais, de índole artesanal, menos completa na componente agrícola.

Os objetivos que se pretendia alcançar com a criação das missões laicas, eram para assinalar o nascimento de um novo espaço disciplinar, que não coincidia totalmente com os propósitos das escolas oficinas, quando não entravam mesmo em contradição com aquelas. Quanto às missões laicas, elas tinham por fim principal a instrução dos indígenas da província cabendo-lhes por isso a direção, gerência e administração das escolas-oficinas das circunscrições administrativas. Nos dizeres de Matos (1994, p.317),

Espalhar a civilização portuguesa, prestigiar a Pátria e nacionalizar as populações indígenas (...) inculcar nos indígenas hábitos de limpeza, higiene e decência material e moral, (...) prestar aos indígenas assistências como enfermeiros, e tudo isto, claro, ao mesmo tempo que se promovia a vulgarização da língua portuguesa e a criação de agricultores e operários.

Para Diniz (1924), o ensino nas colônias deve ter um fim prático e exclusivo experimental, isto é, de saber fazer e profissional. Por isso, o ensino profissional devia ir ao encontro dos hábitos dos indígenas de beneficiar a técnica das profissões já existentes, de maneira a não provocar perturbações locais. Enquanto na escola seria a língua oficial o português e as outras línguas indígenas que poderiam ser permitidas na linguagem falada, como auxiliar e transitoriamente. Para tal, a escola deveria ser mais uma oficina do que

escola, onde se ensinasse juntamente com a língua portuguesa, com leitura e escrita, um ofício, uma profissão, e trabalho rural, criando operários e agricultores (DINIZ, 1924, p. 5-8).

Referindo-se ao currículo das referidas escolas e ao tipo de ensino técnico que nelas deveria ser ministrado, Ferreira Diniz (1926, p. 73) acrescenta:

No que respeita ao ensino técnico abrange as profissões agrícolas e industriais, só as podemos determinar nas suas linhas gerais. O programa completo, preciso e detalhado daquele ensino, em cada um dos estabelecimentos em que ele se ministre, tem de ser dependente das circunstâncias locais e consoante a índole e aptidão dos seus habitantes.

Por sua vez, o currículo deve ser orientado para a agricultura e para a criação de gado, ou para as indústrias, conforme as regiões e as populações. As profissões a adotar era a instrução profissional, quando se trate do ensino destinado aos indígenas do sexo masculino. Por outro lado, considerou o papel do Instituto das Missões Coloniais e das missões civilizadoras laicas de preparar os professores e mestres do ensino profissional aos indígenas, transformando escolas-oficinas (DINIZ, 1926, p. 75).

Fazendo um comentário sobre o pensamento do autor acima citado a respeito sobre o ensino profissional para os povos nativos do sexo masculino a ensinar a língua portuguesa na escrita e na leitura, um ofício, uma profissão, e trabalho rural, criando operário e agricultores que saibam trabalhar visando produzir e garantir comida para os portugueses.

2.5 A Construção ideológica educacional nas colônias

Nos finais do século XIX, houve uma grande pressão por parte do governo português em liberar a organização das missões católicas portuguesas e criar uma reforma do Colégio das Missões como única instituição nacional vocacionada para a formação missionária.

Segundo análise de Cordeiro, a documentação recebida na secretaria do Ultramar entre 1853 e 1880, os relatos dos governadores coloniais em dois relatórios apresentados que seria necessário reorganizar inteiramente o Colégio das Missões, subordinando estas como outras instituições, a uma organização geral dos diversos serviços inerentes ao Padroado português no ultramar e dotando de condições sérias de ação moral, instrutiva e política, sob

os aspectos dos interesses não somente religiosos, mas portugueses e científicos⁶. Por outro lado, Cordeiro aconselha que a política de aliança com a Igreja através da cooperação do Estado com as missões católicas portuguesas é uma aliança tão natural como fecunda, da evangelização religiosa com a das primeiras letras (CORDEIRO, s/d. p.50).

Esta cooperação podia resultar reformas dentro do Seminário de Cernache do Bonjardim, tornando apto para a formação de bons missionários africanos aos quais deveriam receber uma suficiente instrução de ciências naturais, noções de ciências médicas, de agricultura, de vários ofícios, bem como das línguas africanas (CORDEIRO, s/d, p.58).

Para este decreto, Pinheiro Chagas deu a importância das missões religiosas como fatores de civilização e de progresso dos povos ultramarinos considerando urgente assegurar que os sacerdotes continuassem a ser a vanguarda do exército civilizador. Ainda para conseguir os objetivos impunha uma reforma dos estatutos de Cernache de propor um de caráter mais prático e utilitário os missionários as mais importantes noções científicas de modo a adquirir conhecimentos práticos de medicina, de cirurgia, de higiene e de conhecer a arte do desenho. Para tal, esses missionários deveriam ter como condição a educação e a sua natureza física desses e habilitá-los com os rudimentos de algumas artes e ofícios⁷.

O espírito da Carta de Lei de 1856, criou - se o Colégio das Missões Ultramarinas e seu funcionamento com padres de Cernache ou padres seculares que passaram a formar futuros padres nos seminários desde no dia 12 de agosto de 1856.

A Carta de Lei referendada por Sá da Bandeira, que D. Pedro V, nomeara para a pasta da Marinha e do Ultramar para fundar novo estabelecimento de ensino e de instrução do clero para a preparação dos missionários nas Dioceses e missões do Real Padroado na Ásia, África e Oceania. Essa educação e instrução deveriam ser realizadas no Colégio Central (em Cernache) e nos seminários já existentes ou que de futuro viessem a ser estabelecido naquelas dioceses para preparar sacerdotes europeus, formar professores para os seminários das dioceses, aperfeiçoar o ensino e a educação eclesiástica dos alunos e dar hospedagem a quaisquer missionários autorizados pelo Governo, se dirigissem às missões do ultramar ou delas regressassem.

⁶ PORTUGAL. Anais das Missões Portuguesas, 1º ano, 1889. Relatório do ministro da Marinha Manuel Pinheiro Chagas de 3 de dezembro de 1884, Lisboa: Tipografia Nacional, pp. 1.

⁷ PORTUGAL. Anais das Missões Portuguesas, 1º ano, 1889. Relatório do ministro da Marinha Manuel Pinheiro Chagas de 3 de dezembro de 1884. Lisboa: Tipografia Nacional, p. 2.

Um dos objetivos do Colégio das Missões era suprir a falta de liceus e escolas públicas nas províncias ultramarinas. Para Madeira (2007), o Colégio das Missões Ultramarinas foi uma criação do Estado, que nasceu como um serviço público, de carácter escolar e educativo, cabendo a administração superior ao ministro da Marinha, coadjuvado pelo Conselho Ultramarino, ao qual competia a inspeção do estabelecimento. O plano de estudos, os programas, a admissão de estudantes, a permanência no ultramar, o financiamento, tudo era decidido superiormente e passava pelo crivo da tutela estatal. As missões eram entendidas como representantes do interesse do Estado subordinando-se a dimensão religiosa ao interesse civilizacional e patriótico que deveria imperar na formação e na ação dos missionários. Se a matriz doutrinária das missões era o Cristianismo, esse fato era considerado secundário relativamente ao interesse nacionalizador que as missões portuguesas deveriam desempenhar no Ultramar (MADEIRA, 2007, p.160)

Para a autora, afirma que de 1884 a 1885, o Colégio das Missões Ultramarinas de Cernache do Bonjardim entra num período de estabilidade e relativo progresso. Sob a direção do Cônego Boavida, foram recrutados novos professores para as diversas cadeiras que constavam do novo plano curricular, a biblioteca foi reequipada, o museu e as salas de aulas equipadas de material didático moderno. O Cônego Boavida conseguiu ainda do Governo a concessão de um extenso terreno anexo ao Colégio, para o desenvolvimento de atividades de investigação e experimentação com espécies botânicas tropicais, construiu uma tipografia, e criou ainda uma escola de telegrafia (MADEIRA, 2007, p.261).

Nos Conteúdos programáticos dos colégios das missões ultramarinas aparecem as disciplinas de Filosofia Racional, Moral e Princípios de Direito Natural, Retórica, Oratória Sagrada, Literatura Clássica (especialmente portuguesa) e mais outras disciplinas presentes na tabela ilustrada. A nossa atenção está nos conteúdos de Filosofia almejados no currículo dos estudos do Colégio das missões que estavam mais notáveis para a formação dos sacerdotes de modo a continuar a prestigiar a coroa portuguesa.

Quadro 3 - Plano de estudos das missões de 1842 a 1871

Reforma	Curso Preparatório (seis anos)	Curso Superior (três anos)
	<ul style="list-style-type: none"> - Latim - Latinidade - Francês - Inglês - Concani, língua chinesa e dialetos de Timor 	<ul style="list-style-type: none"> - História sagrada e eclesiástica - Teologia fundamental - Dogmática especial - Teologia moral -Teologia sacramental e pastoral

1871	<ul style="list-style-type: none"> - Aritmética e geometria - Retórica, oratória sagrada, literatura clássica (especialmente portuguesa) -Filosofia racional e moral e princípios de direito natural - História e geografia (com especialidade nas colônias) - Princípios de física e química (com aplicação nas artes) e Introdução à história natural - Princípios gerais de higiene pública e de economia doméstica 	<ul style="list-style-type: none"> - Direito canónico e eclesiástico Português
	Disciplinas acrescentadas ao Plano de estudos preparatório	Disciplinas acrescentadas ao Plano de estudos superior
1884	<ul style="list-style-type: none"> - Física e química (praticada nos laboratórios); -História natural (apoiada em colecções mineralógicas e botânicas); -Etnografia e agricultura (apoiada em colecções etnográficas e de produtos agrícolas coloniais); - Fotografia (oficina) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ciências médicas (estudo auxiliado por manequins e plantas anatómicas)

Fonte: Madeira (2007, p. 269).

A educação colonial portuguesa nas províncias ultramarinas estava, quase exclusivamente, no trabalho dos missionários católicos portugueses e era importante apoiá-los numa fase em que, na total impossibilidade de formar um exército de professores, localmente ou na metrópole, não podia a Igreja ser demitida do cumprimento dessa tarefa. Era importante dar a essa tarefa de orientação e de novas finalidades na criação da Junta Geral das Missões (JGM)⁸ que veio a constituir um fato isolado, neste quadro anticlerical, representando o interesse de algumas das facções da Monarquia liberal em apoiar inequivocamente as missões como um elemento de civilização e de influência política (MADEIRA, 2007).

O Instituto de Missões Coloniais, criado pelo decreto nº 3.352 de 8 de setembro de 1917, na sequência da Lei de Separação de 20 de abril de 1911, dá início a um processo de

⁸ A criação da Junta Geral das Missões (Decreto de 16 de setembro de 1887, promulgado por Henrique Barros Gomes), anexa à secretaria de estado dos negócios da Marinha e do Ultramar, presidida pelo Patriarca de Lisboa e constituída por membros do governo e do Colégio das Missões Ultramarinas, tinha por finalidade esclarecer e aconselhar o governo acerca da manutenção dos direitos e do desempenho dos deveres do Padroado (artigo 7º) (PORTUGAL. Anais das Missões Portuguesas, 2º ano, 1889. Lisboa: Tipografia Nacional, p. 94).

reforma que modifica profundamente a estratégia do governo sobre o papel a ser desempenhado pelas missões portuguesas na África. Com sede no antigo edifício do Colégio das Missões Ultramarinas, o instituto passa a ser considerado como uma escola de educação de alunos com destino ao serviço nas colônias como agentes de civilização (MADEIRA, 2007, p.263).

Ainda para Madeira (2007, p.264), com este propósito essencial em vista, o instituto passaria a organizar-se em dois graus de ensino:

O curso preparatório e o curso complementar tinham dois fins; como o curso preparatório compreendia o curso geral dos liceus, com a mesma duração e organização daquele e seria complementado por uma arte ou ofício ou ramo prático de qualquer conhecimento útil, assim como por uma incidência das aprendizagens nos trabalhos práticos respeitantes a cada uma das cadeiras para além da prática desenvolvida das línguas francesa e inglesa. O curso complementar destinado a um maior desenvolvimento das matérias estudadas no curso preparatório e a ministrar ao futuro agente de civilização os conhecimentos práticos necessários à boa ação colonizadora tinha a duração de três anos.

O plano de estudos incluía um conjunto de alterações nas cadeiras oferecidas anteriormente pelo Colégio. Com esta reorganização dos estudos a direção do instituto considerava ter fundado um estabelecimento em cuja organização se tinha atendido a todos os ensinamentos da experiência e às conquistas da ciência em matéria de ensino colonial. Assim, o plano de estudos do curso complementar do instituto das Missões eram melhorar o ensino na época nas colônias.

Vejamos como o quadro ilustra os conteúdos programados em cada ano dos Liceus.

Quadro 4 - Plano de estudo complementar 1917

1º Ano	<ul style="list-style-type: none"> - Geografia colonial, descobertas e explorações - Física e química, com aplicações às artes e às indústrias - Princípios de direito civil, político e administrativo - Agrologia, agricultura, horticultura e silvicultura
2º Ano	<ul style="list-style-type: none"> - Higiene Colonial - Botânica, zoologia, mineralogia e geologia, com especial referência aos países tropicais - Pedagogia geral - Agrimensura, topografia e máquinas agrícolas

3º Ano	<ul style="list-style-type: none"> - Noções gerais de anatomia e fisiologia; doenças mais gerais dos países quentes e noções de medicina e farmácia - Administração e legislação financeira das colônias, cartas orgânicas, tratados e convenções coloniais - Pedagogia especial e prática - Agricultura colonial, zootecnia e noções de medicina veterinária
--------	---

Quadro elaborado pelo Pesquisador baseado no Decreto nº 3352 de 8 de setembro de 1917 (artigo 4º) In BMC, nº 2, maio, 1920, p.45

Para Madeira (2007, p. 265), ao finalizarem a formação dos alunos seriam colocados à disposição do Ministério das Colônias e, em seguida, nomeados *Agentes de Civilização* com destino a uma missão, nos termos do decreto de 22 de novembro de 1913⁹, com as obrigações e direitos dos professores de missão nos termos do artigo 22º e seguintes daquele decreto e artigo 2º do decreto de 18 de agosto de 1881.

Os ministros seculares de qualquer religião se tivessem nacionalidade portuguesa, também poderiam ser nomeados para o serviço das missões civilizadoras, o que os colocava em pé de igualdade com os agentes laicos formados no instituto. Em troca da formação recebida, os alunos contraíam a obrigação de servirem o Estado como agentes de civilização durante 12 anos, quer em Angola, quer em Moçambique (PORTUGAL, 1917). Com a aprovação do regulamento do Instituto de Missões Coloniais, estava instituído os princípios ideológicos básicos da concepção educativa republicana uma vez que se reclamava como uma instituição destinada à preparação dos agentes de civilização dos nossos domínios coloniais, orientada no sentimento do dever, no amor do trabalho e no culto da Pátria e da República. Esta educação incumbia na totalidade aos professores e aos prefeitos (de formação laica) com a colaboração do restante pessoal do instituto¹⁰.

Nesta concepção o Estado retirava da Igreja não apenas a tarefa de formar, como a responsabilidade em educar os agentes de civilização. Mas mesmo o regulamento esclarecia que apenas os alunos internos gratuitos eram obrigados ao serviço das missões civilizadoras, fazendo igualmente saber aqueles que estavam em condições de eximir-se ao pagamento de matrícula como os filhos de professores da instrução primária, os de portugueses falecidos

⁹ PORTUGAL: O decreto nº 233, de 22 de novembro de 1913, que tornou extensivas às colônias as disposições da Lei de Separação do Estado das Igrejas, estabeleceu as bases das missões civilizadoras e autorizou o governo a criá-las. Essa criação seria consagrada, seis anos mais tarde, no decreto nº 5778 de 10 de maio de 1919 (Lei das Missões)

¹⁰ PORTUGAL. Decreto nº 3469 de 19 de outubro de 1917. In Boletim das Missões Civilizadoras, nº3, junho, 1920, p. 38.

ou incapacitados nas colônias ao serviço do Estado, os de pais que tivessem prestado bons serviços à República, os descendentes diretos de agentes de civilização, e os filhos de pessoas pobres, de preferência órfãos¹¹.

A noção de família, a criação de um lar em solo ultramarino, expressão da ênfase que o republicanismo atribuía à função integradora daquela instituição social, não colidia com a função de moralização social das missões religiosas. Para exemplificá-lo, Abílio Marçal (1920, p. 21) concretizava o sentido em que as duas organizações podiam, e deviam dar-se as mãos:

Uma missão religiosa, que vai exercer a sua ação pela pregação do evangelho e pelo exercício dos sacramentos, não leva melhores meios de combate nem poderá fundar uma civilização mais perdurável do que aquela que vai educar pelo trabalho, ensinando o negro a explorar a terra, instruindo-o em artes e ofícios, criando neles necessidades novas, curando-lhes as suas enfermidades. Os agentes de civilização, levando as suas mulheres para o interior, deixa-nos a garantia duma vida morigerada isenta de velhos abusos e incorrigíveis imoralidades, e levam ao negro o exemplo duma família civilizada. E é sobre a constituição da família que, segundo modernas e indiscutíveis teorias, deve assentar a nova ação civilizadora.

Marçal (1920) critica a missão religiosa de se preocupar mais de assuntos religiosos na propagação do evangelho que levar a sério a civilização e educar pelo trabalho ensinando o indígena a explorar a terra, instruindo em artes e ofícios criando neles a novas necessidades, curando as suas enfermidades. Por outro, levar o negro a assentar na nova vida mais civilizada a categoria de um português.

Os manuais com conteúdos específicos de ensinar a trabalhar e converter à religião católica como forma de trazer o indígena a um ser civilizado e que tenha consciência da cultura do trabalho e preparado moralmente, estão entre as principais ferramentas ou instrumentos de construção ideológica. Para Madeira (2007, p.261), tratar de missões nos séculos XVI, XVII e XVIII, é muito diferente de tratar de missões nos séculos XIX e XX. Naqueles séculos pretendia-se converter o preto à religião católica, nestes quer-se converter o preto à civilização moderna. Naquelas épocas tinha-se por símbolo da nossa colonização a frase medieval que consistia em a “Cruz e a Espada”, nesta, devemos tomar por símbolo a frase moderna “O Livro e a Enxada”. O que se pretende falar sobre o livro e a enxada

¹¹ PORTUGAL. Decreto n° 3469 de 19 de outubro de 1917, Art. 3°. In *Boletim das Missões Civilizadoras*, n°3, junho, 1920, p. 3

significa conquistar povos nativos, converter a cristão católico em um homem civilizado, isto é, uma vida social, para a vida do trabalho agrícola e profissional.

Para Grainha (1920), ao conquistar terras para o nosso domínio e povos para o domínio da igreja, “hoje temos de pensar em conquistar o preto para a vida social, para a vida do trabalho agrícola e profissional, para a convivência e comércio com os povos civilizados” (GRAINHA, 1920, p. 3). Na visão de Grainha (1920, p. 6) propunha reformar a imagem da nova escola republicana, tornando-a num campo experimental e prático, onde se regeneravam, não apenas os indígenas, mas também os próprios missionários e a instituição em si mesma:

A missão nos tempos modernos, deve ser colocada precisamente no campo pedagógico e educativo, no exercício das escolas elementares agrícolas, e de artes e ofícios, e no ensinamento dos direitos e deveres do homem e do cidadão, que constituem a grande religião da humanidade. O missionário moderno deve ser um indivíduo que se proponha tirar o preto da ociosidade e da brutalidade indígena e ensiná-lo a cultivar convenientemente a terra da sua região, e a conhecer e executar os instrumentos necessários para a fabricação de artefatos próprios dela e para a construção de habitações mais cómodas e menos selvagens, tornando-o assim um ser civilizado e um cidadão honrado e prestimoso.

De acordo com o autor, procurou-se promover a melhoria do ensino na colônia, tanto na origem (na formação dos missionários), como no destino (no controle da ação educativa das missões e da educação dos indígenas). Para tal, esta concepção regeneradora projetava-se nas linhas mestras da sua estratégia de reforma que resumia em três pontos principais como o recrutamento, a formação dos agentes de civilização e organização das missões civilizadoras, organização do serviço de inspeção Missionária Escolar e dinamização da Junta das Missões Civilizadoras Religiosas.

No pensamento de Grainha (1920, p. 26), o tipo de ensino que se deveria dar aos educandos, para além do elementar e geral, literária e científica, que devia sempre ter em conta tudo o que respeitasse diretamente às colônias: “A sua história e geografia, o seu clima, a sua higiene, os seus produtos naturais, os conhecimentos agrícolas, profissionais e comerciais necessários para essas regiões”.

Ainda para Grainha (1920), considerava que era necessário garantir que o novo evangelho social dirigido ao indígena fosse baseado na cartilha, no charrua (arado), no livro e na enxada a possibilidade de residir na instituição de uma vigilância permanente sobre o exercício das missões em Angola e Moçambique.

2.6 Estado Novo e os Reflexos na Educação em Moçambique: civilizar o indígena

O ensino colonial em Moçambique reflete o quanto a presença portuguesa marcou especial durante o Estado Novo (1930-1974), mediante o incremento ideológico da política colonial em diferentes frentes. Através do Ato Colonial¹², as políticas referentes ao indigenato, que procuravam diferenciar o africano selvagem, considerado não civilizado, do europeu civilizado, que deviam levar a civilização ao indígena, ganharam um sentido salvacionista das colônias por parte de Portugal (TAIMO, 2010, p.65).

As atenções estavam mais voltadas sobre a educação depois da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e verificou-se um grande movimento por parte das potências colonizadoras, com exceção de Portugal, de repensar a sua política em relação à África na sua política educativa nas colônias, sobre o seu funcionamento e pela emergência de movimentos de emancipação. Estes fatores vão contribuir para que a década de 1950 seja marcada como a década do início das independências africanas.

O Diploma Legislativo (Lei), nº 238, de 17 de maio de 1930, justificava a separação dos objetivos de cada tipo de ensino. O ensino indígena tinha por fim elevar gradualmente da vida selvagem à vida civilizada. Enquanto o ensino primário elementar para os não-indígenas visava dar às crianças os instrumentos fundamentais de todo o saber as bases de uma cultura geral, preparando-as para a vida social:

Artigo 1º: «O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-se mais útil à sociedade e a si próprio». O ensino primário rudimentar destina-se a civilizar e nacionalizar os indígenas das colônias, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses (PORTUGAL, 1930, p. 24/25).

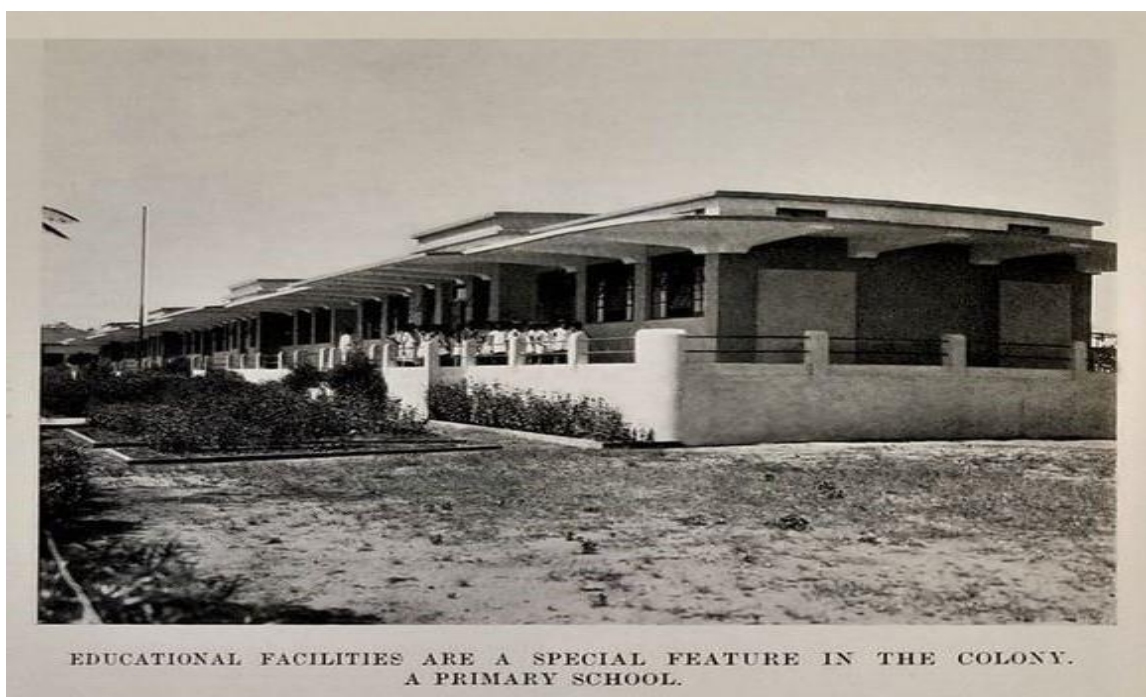
Nesta reflexão, é possível perceber que a educação colonial era mais voltada para servir os interesses do colonizador. Não era uma educação preocupada com o desenvolvimento intelectual, cognitivo e desenvolvimento das ciências, mas sim para inculcar as ideologias da colonização.

A política colonial portuguesa tomara outros rumos em 1930, ocasião em que António de Oliveira Salazar, conselheiro financeiro do regime militar que em 1926, derrubara a república liberal, se torna ministro dos assuntos coloniais. Salazar tomou uma

¹²O Ato Colonial de 1930 foi um conjunto de leis elaboradas pelo Governo português no tempo de António de Oliveira Salazar, que deviam ser cumpridas nas colônias e criaram grande impacto negativo.

das suas principais medidas visando criar uma ditadura civil semifascista, o Estado Novo, que consistia em subordinar os interesses econômicos das colônias aos interesses da metrópole (UNESCO, 2010, p.99).

Figura 3. Esc. Col. Primária Rebelo da Silva Polana 1935



Fonte: elagoabayworld.wordpress.com/author/desportodemoambique/page/8/ Acesso 28 jan. 2021

O Estado Novo (1930 a 1974) foi marcado por uma ideologia opressora, que usou da educação para o reforço dessa ideologia. Para Taimo (2010), o Estado Novo herdou uma educação com princípios fortes republicanos na medida em que foram os republicanos que relançaram a educação em Portugal, princípios democráticos, não deixou de recolocar o papel da Educação que tinha como base a família para a transmissão de hábitos e saberes, e moldagem da pessoa. A educação formal através da escola, no entanto, era a extensão da presença ideológica do Estado (TAIMO, 2010, p. 66).

O autor considera a educação colonial como papel de modelar a criança, de criar um Novo Homem para a construção e da transmissão pela obrigatoriedade dos primeiros 4 (quatro) anos da escolaridade nas colônias. E não era importante a escolaridade acima desses anos na medida em que era necessário eliminar o analfabetismo, e não dotar os cidadãos de conhecimento científico que lhes permitisse analisar e compreender a realidade que os circundava para o Estado Novo que isso representava perigo (TAIMO, 2010, p.66).

E conforme ressalta Chauí (2001), a concepção antropológica do homem e do mundo colonizado, constituiu-se a verdadeira Filosofia da colonização por fornecer aos missionários um leque de preconceitos racistas e etnocentristas e às diversas organizações coloniais do governo com uma argumentação e conhecimentos que lhe facilitavam a sua ação destruidora das estruturas sociais e econômicas dos povos nativos, prestando relevantes serviços ao Estado Novo.

Para melhor assegurar a sua dominação, o regime de Salazar se concretizou no acordo assinado com a Santa-Sé em 1939, como UNESCO (2010, p. 76), afirma no ato da Concordata:

As missões católicas se tornaram o braço do Estado na educação da população africano-moçambicana. Isto não trouxe nenhum efeito maior ou mais grave a São Tomé e Príncipe e tão pouco ao Cabo Verde. Mas, criou dificuldades constantes para a Guiné, onde a população, apegada às tradições e reforçada pela importante presença do islã, resistiu à tentativa de “catolicização” da colônia. As missões receberam alguns subsídios do Estado, mas foram obrigadas a financiar a tarefa a qual elas se haviam proposto um mínimo de escolarização contando com os donativos obtidos junto aos crentes.

As reflexões do Taimo (2010, p.67), na sua Tese intitulado “*Ensino superior em Moçambique: História, política e gestão*”, a respeito de Salazar, olha a educação para o Novo Estado como um impasse para o desenvolvimento da Metrópole e das colônias como um desafio. De acordo com o autor, a preocupação do povo português que acentuava no maior número de analfabeto e de certa maneira comprometia o avanço das políticas traçadas nas colônias. A ideia do Salazar era introduzir a educação na metrópole como nas colônias para que possa resultar um conhecimento científico e para as colônias sejam servidores de um bom português.

Nas reflexões de Cabecinha e João (2013), as críticas feitas ao sistema de ensino em Moçambique durante o período colonial são conhecidas e implantadas no Estado Novo, estas não tinham como política prioritária a aposta da formação avançada dos recursos humanos. Segundo os autores afirmam que:

Nas décadas de 1930 e 1940, o sistema educativo tinha como principal objetivo ensinar as crianças a ler, escrever e contar, bem como veicular todo um conjunto de valores como a fé, o nacionalismo ou a família, expressos no famoso *slogan* Deus, Pátria e Família. Por este motivo, o desenvolvimento do sistema de ensino em Moçambique foi lento e quase sempre suportado pelas ações da Igreja Católica, e no âmbito do ensino primário (CABECINHA e JOÃO, 2013, p.10).

No ano 1930, na colônia moçambicana, existia apenas uma escola do Ensino Médio com 208 alunos matriculados, a maioria era de origem portuguesa. Por outro lado, o ensino era mais implantado nos centros das cidades coloniais tanto como na metrópole onde concentravam, sobretudo, nos grandes aglomerados urbanos em detrimento das zonas rurais precisamente nas áreas onde a população de origem europeia estava mais concentrada, e de forma a enquadrar os filhos da crescente população branca.

O ensino desenvolvido para os indígenas estava mais voltado ao currículo ou dos conteúdos da metrópole de modo a conhecer mais a situação política, econômica e social, de Portugal que da própria região (CABECINHA, 2013, p. 366). Neste sentido a Legislação ampara e fortalece esta perspectiva. É o que vamos desenvolver na próxima subseção desse estudo.

2.6.1 Legislação e Formação Escolar no Estado Novo

Neste item, verificamos as fontes como leis e documentos oficiais produzidos pelo Estado colonial que constituíram o alicerce na área educacional para os nativos das colônias do ultramar. Sobre a legislação, vale destacar, o Ato Colonial de 1930, constituiu documento-chave a partir do qual o Estado Novo delineou as principais diretrizes que diziam respeito à relação entre Portugal e as suas colônias na área educacional, entre os colonos portugueses e os nativos africanos. Este dispositivo legal nos ajudou a fundamentar o estudo sobre o ensino nas colônias.

A partir de 1930, assinala uma tendência evolutiva que irá consolidar-se nos anos 40 e 50 que consistia no desinvestimento progressivo no ensino público sob a administração direta do Estado e a entrega do Ensino Rudimentar para indígenas que viviam nas zonas rurais que eram alfabetizados. Neste ensino inculcia uma aprendizagem da língua portuguesa de modo a prestar serviços coloniais dignamente. Enquanto Ensino Primário Elementar era para os assimilados que sabiam falar corretamente a língua portuguesa (ler, escrever, contar), isto é, o ensino iniciava da 1ª à 4ª classe. Depois de terminar este ciclo elementar deveria fazer exame de admissão para “frequentar o Liceus” do 1º ao 3º ano na responsabilidade da Igreja católica e do governo colonial português.

Efetivamente a data de 1926, foi o pior na história da educação colonial em Moçambique. No plano do governo local, a portaria nº 312, do Alto-Comissário Hugo de Azevedo Coutinho (1924-1926), ao criar formalmente a escola de Habilitação de Professores

Indígenas e a Escola Distrital de Artes e Ofícios, dá início, no final da I República, a uma política de educação centrada no ensino indígena na colônia.

Para este diploma legislativo nº 238, promulgado pelo Governador-Geral José Ricardo Pereira Cabral (1926-1938), que aprovava a organização do ensino indígena na Colônia de Moçambique, corporiza a nova aposta no ensino de massas. A política de ensino indígena tinha por finalidade conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o um cidadão útil à sociedade e a si próprio (PORTUGAL, Diploma Legislativo, Art. 1º, nº 238, de 17 de Maio de 1930).

O governo da colônia na área de educação dirigia o ensino indígena subsidiado em três ramos como o ensino rudimentar, o ensino profissional e o ensino normal. O ramo primário rudimentar destinava-se a civilizar e a nacionalizar os indígenas da colônia, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses e era ministrado em escolas especiais, denominadas escolas rudimentares para indígenas (PORTUGAL, Diploma Legislativo, Art. 7º, nº 238, de 17 de maio de 1930).

Quanto ao ensino profissional, destinava-se a preparar os indígenas maiores de 10 anos para adquirir os meios de manter a vida civilizada e contribuir para o progresso da colônia, sendo ministrado nas escolas de Artes e Ofícios para indígenas do sexo masculino e nas escolas profissionais para o sexo feminino. Enquanto para ramo de ensino normal estava centrado na habilitação de professores indígenas para as escolas rudimentares.

Na contribuição de Madeira (2007), explica este ensino rudimentar como um ensino gratuito e obrigatório, ou seja, compreendia três classes, onde podiam inscrever-se crianças indígenas dos 7 (sete) aos 12 (doze) anos. O conteúdo programático incluía as disciplinas de língua portuguesa como conversação, leitura e escrita; aritmética e sistema métrico; coreografia e história de Portugal; desenho, geometria e trabalhos manuais; educação física e higiene e, finalmente educação moral e cívica.

A metodologia predominante a ser seguida no ensino primário rudimentar era o método intuitivo, baseado nas lições de coisas e fatos, sendo vedado o uso de quaisquer compêndios além dos livros de leitura.¹³

¹³Nas escolas rudimentares das missões religiosas, além dos livros de leitura adotados, poderiam ser lidos o catecismo e a Bíblia, desde que escritos em língua portuguesa. PORTUGAL. Diploma Legislativo, Art. 7º § 2º nº 238, de 17 de maio de 1930.

As escolas de Artes e Ofícios para o sexo masculino e as escolas profissionais para indígenas do sexo feminino eram considerados estabelecimentos de assistência gratuita às populações indígenas e tinham por objetivo promover ao aperfeiçoamento e moralização dos hábitos e caráter das populações, por meio do ensino de profissões manuais e da educação moral (PORTUGAL. Portaria nº 677 de 25 de fevereiro de 1928).

Nestas escolas, que funcionavam em regime de internato ou semi-internato, a educação dos alunos durava, em regra, seis anos e compreendia três áreas de educação-instrução:

A instrução literária, a instrução técnica e a educação moral e cultura física. Durante o 1º ano de frequência das escolas de artes e ofícios e profissionais, os alunos e alunas recebiam uma educação comum ou de educação inicial destinada à aprendizagem da língua portuguesa (pela convivência com outros alunos e com o pessoal do estabelecimento); à familiarização dos indígenas com os trabalhos escolares, regras e métodos de ensino no estabelecimento, e à aquisição de hábitos de higiene, de moral, de trabalho e disciplina. Tratava-se, ao fim e ao cabo, de afastá-lo das tendências ou defeitos dos usos e costumes indígenas que fossem incompatíveis com a educação escolar. Esse ano preparatório tinha ainda outra finalidade de familiarizar os alunos com o uso de ferramentas e material do ensino técnico e prepará-los pelo conhecimento prático dos trabalhos manuais elementares, aplicáveis a todos os ofícios ensinados na escola de modo a revelarem a disposição para a aprendizagem da profissão por que deveriam optar (PORTUGAL. Portaria nº 677 de 25 de fevereiro de 1928. Art. 8º a 11º.).

Notamos que essas escolas coloniais tinham um currículo com disciplinas para a instrução literária, técnica, a educação moral e cultura física que completavam cinco anos de formação profissional indígena. Assim, o quadro 5 (cinco) mostra os conteúdos de ensino compreendidos em cada área disciplinar nos currículos das escolas de artes e ofícios.

Quadro 5 - Currículo das Escolas de Artes e Ofícios

Instrução literária	1ª Classe	- Ler e escrever; -Quatro operações aritméticas sobre inteiros e decimais
	2ª Classe	- Sistema métrico - Geometria, desenho linear e de ornato; - Noções sumárias de ciências naturais úteis à sua instrução profissional; - Preceitos de moral e higiene;

	3ª Classe	- Teoria profissional
Instrução técnica		- Pedreiro e cerâmico; - Serrador, carpinteiro e marceneiro; - Ferreiro e serralheiro; - Alfaiate e sapateiro
Educação moral e cultura física		- Preceitos de moral e higiene; - Exercícios de ginástica; - Jogos desportivos organizados; - Preceitos e hábitos de asseio

Elaborado pelo pesquisador baseado no Anuário do Ensino (1930, p.111-115)

Nestas escolas profissionais para indígenas do sexo feminino, eram preparadas para o lar e adquirir honestamente os meios de manter a vida civilizada (PORTUGAL. Portaria nº 1117 de maio de 1930). Este aperfeiçoamento durava dois anos e compreendia a instrução primária e a educação profissional. O programa compreendia as áreas vocacionadas para o trabalho doméstico para o sexo feminino e a aprendizagem da costura, conforme ilustra o quadro:

Quadro 6 - Currículo das escolas profissionais (sexo feminino)

Instrução primária		- Programas das 3ª e 4ª classes do ensino primário elementar; - Noções de puericultura
Educação profissional	1º ano e 2º ano	- Limpeza e arranjo da casa; - Tratamento da roupa (limpar, lavar, engomar e consertar) - Serviço de cozinha e copa; - Roupa branca para mulher e para homem.

Elaborado pelo pesquisador baseado no Anuário do Ensino (1930, p.126-127)

O Estado Novo publicou os Diplomas Legislativos nº. 167, nº. 168 e nº. 238, organizando o ensino missionário e regulava o exercício das atividades das missões religiosas das diversas confissões e nacionalidades estabelecidas na província¹⁴. Por outro

¹⁴ Legislação publicada no Boletim Oficial de Moçambique, entre 1850 e 1950, relativas às missões religiosas, missões laicas e cultos; e Anexo XXXII: Legislação publicada no Boletim Oficial de Moçambique entre 1850 e 1950 relativa à Instrução Pública, elementar e rudimentar.

lado, a reconstituição de algumas missões que tinham sido expropriadas ou abandonadas por falta de pessoal missionário, o governo colonial criou cerca de 20 novas missões católicas.

Para este diploma legislativo, as missões católicas desempenharam um papel decisivo na educação colonial em Moçambique de garantir a formação escolar dos indígenas na categoria de assimilado e de responder a demanda da atividade laboral em benefício do colonialismo português e da Santa Sé.

Em 1941, o Artigo 66º do Estatuto Missionário passou as escolas rudimentares para a Arquidiocese de Lourenço Marques (atual Maputo) e a escola de Habilitação de Professores Indígenas José Cabral às dioceses da Beira (centro de Moçambique) e de Nampula (norte de Moçambique), conforme a Portaria nº 4469, B.O. nº 33, de 1941. Nesta portaria, usou estratégias que condicionavam o ensino dos indígenas nas províncias ultramarinas, numa primeira fase, foi pela definição de uma instrução primária adaptada ao tipo africano, nacionalista e prática; e segunda, a desvinculação do Estado da responsabilidade desse ensino, cabendo-lhe apenas a definição das linhas programáticas e a tarefa da certificação.

No pensamento de Madeira (2007, p.418), o ensino rudimentar e o ensino de adaptação, não cumpriram a finalidade de escolarização de massas a que se propunha a sua procura pela instrução primária elementar. A autora cita Manuel Dias Belchior que chegou a justificar o ensino rudimentar como sendo uma espécie de ensino pré-primário destinado a preparar o indígena para o ingresso em níveis de instrução mais avançados negando qualquer tipo de estratégia discriminatória no caso dos que levam muitos africanos que se limitam a receber o ensino de adaptação não é o preconceito racial, mas sim a falta de uma rede de escolas primárias elementares suficientemente densas.

No Artigo 3º da Lei das Missões, afirmava-se que exerceriam a sua ação por meio de escolas para o ensino da nossa língua e da nossa história, de artes e ofícios, explorações agrícolas, estabelecimento de enfermarias e demais meios de educação e ocupação (PORTUGAL, Decreto nº 5778 de 10 de maio de 1919).

No mesmo normativo, no Artigo 17, estipulava-se que o ensino da língua portuguesa e da história de Portugal era obrigatório em todas as missões e sucursais e que só por portugueses poderia ser administrada. Entretanto, para o diretor do Instituto das Missões Coloniais, Abílio Marçal, que era o Procurador Geral das Missões Laicas, o papel central das missões assentava mais propriamente na civilização e na ocupação do território,

afirmando oficialmente, para o indígena e para o estrangeiro, o domínio e a nacionalidade portuguesa.

A educação indígena estava mais estruturada para fins práticos da família civilizada, as instituições de ensino eram divididas em sexo e a devida especialização na formação dos nativos para garantir o bem servir ao estado colonial português. A tal responsabilidade da educação aos indígenas a ideologia de dominação, os missionários da Igreja Católica eram responsáveis pela educação e catequese.

2.7 A Política Educacional a partir da Concordata em Moçambique

No estado colonial português no século XX, consolida-se a hegemonia de poder e assegura a dominação salazarista (o regime de António de Oliveira Salazar - 1933-1974) tinha que encontrar aliados capazes de fortificar os seus interesses e criar um documento oficial conhecido como “Concordata” entre o Estado Novo e Santa Sé. Para tal, vai negociar com a Igreja Católica Romana para participar na arena colonial para fins educacionais religiosos.

Com base nessa reflexão, citamos o filósofo moçambicano Castiano (1993, p.198), que ressalta:

O Eu-africano, a partir do colonizador como um indivíduo desprezível, submisso e relegado em segundo plano e que não tem um papel fundamental, não civilizado e inculto e que não pode pertencer a outra comunidade civilizada (portuguesa, francesa, inglesa ou outra qualquer de origem europeia). Portanto, reconhece este cidadão negro violentado, humilhado, sem cultura e nem sabe ler, escrever e contar.

Castiano (1993) explica como foi o procedimento do Estatuto Missionário, em Moçambique, publicado em 5 (cinco) de abril de 1941, que tinha como fim último considerar as missões católicas portuguesas instituições de utilidade imperial em sentido eminentemente civilizador. Considera, o Eu-africano, os chamados indígenas, os nativos, pertencentes da terra, violentados e que deveriam abandonar as suas tradições, cultura e identidade. Enquanto o Outro-europeu, o mais possuidor de atributos suficientes e de bom senso colonizador, para obrigar o indígena a aprender e falar oficialmente o português, inglês ou francês, a participar nas atividades religiosas, a cantar o hino nacional e as canções da

metrópole colonial. Ainda mais, aprender a moral, a doutrina cristã, trabalhos agrícolas e o saber fazer que venha reforçar a política nacionalizadora e missionária.

O comportamento dos colonizadores menosprezava a tradição, a educação nativa, a cultura e identidade, ou seja, obrigavam a relegar em segundo plano as suas tradições culturais e obrigados a valorizar e aprender tudo o que não era deles. Por outro lado, os requisitos propostos para deixar de ser nativo ou indígena na colônia portuguesa deveriam abandonar tudo o que não os distingue do comum daquela raça, ou seja, alienar-se a si mesmo e assimilar os valores civilizacionais do regime português.

Conforme relatório da UNESCO (2010), os procedimentos estabelecidos em 1930, no Estado Novo sobre a discriminação racial, cultural, as pessoas foram marcadas como sujeitos da exploração do homem pelo homem, carregando os estigmas do colonialismo por muito tempo. No Ato Colonial, estabeleceu-se uma lei que distinguia “não assimilados” e “assimilados”. Para os da categoria de assimilados tinham que gozar de todos os direitos pertinentes à cidadania portuguesa, dentre eles:

O direito de voto e deveriam, entre outras obrigações, saber ler e escrever em português, renunciar a vida “tribal”, ser leal ao Estado e, caso fossem mestiços, ser fruto de uma união legítima. Enquanto os não assimilados não possuir a nenhum direito e eram sujeitos a instrumentos e suporte para a cidadania portuguesa (UNESCO, 2010, p. 246-7).

O Estado colonial, por meio da Concordata com a Santa Sé em 1940, atribuiu um estatuto com tarefas exclusivas do Estado, aceitou compartilhar com a missão Cristã com respeito à educação da população nativa, auxiliado pelos missionários, um tratamento igual àquele que era reservado aos funcionários públicos (MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS, 1940). Isto fica evidente quando se analisa alguns dos direitos dado à Igreja e seu corpo eclesiástico:

[...] Art. II. É garantido à Igreja Católica o livre exercício da sua autoridade: na esfera da sua competência, tem a faculdade de exercer os atos do seu poder de ordem e jurisdição sem qualquer impedimento. Art. XI. No exercício do seu ministério, os eclesiásticos gozam da proteção do Estado, nos mesmos termos que as autoridades públicas [...] (MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS, 1940, p. 357-359).

Na reflexão do Zotti (2009, p.10), o Estado português aliou o saber, o poder, a fé e o Império, no projeto de civilização imposto à colônia, visto que o poder político e a ideologia cristã fundem-se em uma única ordem, uma única totalidade que é o projeto colonial. O braço principal do projeto colonizador eram os padres Jesuítas a sumiam a tarefa de fortalecer a fé cristã a partir da catequese e educação pelo trabalho a população nativa.

Depois de algumas reflexões sobre os conteúdos escolástico da Filosofia, o ensino estava orientado ainda para os mesmos objetivos religiosos e livrescos dos missionários Jesuítas e Missionários, que era conciliar com a Concordata assinada no Ato Colonial de civilizar o indígena ao serviço de um bom português e de saber ler, escrever e contar. Ainda, realizou-se através dos mesmos métodos pedagógicos, com apelo à autoridade e à disciplina, tendendo a impedir a criação individual e originalidade. Para as outras disciplinas também continuaram sendo de estilo livresco, no caso da disciplina de História e Geografia, que eram narradas, por exemplo, a História e a Geografia localizada tudo a partir da metrópole. Assim sendo, as políticas eram inseridas nos programas de ensino no período colonial para encobrir e não descobrir as realidades do povo nativo.

2.8 A Educação no período da independência e pós-Independência

Moçambique foi colonizado por séculos pelos portugueses e conheceu momentos de humilhação que consistia na exploração do homem pelo homem, com mão-de-obra barata para trabalhos forçados e servia de instrumento de negócios de escravos a favor do colonialismo português. Depois de tantos séculos de sofrimento provocou descontentamento no seio dos estudantes negros e outros que contribuíram para a criação do movimento da negritude que foi designado de Pan-africanismo. Este movimento da Negritude segundo Emmanuel Geisse (1974), explicou a essência do pan-africanismo como um movimento intelectual e político entre os africanos e afro-americanos que têm olhado o africano e os afrodescendentes como homogêneos. É um movimento cultural e político preocupado pela descolonização e alcance da independência em África numa perspectiva da redenção e da necessidade de criação da unidade política. Assim, o pensador Geisse (1974), ressalta:

Em oposição à ideia e à prática da discriminação racial e à hierarquização de relações do homem fez do Pan-africanismo por excelência de ideologia de descolonização em África. Isso se refere à descolonização econômica, tecnológica, social e à modernização política de todo o continente (GEISSE, 1974, p.5).

Para Taimo (2010, p.83), o Pan-africanismo era um desenvolvimento do movimento que obedecia a uma gênese externa ao continente. Os afrodescendentes das Caraíbas ou Caribe e América do Norte foram precursores deste movimento com a discussão das questões relativas à luta contra o racismo, à necessidade de afirmação do negro como igual ao branco. Esta era uma das reações contra as teorias que colocavam o branco como ser superior às outras raças e procuravam demonstrar que eram fúteis essas afirmações. Para além dos afrodescendentes, o movimento pan-africanista teve como alavanca e aprofundamento aos africanos que tiveram a oportunidade de ter acesso às universidades nas metrópoles e “beberam” da modernidade ocidental acerca da organização do Estado, liberdade e outros.

Este movimento contribuiu bastante no despertar do povo moçambicano que, tardiamente, alcançou a sua independência. Por isso, o Pan-Africanismo, é fundamental pelo papel que desempenhou ao continente africano e deve ser visto como o embrião da criação dos movimentos da luta pela independência dos países africanos. A negritude representou uma das primeiras tentativas de se elaborar uma teoria da escrita africana em temas semelhantes abordados por três intelectuais negros de diferentes nacionalidades como Leopold Senghor, Aime Cesaire e León-gontran Damas que debateram coletivamente sobre as especificidades naturais do homem negro que consistia na consciência negra e a afirmação das culturas negras que a colonização procurou suprimir e negar (MACEDO, 2016, p.27).

Segundo Taimo (2010, p. 101), Moçambique torna-se independente de Portugal em 25 de junho de 1975 num clima de hostilidade por parte de grupos de colonos privilegiados e que, na estratégia ocidental, terão a base de apoio da Rodésia (atual Zimbabwe) e África do Sul, países que eram liderados por governos racistas representantes dos interesses do Ocidente. Por um lado, o governo do país recém-independente dava sinais claros de uma tendência de adesão ao socialismo, no 3º Congresso da FRELIMO, o primeiro realizado em Moçambique independente, em fevereiro de 1977, a Frente de Libertação de Moçambique transforma-se em partido político marxista-leninista.

Em Moçambique, depois da sua independência, originou outra guerra civil que gerou desestabilização e deixaram multidões de mortos, feridos, mutilados e outros em situação de refugiados e de deslocados para países vizinhos. Por outro lado, muitas infraestruturas econômicas e sociais foram completamente destruídas. Como descreve Taimo (2010), os dois regimes racistas, a pretexto de estarem perseguindo os guerrilheiros que lutavam pela

sua independência, invadiram e bombardearam tudo, inclusive as populações. Uma reforma do Partido Marxista Único para um sistema multipartidário e para, além disso, as negociações tendo em vista o fim das hostilidades da guerra civil levados ao fim pela RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana) apoiado pelo regime do *Apartheid* da África do Sul.

Para Taimo (2010), o processo de transição para a independência permitiu que no nível de vários setores do governo português fosse passando as responsabilidades à FRELIMO. A educação talvez fosse o setor mais difícil na medida em que não se tratava somente de passagem de pastas ou diálogo, mas de lidar com conteúdo enraizados que eram veiculados nos livros didáticos para a reprodução do sistema colonial.

O Ministério de Educação e Cultura (MOÇAMBIQUE,1983), iniciou o processo de discussão em torno do conteúdo a ser veiculado tendo em vista a nova realidade, a necessidade da construção do Homem Novo. A título de exemplo, os conteúdos dos livros de História, Geografia e Língua Portuguesa sofreram uma reformulação profunda visto que no regime colonial os conteúdos tratavam assuntos de Portugal.

Conforme Machel (1976), a introdução de novos currículos escolares, com novos conteúdos, um mês depois da proclamação da independência, no dia 24 de julho de 1975, para fazer valer o postulado na Constituição da República era necessário devolver aos moçambicanos o acesso à educação, saúde e à terra, pois estes setores representavam em grande parte a manifestação da exploração capitalista e discriminatória. A educação e a saúde foram mercantilizadas, excluindo os moçambicanos do seu acesso e é nessa medida que no discurso das nacionalizações esta decisão visava criar as bases que permitissem uma real democratização do ensino e a sua generalização a todo o país (MACHAEL, 1976, p. 11).

O setor da educação por parte do Estado revelava-se a tarefa muito difícil na medida em que esta mudança implicava a nacionalização de todos os estabelecimentos de ensino, passando todos sob a responsabilidade do Estado, a implementação da estrutura administrativa a nível nacional, isto é, do nível Central, Provincial e Distrital, sem recursos humanos suficientes e qualificados. Não era somente a gestão das escolas, mas também a formação de professores que pudessem garantir ensinar os novos conteúdos e com novas atitudes, como a nova relação professor/aluno.

No quadro da preocupação em tornar cada vez mais clara a política de educação e o futuro da educação, seu papel no novo país, a Assembleia Popular aprova a Lei nº 4/83, de

23 de março de 1983 sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE). Nesta lei encontramos claramente expressões como Homem Novo e Sociedade Nova que representam o aprofundamento dos mesmos conceitos utilizados durante a luta armada de libertação e que são trazidas na época do IIIº Congresso da FRELIMO em fevereiro de 1977, quando esta se transforma em Partido marxista-leninista.

O preâmbulo da Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, enuncia o que é o Sistema Nacional de Educação quando afirma:

O sistema de educação é o processo organizado por cada sociedade para transmitir às novas gerações as suas experiências, conhecimentos e valores culturais, desenvolvendo as capacidades e aptidões do indivíduo, de modo a assegurar a reprodução da sua ideologia e das suas instituições sociais (MOÇAMBIQUE, 1983, p.26).

Segundo Taimo (2010), existia na sociedade moçambicana a educação tradicional e a educação colonial. Estas deveriam ser substituídas por uma educação socialista, fruto de luta heroica do povo moçambicano pela resistência colonial, expressão mais alta da negação e ruptura com o colonialismo e as concepções negativas da educação tradicional.

A educação deveria ter um papel importante para o entendimento do aprofundamento das contradições históricas em curso em Moçambique com o fim do colonialismo e a busca da sua superação na construção do socialismo. A Independência alcançada poderia ser interpretada usando a visão de Karl Marx quando fala do estágio de “putrefação” do sistema capitalista.

Para Marx (1977, p. 24-25), como ressalta:

O estágio de desenvolvimento das forças produtivas materiais da sociedade entra em contradição com as relações de produção existentes ou, o que é a sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais se tinham movido até então. A forma de desenvolvimento das forças produtivas, estas relações transformam-se no seu entrave. Surge então uma época de revolução social.

A revolução estava em curso, os camponeses deviam se apropriar cada vez mais desse processo, de uma sociedade nova, de uma sociedade sem exploração. A educação é um dos instrumentos de apoio na organização e na luta do proletariado contra a burguesia (AZEVEDO, 2004, p. 40).

A formulação que acabamos de fazer nos remete de novo ao preâmbulo da lei em estudo quando afirma que a educação é direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a formação e para a elevação do nível técnico científico dos trabalhadores. A lei resgata a experiência vivida durante a luta de libertação nacional quando a educação assumia um papel preponderante em termos de método e conteúdo na formação do Homem Novo. O Sistema de Educação que estava a ser criado tinha esse alicerce, assim como o marxismo-leninismo. Os beneficiários do Sistema de Educação são o camponês e o operário, seus filhos; eles que tinham o direito ao sistema de educação em todos os níveis.

A contradição subjacente é a questão do direito de acesso de todos a todos os níveis e o que vem no Artigo 7º quando afirma que a frequência das sete classes do ensino primário é gratuita, estando isenta do pagamento de taxas. O subsistema de educação geral entre tantos objetivos a atingir terá que criar os alicerces para a criação do Homem Novo com:

Personalidade socialista, dotado de uma consciência nacional, patriótica, revolucionária e internacionalista, de respeito e amor pelo trabalho, pela propriedade social e pelas classes trabalhadoras; dos fundamentos de uma visão científica do Mundo; de iniciativa criadora e capacidade crítica (artigo 12º alínea 3) (MOÇAMBIQUE, 1983, p.28).

O país estava com falta de professores, majoritariamente eram portugueses que fugiram após a independência. Com a independência, seriam criados cursos com a duração entre seis meses a dois anos para formação de professores. A universidade foi a instituição utilizada para formar profissionais para assegurar a formação de futuros professores:

O SNE, atribuindo um papel fundamental à capacitação de professores do ensino básico, estabeleceu um subsistema de formação integrado em dois níveis (básico e médio) e o subsistema de ensino superior com a função de formar os graduados necessários à direção e gestão dos diferentes setores sociais e econômicos e à promoção e desenvolvimento da instituição científica (MOÇAMBIQUE, 1983).

O setor de educação que envolve o Ministério, Universidade e escolas secundárias, foi potenciado pela presença de cooperantes oriundos dos países do Leste Europeu ou mesmo da América Latina, de partidos e ONGs solidárias com a luta de Moçambique.

A Lei nº 4/83 de 23 de março sobre o Sistema Nacional de Educação é aprovada num contexto internacional e nacional adverso por duas razões:

A primeira é o recrudescimento da guerra fria, e a segunda o crescimento de forma assustadora do índice de pobreza, a destruição de infra-estruturas sociais nomeadamente as escolas e os hospitais provocados pela guerra de desestabilização contra Moçambique, levando a que todo o esforço que tinha sido feito logo após a independência no sentido de construção dessas infra-estruturas fosse reduzido a quase nada. Para além destes dois elementos é o fato de nessa altura o ensino superior contar somente com uma única instituição de ensino superior, a Universidade Eduardo Mondlane (TAIMO, 2010, p.98).

Um dos empecilhos para que o ensino superior não se desenvolvesse era o fraco desenvolvimento do ensino secundário e pré-universitário em todas as províncias no momento da promulgação desta lei. Por causa de falta de professores suficientes e pela escassez de alunos qualificados para os anos subsequentes, não foi possível ir para além de algumas capitais provinciais (MOÇAMBIQUE, 2001, p.31).

O Diploma Ministerial nº 6/86 de 22 de janeiro, aprovou o regulamento de propinas (pagamentos) e taxas no Sistema Nacional de Educação. Em 1989, através de outro Diploma Ministerial, o de nº 62/89, de 26 de julho, assinado pelo Ministro de Educação e Cultura e pelo Vice-Ministro das Finanças, aprovou-se o regulamento de propinas (mensalidades) para o Subsistema de Educação Superior.

2.8.1 As Políticas Educacionais na Conjuntura de Mercado em Moçambique

A educação é parte das políticas públicas que o Estado oferece ao cidadão. Poderá sê-lo na dimensão referida no sentido da responsabilidade nacionalizada para o ensino primário e secundário e desnacionalizado para o ensino superior como forma de igualdade de tratamento entre os cidadãos (FRIEDMAN, 1982, p. 94).

A necessidade de não permitir o colapso da educação levou a que o governo de Moçambique adotasse medidas no sentido de direcionar maior número de graduados do ensino secundário para a formação de professores. Foi criada na UEM (Universidade Eduardo Mondlane) a Faculdade de Educação com a função específica de formar professores para diferentes níveis. Com o crescimento da demanda (número de cidadãos para a escola), foi criado em 1985 o Instituto Superior Pedagógico sob tutela do Ministério de Educação, com a finalidade de formação de professores.

No âmbito de enquadramento da Lei nº 1/92, esse Instituto é transformado em Universidade Pedagógica em 1994. Esta instituição pública de ensino superior foi a primeira a ter delegações (Cidades da Beira e Nampula) fora da Capital, Maputo. A Lei 6/92 de 6 de

maio e a Lei 1/93 de 24 de junho servirão de base para esta nova realidade de educação no país. As primeiras instituições de ensino superior privadas foram criadas em 1995, o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU) e a Universidade Católica de Moçambique (UCM) e, no ano seguinte (1996), o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM).

O contexto que levou à criação da Lei nº4/83 de 23 de março difere ao da Lei nº6/92 de 6 de maio, porque este último surge especialmente afim de adequar-se à nova realidade social, econômica e política. O que estava a ser inaugurado por esta lei era conformá-la a uma realidade de economia de mercado.

Para justificar a aprovação da nova lei da Assembleia da República afirma: Havendo necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar às disposições contidas na Lei nº 4/83, de 23 de março, às atuais condições econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo (Lei 6/92) (MOÇAMBIQUE, 1992).

O Ensino Secundário Geral tem dois ciclos: o primeiro compreende a 8^a, 9^a e 10^a classes. Depois de completar este nível de ensino, o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral, 11^a e 12^a classes, que antecede a entrada no Ensino Superior. Todas as disciplinas do 1^o e 2^o ciclo também têm a duração de 45 minutos, intercalados com um intervalo de cinco minutos e um intervalo maior de quinze minutos a partir do terceiro tempo em todos os períodos das aulas (manhã, tarde e noite).

No Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), define que, à luz dos objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação, o Ensino Secundário visa “proporcionar ao jovem um desenvolvimento integral e harmonioso, através de um conjunto de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores articulados em todas as áreas de aprendizagem” (MARCELINO, 2013, p.1).

O PEE - Plano Estratégico de Educação - (2012-2016) integra o objetivo principal do Ensino Secundário Geral (ESG) e visa “ampliar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino primário tendo em vista o ingresso no ensino superior ou a participação em atividades produtivas” (MOÇAMBIQUE, 1995, p.180).

O Ensino Secundário Geral não é gratuito, havendo cobrança de taxas de matrícula simbólicas, equivalente a R\$30,00 (trinta reais) para o 1^o ciclo e R\$ 40,00 (quarenta reais) a R\$ 50,00 (cinquenta reais) para o 2^o ciclo (equivalentes a 300 a 600 meticais na moeda de Moçambique). Não existe pagamento de mensalidades no Ensino Secundário Geral, somente a taxa de matrícula, paga anualmente. Não há exames de admissão.

Para responder à grande procura de lugares no ensino secundário, este nível de ensino opera com turnos noturnos, principalmente para os alunos mais velhos (com mais de 15 anos). Além disso, estão surgindo muitas escolas privadas neste nível de ensino, particularmente nas cidades. Em 2011, as escolas privadas eram frequentadas por 10% do total de alunos do ensino secundário. Recentemente, o MINEDH, introduziu um programa de Ensino Secundário Geral à distância cuja cobertura é ainda limitada (PEE 2012-2016, p.13).

O Ensino Secundário Geral é um subsistema do Sistema Nacional de Educação (SNE) constituindo ponto de transição e preparação dos jovens para a continuação dos estudos em outros níveis, como a formação numa determinada área técnico-profissional, socioeconômica ou ainda para o mercado de trabalho.

O quadro 7 ilustra a introdução do Ensino Médio em Moçambique até o ano de 1999.

Quadro 7 - Ensino Médio em Moçambique

Ano	Matrículas	Ano	Matrículas
1989	2.539	1995	4.110
1990	3.433	1996	5.158
1991	3.439	1997	7.971
1992	3.500	1998	9.465
1993	3.441	1999	10.117
1994	3.654		

Fonte: MOÇAMBIQUE, 2000, p.13

Segundo Taimo (2010, p.158), o ensino secundário geral, na Resolução, é dado a função de “preparar alunos para o ensino superior” (PNE, 3.1 e 3.4). Para isso era necessário que a rede escolar que acolhe este nível de ensino fosse ampliada. Segundo estatísticas fornecidas pelo MEC, durante seis anos consecutivos (1985 a 1990) o número de escolas que oferecia o ensino geral (2º ciclo-EPU) era de cinco. Este número, na altura da aprovação do Plano de Educação era de nove escolas com 4.110 alunos. A política de educação previa que o número de alunos fosse o dobro no ano de 2000. Segundo a análise feita, este número foi ultrapassado tendo chegado a 10.057 (públicos) e 1.768 (privados).

Quadro 8 - Matrículas de 2018 a 2020 e previsões até 2029

Matrículas	2018	2020	2022	2024	2029	Var.20/29
E. Primário	6.563.255	7.393.409	8.118.877	7.689.542	7.438.533	0,6%
E.Sec.1	844.673	940.023	958.875	1.613.854	2.409.602	156,3%
E.Sec.2	351.865	368.526	426.304	675.247	1.434.215	289,2%
Total Matr.	1.196.538	1.308.549	1.385.178	2.289.101	3.843.817	193,7%

Fonte: MINEDH (2020)

O quadro faz referência estatística da atual situação dos alunos matriculados e a previsão dos alunos de 2022 a 2029, com possibilidade de melhorar a educação de qualidade e gratuita no ensino médio em Moçambique.

Em relação às Políticas educacionais baseadas no Plano Estratégico de Educação para 2020 a 2029, foram revistas estratégias e propostas para a democratização do ensino e o acesso de todos em igualdade de oportunidades. As políticas sociais com incidência na educação e particularmente no ensino médio do 2º ciclo vão ser de extrema importância para perceber se serão alcançados os objetivos da introdução da disciplina de Filosofia nos currículos do ensino médio em Moçambique.

O PEE 2020-2029 está amparado pelos princípios da Lei nº 18/2018 de 28 de dezembro, do Sistema Nacional de Educação e da Constituição da República de Moçambique (MOÇAMBIQUE, 2020, p.32). Esta Lei determina uma escolaridade obrigatória de 9 classes (1ª a 9ª classe). O Sistema Nacional de Educação passa a integrar seis subsistemas, nomeadamente: Pré-Escolar; Educação Geral; Educação de Adultos; Educação Profissional; Educação e Formação de Professores e Ensino Superior. A frequência do ensino primário é gratuita nas escolas públicas, estando isenta do pagamento de mensalidades. A educação básica de 9 classes vai aumentar a demanda no 1º ciclo do Ensino Secundário e implicar a necessidade de se expandir o Ensino à Distância (EAD).

Nos últimos anos registaram-se avanços importantes na promoção da equidade no acesso e participação na educação, com enfoque para as crianças do sexo feminino. No ingresso no ensino secundário, nos últimos anos, teve-se um progresso significativo. Segundo o MINEDH (2019a), o aumento no Ensino Secundário é fruto da demanda de

conclusões no Ensino Primário, bem como mais escolas secundárias em todos os distritos. Entre 2008 e 2017, o número de escolas secundárias aumentou para o Ensino Secundário 1 (de 285 para 539) e para o Ensino Secundário 2 (de 76 para 262) (MINEDH, 2020, p.25).

No entanto, os desafios continuam, entre eles, em melhorar a aprendizagem dos alunos; aumentar o número de professores, diminuindo assim, a superlotação das salas de aulas; melhorar a formação inicial e continuada dos professores; melhorar a qualidade dos livros escolares e material didático. Por outro lado, a segurança e inclusão das alunas no sistema educativo, tendo em vista o aumento da participação das mulheres em todos os subsistemas educativos. As alunas provenientes de famílias mais desfavorecidas, em particular da região norte do país, registram dificuldades de aprendizagem e elevados índices de desistência escolar.

Em 2015, a competência de gestão do subsistema de Ensino Superior passou do extinto Ministério da Educação para o Ministério da Ciência e Tecnologia, Ensino Superior e Técnico-Profissional (MCTESTP). Este subsistema teve uma grande expansão nos últimos anos. Em 2018, havia 50 instituições do ensino superior (IES), das quais 19 eram públicas e 31 privadas, com um total de 213.930 estudantes (MCTESTP, 2019).

O Plano Estratégico do Ensino Superior 2012-2020, apesar de na sua missão (MINEDH, 2020, p.139) apresentar uma visão de equilíbrio e qualidade, visando à eficiência e o respeito, bem como a autonomia das instituições, guiado pelo princípio da democraticidade, o que se constata é uma realidade totalmente voltada para os princípios do mercado. A equidade, na realidade, não contempla a maioria das pessoas que poderiam estar no ensino superior, assim que terminam o ensino secundário, uma vez que, tanto no ensino público como no privado, quem não pode pagar propinas (mensalidades) não pode estudar.

3. DELINEAMENTO DA METODOLÓGICO DA PESQUISA

Para o desenvolvimento da pesquisa científica à necessidade de verificar o conhecimento que se pretende produzir, a adoção de etapas, alinhadas aos instrumentos capazes de atender aos objetivos e metas estabelecidas. Inicialmente, na busca desses instrumentos, identifica-se as teorias e métodos científicos que melhor se aplicar ao estudo em causa.

3.1. Enfoque metodológico

No delineamento metodológico apresentamos a definição do tema de estudo, os objetivos e da opção pela abordagem metodológica qualitativa. Neste âmbito, são definidos e apresentados os critérios de seleção da amostra e reenquadrados os principais conceitos da literatura utilizada. Além disso, buscamos trazer os fundamentos inerentes à escolha do campo de investigação, os instrumentos de recolha de dados e da seleção dos atores que constituem a amostra.

Esta seção traz o delineamento metodológico e evidencia a organização do estudo sob a perspectiva da pesquisa qualitativa como correspondente essencial nas pesquisas na área do ensino. Destacando a importância da definição do caminho percorrido rumo a construção e concretização da pesquisa, como descreve Minayo (2016, p.14), “metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador, sua experiência, sua capacidade crítica e sua sensibilidade”. Para fundamentar essa ideia da necessidade de usar os métodos de pesquisa trazemos à luz o que pretendemos pesquisar.

No presente trabalho, tomamos como ponto de partida as indagações que motivaram a pesquisa e a problemática central, a saber: Currículo de Filosofia no ensino secundário geral do 2º Ciclo em Moçambique, tendo como objetivo geral: analisar o currículo de Filosofia contempla a formação crítica-reflexiva dos estudantes inseridos no Ensino Secundário Geral do 2º Ciclo em Moçambique e bem como os objetivos específicos: Contextualizar o percurso histórico do currículo de Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique; Mostrar quais são os conteúdos programáticos das duas séries (11ª e 12ª classes) presentes no currículo de Filosofia de Moçambique; Identificar quais as bases teórico-filosóficas que sustentam o currículo de Filosofia em Moçambique; Analisar se as

bases teórico-filosóficas presentes no currículo de Filosofia em Moçambique que contempla a formação dos estudantes em Escolas do Ensino Médio de Montepuez.

Nossa temática utiliza de uma análise sistemática da condução política, econômica e cultural que impulsionou a forma como o ensino de Filosofia foi introduzido nas escolas em Moçambique. Para isso, recorre-se, a outro instrumento fundamental para a pesquisa, a análise documental e descritiva, principalmente dos documentos, planos curriculares, Leis e Decretos.

Visando alcançar os objetivos propostos pela dissertação e atender os pré-requisitos de um trabalho de mestrado e desenvolver o espírito crítico e reflexivo para a prática de investigação científica, a partir da aplicação do método qualitativo analisamos as contribuições dos professores de Filosofia do ensino médio em Moçambique para a compreensão do contexto onde os atores se situam, isto é, o Distrito de Montepuez, na região norte da Província de Cabo Delgado, conforme o mapa da Figura 3.

Segundo Appolinário (2005), o termo delineamento de uma pesquisa, que representa o planejamento, com certo grau de detalhamento, daquilo que se pretende realizar, trata-se de um plano ou esquema que o pesquisador pretende utilizar em seu trabalho e considera o delineamento de uma pesquisa um dos passos mais importantes do trabalho científico. Neste sentido, descrevemos os passos desenvolvidos na aplicação da metodologia tendo em vista a análise e interpretação dos dados realizados a partir da coleta de campo com os profesoress de Filosofia no ensino médio em Moçambique.

E nos dizeres de Chalmers (2010), ressalta-se que a pesquisa contribui para ciência por meio da própria ciência. Quer dizer, uma pesquisa deve ser bem planejada, os seus caminhos corretamente delineados, levando-se em consideração os métodos mais adequados à eficácia do trabalho. Com isso, afirmamos que sem método científico, não existe pesquisa e, esta tende a fundamentar aquele que é dinâmico e, devido as suas inevitáveis transformações, requer atualizações por meio da investigação. Historicamente, a ciência tem sido reconhecida como dinâmica, é pertinente observar os elementos conceituais admitidos por Francis Bacon, conforme comenta Chalmers (2010, p. 15):

A Filosofia da ciência tem uma história, Francis Bacon, foi um dos[...] a tentar articular o que é o método da ciência moderna. Assim, no início do século XVII, propôs que a meta da ciência é o melhoramento da vida do homem na terra e, para ele, essa meta seria alcançada através da coleta de fatos com observação organizada e derivando teorias a partir daí. Desde então, a teoria de Francis Bacon tem sido modificada e aperfeiçoada por alguns e, e desafiadas de uma maneira razoavelmente radical, por outros.

Para esta pesquisa em particular, tem sua importância estreitamente relacionada ao fato de que será o método ou via pelo qual podemos encontrar evidências concretas de como os professores de Filosofia do Ensino Médio em Moçambique pensam nos conteúdos programáticos do currículo de Filosofia.

3.2 Procedimentos metodológicos da pesquisa

A Pesquisa foi desenhada a partir da abordagem qualitativa, com procedimentos de análise bibliográfica, documental e descritiva. Para isso, utilizamos ainda a descrição de outros recursos fundamentais para complemento da pesquisa: a entrevista professores de Filosofia do ensino médio que lecionam as (2) duas classes (11^a e 12^a), onde ocorre a pesquisa de campo.

A pesquisa teórica se baseou em autores de obras internacionais, nacional e, em particular de Moçambique. Os autores Lakatos e Marconi (2003) definem a pesquisa bibliográfica como fontes secundárias e requerem o levantamento da bibliografia publicada sobre o assunto que convida o pesquisador a se aprofundar quanto ao objecto de sua pesquisa. Por outro lado, fez-se uma pesquisa documental, analisando a legislação de Moçambique que estabelece normas relativas aos procedimentos quanto ao desenvolvimento da questão do currículo de Filosofia introduzido nos programas de ensino médio.

No âmbito acadêmico, foram recolhidos dados contidos no campo nas referenciais bibliográficas e documentais, dando ênfase no currículo de Filosofia em Moçambique, o que caracteriza como estudo de caso que, no percurso metodológico, o estudo de caso pode ser considerado representativo, e, conforme Yin (2001, p.33),

Um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos.

Acerca da investigação de estudo de caso, Yin (2001, p. 33-34) complementa:

A investigação de estudo de caso enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados, e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidências, com os dados precisando convergir em um formato de triângulo, e, como outro resultado, beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e a análise de dados.

Nessa situação, o currículo de Filosofia no ensino secundário em Moçambique é um caso particular. E a pesquisa qualitativa, neste estudo, permite um estudo desenvolvido e em profundidade do objeto de investigação. Esta opção metodológica é maleável no seu funcionamento, levando em consideração o contexto e o local da comunicação, sendo, igualmente, evolutiva (BARDIN, 2011, p. 115). Além disso, o contato direto e interativo do investigador com a situação do objeto de estudo tem como objetivo um entendimento dos fenômenos na perspectiva dos participantes e, a partir daí, a construção da sua interpretação.

Não se trata de uma opção dicotômica, entre os diversos métodos, utilizando um ou outro, mas uma escolha que se adequa mais aos objetivos da investigação. Neste sentido, apresentamos a metodologia escolhida, traçamos os objetivos, procuramos justificar o percurso, o uso dos instrumentos de recolha de dados, junto ao campo de investigação, a seleção dos sujeitos e a categorização das amostras selecionadas.

A pesquisa qualitativa trouxe no campo investigativo conceitos, pressupostos, perspectivas, posições dos professores de Filosofia do ensino médio sobre os conteúdos programáticos inseridos no currículo do ensino secundário. Quer dizer, essas abordagens têm elementos de significações construídas pelos professores dos seus saberes para atingir a finalidade objectiva de desenvolver teorias ou padrões que possam ser aplicados em perspectivas de participação colaborativa, ou seja, os dados colhidos possuem uma finalidade de desenvolver a pesquisa e produzir a dissertação.

A revisão bibliográfica foi baseada no método de pesquisa qualitativo sobre o tema escolhido, pois permite uma melhor compreensão do problema, e conseqüentemente possibilita condições mais favoráveis para intervir na realidade, como destaca Minayo (2016, p. 20):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, dentro das Ciências Sociais, com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas também por pensar sobre a realidade vivida e compartilhada com seus semelhantes.

A abordagem qualitativa é mais adequada à pesquisa social, uma vez que o trabalho versa com o ser humano que vive em sociedade e que dela faz suas aspirações, crenças e modos de ser e viver, abastecendo desta dinâmica a realidade social. E ainda, o ambiente natural é a fonte de consulta, assim como as leis e artigos onde o pesquisador mantém o

contato direto e indireto com o ambiente e o objeto de estudo em questão (GEHARDT & SILVEIRA, 2009, p. 70). Segundo os autores supracitados afirmam sobre a pesquisa qualitativa:

Não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização [...] Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não - métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens (GERHARDT & SILVEIRA, 2009, p.31-32).

Também utilizamos a consulta documental no sentido de obter dados mais reais que aproximam mais da realidade da problemática pesquisa, assim como as entrevistas com profissionais na área de ensino de Filosofia no ensino secundário por meio de entrevistas e o questionário aberto conforme o Anexo I.

Neste procedimento metodológico, nós nos baseamos em alguns autores que definem o método para uma investigação a ser seguido num trabalho de campo para alcançar um fim determinado. Assim, passamos a citar alguns pensadores que consideramos ser úteis nesta pesquisa sobre o método.

Abbaganno (2003) define o método como sendo procedimento de investigação organizado, repetível e auto corrigível, que garanta a obtenção de resultados válidos, isto é, um conjunto de caminhos ou procedimentos que nos levam a uma finalidade objetiva (ABBAGANNO, 2003, p.668).

E nos dizeres de Trivinos (1987), a tarefa do pesquisador na perspectiva qualitativa, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. Neste sentido, talvez sejam a entrevista semi - estruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre e o método de análise de conteúdo sejam os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo (TRIVINOS, 1987, p.38).

A técnica da triangulação que tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, parte de princípios de que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas,

significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macro - realidade social (TRIVINOS, 1987, p.38). Supondo que estamos estudando sujeitos determinados, supervisores da educação, por exemplo, a especificação de suas funções nas escolas, nosso interesse deve estar dirigido, em primeiro lugar, aos processos e produtos centrados no sujeito. Em seguida, aos elementos produzidos pelo meio do sujeito e que têm incumbência em seu desempenho na comunidade e, por último, aos processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro - organismo social no qual está inserido o sujeito (TRIVINOS, 1987, p.39).

Nos dizeres do Trivinos (1987, p. 40), a pesquisa documental são instrumentos legais:

Leis, decretos, pareceres, resoluções, regulamentos, regimentos etc.; instrumentos oficiais, que seriam de duas classes: aqueles que se referem a diretrizes, propostas, códigos de ética, depoimentos filosóficos, memorandos, atas de reuniões, políticas de ação, históricos escolares etc., e que são estudados fundamentalmente através do método de análise de conteúdo.

A pesquisa bibliográfica, além do material inclui outras fontes como livros, revistas, teses, dissertações, bem como material disponível pela internet também faz parte dessa metodologia a pesquisa documental e descritiva, que é muito essencial para enriquecer o projeto em causa.

3.2.1 Definição do campo e dos sujeitos da pesquisa

O espaço da pesquisa, assim como os sujeitos, é definido como subsídios essenciais junto à pesquisa. A Província de Cabo Delgado situa-se na região norte de Moçambique, possui uma superfície de 82.625 Km², correspondendo a 10,34% da superfície nacional. A Província corresponde aos Estados no Brasil e em Moçambique divide-se em 17 (dezessete) distritos, que corresponde às cidades principais (Ancuabe, Balama, Chiúre, Ibo, Macomia, Mecúfi, Meluco, Metuge, Mocímboa da Praia, Montepuez, Mueda, Muidumbe, Namuno, Nangade, Palma, Pemba, Quissanga). A capital provincial de Cabo Delgado é a cidade de Pemba, situada na região nordeste do país, com uma população de 200.520 habitantes, conforme Censo de 2017¹⁵.

¹⁵ <http://www.ine.gov.mz/iv-rgph-2017/mocambique/apresentacao-resultados-do-censo-2017-1>

O objetivo da aplicação desta técnica é de estabelecer contato direto com os sujeitos das 3 (três) escolas secundárias do distrito de Montepuez (Moçambique) envolvidas com a temática da pesquisa foi possibilitar aos entrevistados falar na primeira pessoa sobre o caso em estudo. Nessa perspectiva, analisamos e refletimos os dados no capítulo dedicado à análise e discussão dos resultados. Tudo isso foi possível, por que aconteceu antes da grande pandemia mundial da Covid-19.

Os principais participantes desta pesquisa são 08 (oito) professores, dos quais 02 (duas) do sexo feminino e 06 (seis) são do sexo masculino que lecionam a disciplina de Filosofia em 03 (três) Escolas Secundárias Geral do Distrito de Montepuez, na Província de Cabo Delgado em Moçambique, que constitui o espaço da pesquisa.

Figura 4. Mapa da Província de Cabo Delgado



Fonte: <https://www.cabodelgado.gov.mz/> Acesso 15 de Nov.2019.

As fases do projeto de investigação, a recolha de dados e as análises, contribuíram, significativamente, para tornar mais confiáveis os resultados, apesar das limitações, uma vez que não há soluções simples para os métodos qualitativos de investigação. Buscou-se obter o maior rigor metodológico possível, a fim de alcançar os objetivos inseridos no referencial metodológico, o qual também é estruturante para o trabalho de investigação (GODOY, 1995; TRIVIÑOS, 1992, p. 96).

A componente empírica do nosso trabalho centra-se no método qualitativo, aplicado à recolha e análise de dados (BARDIN, 2011). O tratamento dos dados é efetuado através de

estratégias metodológicas orientadas pela análise de conteúdo e referência documental. No plano de tratamento dos dados, apoiamo-nos na literatura.

Appolinario (2005) considera o instrumento de pesquisa como procedimento, método ou dispositivo que tenha por finalidade extrair informações de uma determinada realidade, sujeito da pesquisa. Nas ciências humanas existe 3 (três) tipos de instrumentos mais comuns que são as entrevistas, os questionários e a observação.

A observação é um procedimento de coleta de dados que envolvem o encontro de duas ou mais pessoas, entrevistador e entrevistado ou entrevistados. Trata-se de um procedimento relativamente comum nas investigações sociais podendo ser realizado face a face ou à distância. Com relação às entrevistas, basicamente há 3 (três) tipos. Mas o mais pontual para este trabalho de pesquisa usa-se a entrevista e o questionário. Para tal, o questionário é documento contendo uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas pelos sujeitos por escrito, geralmente sem a presença do pesquisador. Quer dizer, pode ser entregue pessoalmente ou por via virtual, na qual os sujeitos podem preencher as informações solicitadas que são recolhidas a uma base de dados especialmente projetada para essa finalidade.

O questionário é dividido em aberto ou fechado, mas o mais essencial para aplicação da pesquisa é aberta, tendo como finalidade em escrever ou responder livremente e pode propiciar respostas com mais qualidade se forem bem elaboradas.

Para o uso da técnica dos instrumentos de coleta de dados, usamos a entrevista gravada e o questionário, que teve uma série ordenada de perguntas abertas. O questionário teve perguntas que permitiram aos entrevistados respostas de forma livre, conforme sugere Gerhardt & Silveira, (2009).

A partir das entrevistas e questionário foi possível identificar as principais categorias e elaborar uma relação das mesmas para a posterior análise entre os dados coletados de forma a desvendar o seu significado por meio de interpretação e de comparação dos resultados com outras pesquisas e referenciais teóricos. Além disso, o processo de análise se iniciou com leituras de todos os dados coletados, depois, procedeu-se com a categorização dos dados em unidades menores, mais significativas.

A técnica da análise de conteúdo se fará presente na busca do significado de materiais textuais, que sejam artigos, teses, dissertações, revistas, livros e outros documentos da transcrição de entrevista com sujeitos, individual ou coletivo. Por isso, a análise de conteúdo consiste na interpretação teórica das cotegorias que emergem do material pesquisado.

Quanto à natureza, por meio deste estudo em nível de pós-graduação o que se pretende é gerar conhecimentos novos e úteis para o avanço do conhecimento epistemológico no campo do ensino de Filosofia no ensino médio em Moçambique, tanto do ponto de vista teórico como da aplicação prática, envolvendo informações locais e também de interesses nacionais. A partir das entrevistas com os professores selecionados foram geradas as principais categorias-emergentes das quais serão analisadas no capítulo sobre a Filosofia no currículo do ensino médio: resultados e análises.

Esta pesquisa dissertativa a partir do ensino Secundário Geral do 2º ciclo, sobre os conteúdos programáticos de ensino em análise do currículo de Filosofia em Moçambique, utilizou o método qualitativo, a pesquisa documental e bibliográfica. O referencial teórico foi construído a partir de pesquisa bibliográfica e documental.

A partir do portal dos periódicos da CAPES, foi baixada uma lista de lista de 4.524 títulos, de diversos estratos. Selecionamos, então, somente os do estrato ou categoria A e B, ou seja, os periódicos (revistas), cuja área de avaliação é do currículo de Filosofia no ensino médio. Depois da identificação das revistas que abordam o tema da educação, fizemos a busca direta dos artigos a partir de bancos de dados da Cientific Electronic Library (SciELO-Brasil). Acessamos o banco de dados do SciELO e realizamos consultas em artigos nacionais e internacionais, de modo a selecionar aqueles que melhor se adequaram ao tema da dissertação.

Por outro lado, pesquisamos igualmente artigos com o tema através de pesquisa no Google Acadêmico, na DIALNET, SCOPUS, e no repositório científico de acesso aberto de Portugal. Depois de analisar alguns artigos, foi importante relacionar elementos que contribuíram para a dissertação sobre a temática pesquisada:

- a) Artigos selecionados: quantidade dos artigos publicados no período escolhido entre 2019-2020, os anos de publicação desses artigos, o foco de estudo desses artigos, ou seja, se desenvolvia o tema como o currículo de ensino de Filosofia no ensino médio; periódicos em que foram publicados; classificação dos artigos de acordo com o método (se tratava de uma pesquisa qualitativa).
- b) O modelo teórico proposto ou adotado pelo autor com a descrição das respectivas variáveis que o integram.
- c) Os artigos selecionados procuraram-se ler os resumos, as metodologias, os resultados das pesquisas, prestando atenção em como os dados foram analisados, ou seja, nas conclusões apontadas pelos pesquisadores.

d) Consultamos as teses e dissertações sobre Moçambique, Brasil e Portugal. Onde pesquisamos artigos em periódicos nacionais na área de educação do Brasil, classificados pela CAPES, na base de dados qualis.gov.br, nos extratos mais elevados (A e B), que refletem também o impacto dessa produção. Além disso, foram pesquisadas as bases de dados Sage, Willey, Oxford journals Atypion, JSTOR, Proquest, porque abarcam grande número de periódicos internacionais, a fim de realizar um levantamento o mais abrangente possível de artigos científicos sobre o tema.

Em suma, da leitura dos artigos, dissertações e teses, descartamos os que não desenvolviam o tema em questão do currículo de ensino de Filosofia no ensino médio, o foco da nossa investigação, ou que não atendiam aos critérios de classificação definidos anteriormente. Foram aproveitados 79 artigos, sendo 15 publicados em periódicos internacionais e 64 em periódicos nacionais (do Brasil).

A pesquisa documental tem um significado muito importante para um trabalho científico e muito mais para esta pesquisa, que foi desenvolvida para trazer as informações mais válidas desse objeto de investigação. Além das dimensões formais, tem como propósito apresentar, sob uma forma variável, a informação, assim como facilitar o acesso ao observador, com qualidade e o máximo de informação (BARDIN, 2011, pp. 45-46).

Neste sentido, as pesquisas, na base de dados do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de Moçambique e no seu portal eletrônico, foram úteis, tanto do ponto de vista histórico, como do acesso aos documentos oficiais.

Na Pesquisa documental, encontramos os relatórios publicados pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2020-2029) e o Plano Estratégico de Educação – PEE (2020-2029), que são instrumentos que orientam as intervenções do Governo de Moçambique, no setor da Educação e da continuidade aos esforços desenvolvidos pelos vários participantes da sociedade para o crescimento do Sistema Nacional de Educação (SNE), aumentando a oferta de serviços de qualidade e assegurando uma gestão transparente, participativa e eficaz. Nos últimos dez anos em Moçambique e nos relatórios da UNESCO sobre educação no mundo (2016), a visão e a missão foram igualmente definidas a partir de uma perspectiva integrada, baseada numa aprendizagem ao longo da vida e nos quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a viver juntos (MINEDH, 2020, pp.14-25).

A visão e a missão do (PEE) estão alinhadas às agendas e instrumentos de planificação e de desenvolvimento nacionais e internacionais e que definem as prioridades do sector da educação a curto, médio e longo prazo. Entre estes instrumentos, destacam-se a Agenda 2025, a Estratégia Nacional de Desenvolvimento 2015-2035, o Programa Quinquenal do Governo, a Lei 18/2018, de 28 de dezembro que estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Educação, na República de Moçambique, a Agenda 2063 da União Africana, a Agenda 2030 para a Educação, a Estratégia para Educação Continental para África 2016-2025 e o Protocolo da SADC (MINEDH, 2020, p.15).

Na revisão da literatura, na sua conceitualização e organização sistemática de qualquer pesquisa, é importante, como afirma Fortin (2009, p. 83):

[...] proceder de forma metódica à localização das obras de referência, de modo a retirar destas os maiores benefícios possíveis”, particularmente aos pesquisadores iniciantes, de que “para efetuar uma pesquisa documental de forma eficaz, interessa ao pesquisador (...) familiarizar-se com as bibliotecas, os centros de documentação e conhecer bem os serviços oferecidos pelas bibliotecas e centros conexos [...].

Neste estudo, a pesquisa documental baseou-se em documentos escrito a Lei 4/83 e Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação-SNE, Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, Planos Estratégicos de Educação (PEEs) de 2006-2011 e 2012-2016, Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação (2020 - 2029), relatórios dos conselhos coordenados do Ministério de Educação, relatórios anuais do setor, e relatórios das escolas secundárias do 2º Cíclo em Moçambique.

Em 2018, foi aprovada a Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro, Lei do SNE (Sistema Nacional de Educação), resultante da revisão da Lei n.º 6/92 (promulgada em 1992, em substituição da Lei 4/83 de 23 de março do SNE). Esta Lei determina uma escolaridade obrigatória de 9 (nove) anos (1ª a 9ª classe). O Sistema Nacional de Educação passa a integrar seis subsistemas: Pré-Escolar; Educação Geral; Educação de Adultos; Educação Profissional; Educação e Formação de Professores e Ensino Superior (MINEDH, 2020-2029, p.23).

Nas entrevistas trabalhamos com 08 (oito) professores de Filosofia dos quais 02 (duas) são do sexo feminino e 06 (seis) do sexo masculino, desenvolvidas nas 03 (três) escolas Secundárias do 2º ciclo do Distrito de Montepuez na Província de Cabo Delgado. As entrevistas foram aplicadas de formas: semiestruturadas e gravadas.

A princípio, o desenvolvimento dessa atividade de pesquisa teria a participação de estudantes, mas devido à suspensão das aulas em função da pandemia da Covid-19, a partir do mês de março, não foi possível a realização. Dessa forma, os entrevistados foram apenas os educadores. Com isso, o foco da análise também, de certa forma, ficou prejudicado, pois teve apenas um ponto de vista: dos educadores.

Quadro 9 - Calendário de coleta de dados

Tempo de estudo	Instrumento de recolha	Mês/ Ano	Horas de encontro com grupo alvo
1ª fase	Entrevista com professores das 11ª classes	Fevereiro/2020	08h00min-11h00min
2ª fase	Entrevistas com professores 12ª Classe	Março/2020	08h00min-11h00min
3ª fase	Entrevistas gravadas/ Questionário	Março/2020	09h00min-11h00min
Transcrição das entrevistas	Estado de Emergência (Covid-19)	Maió; junho/2020	Horas diárias

Fonte do pesquisador/2020

O decurso das atividades de coleta de dados de campo obedeceu a vários critérios estabelecidos pelo pesquisador, distribuídos em três momentos: recolha de dados com os entrevistados, transcrição e estudos. Com permissão expressa dos participantes, as entrevistas foram gravadas e o questionário para sua transcrição, mantendo a fidelidade a sua linguagem de fala dos seus eloquentes discursos.

Nessa ordem de ideias, estabelecemos as falas a partir do questionário que serviu de guia, conforme roteiro de 10 (dez) perguntas (Anexo I). Na transcrição, mantém-se a linguagem falada, sem ajustamentos às normas da linguagem escrita e dos sentidos das ideias expressas pelos entrevistados, procurando-se, dessa forma, manter a diversidade das suas visões, um exemplar de entrevista, de atores diferentes dos professores de Filosofia que trabalham com as duas séries, ou seja, as 11ª e 12ª classes. Após a transcrição dos discursos, retornamos aos entrevistados o conteúdo integral das entrevistas, acompanhado de pedido de consentimento do uso do conteúdo, com garantia de anonimato.

3.3. Percurso da Pesquisa

Esta pesquisa teve seu início, como projeto, em 2018 e posteriormente submetido à Universidade Federal do Amazonas (UFAM/IEAA/PPGECH), que resultou na aceitação ao ingresso para o ano acadêmico 2019/2020. Para tal, o projeto de pesquisa começou a ser desenvolvido em julho de 2019 sob orientação de docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades e em dezembro do mesmo ano já estavam criadas as condições para o início do trabalho de campo. Esta pesquisa de campo foi realizada em 03 (três) escolas Secundárias no Distrito de Montepuez, em Moçambique, de fevereiro a março de 2020. A coleta foi efetuada através de pesquisa por questionários dirigidos aos professores; entrevistas semiestruturadas gravadas e posteriormente transcritas; análise documental que serviu como instrumento legal.

Durante o percurso do trabalho de campo, quer nas entrevistas como na pesquisa realizada através de questionários dirigidos aos sujeitos professores de ensino de Filosofia envolvidos, foram precedidas por uma introdução explicativa da identidade do pesquisador e dos objetivos que nortearam o estudo, de forma que não houvesse equívocos por parte dos sujeitos envolvidos quanto à sua finalidade, e foram antecedidas por uma credencial (Anexo IV) nas instituições, com um termo de consentimento (Anexo V), como nos Serviços Distritais de Educação, gabinetes dos diretores das escolas e diretores adjuntos pedagógicos por onde passamos conforme o Anexo II.

Nesta perspectiva, após os dados já coletados seguiram as fases de análise dos questionários preenchidos pelos professores de disciplina de Filosofia pesquisados, transcrição das entrevistas, codificação e categorização dos dados, elaboração das dimensões de análise, e tabulação e análise dos dados dos questionários e finalmente, depois da seleção criteriosa da informação necessária, seguiu-se a fase de redação do capítulo de análise dos resultados.

Sugerimos nesta pesquisa de campo os dois (2) momentos fundamentais para o enriquecimento dessa dissertação que são: Numa primeira fase a identificação das fontes bibliográficas, através da revisão da literatura, durante a qual pesquisamos as fontes bibliográficas a partir dos periódicos da CAPES e acervos da Scielo Brasil. E por outro lado, essa pesquisa bibliográfica teve como objetivo principal de verificar as abordagens metodológicas utilizadas pelos autores nos artigos, dissertações e teses que abordam o tema

em estudo. Também se fez o levantamento das fontes documentais que abordam aspectos gerais sobre o objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica nos auxiliou em explorar melhor os aspectos relativos às análises sobre os conteúdos programáticos de ensino de Filosofia inseridos no currículo do ensino médio em Moçambique, atualmente, pelo seu papel que desempenha depois da sua reintrodução, bem como perceber como os estudantes agem nas suas reflexões críticas e seu valor ético moral na sociedade de hoje. E por último, permitiu-nos esclarecer as diferentes visões dos autores sobre o que é a qualidade de ensino, e outras categorias de análise relacionadas ao tema.

Na segunda fase da pesquisa, que decorreu entre fevereiro e março de 2020, antes de decretar o estado de emergência em Moçambique, no Distrito de Montepuez, decorrente da Covid-19, conforme o documento de estado de emergência em anexo (Anexo III). Neste distrito, realizamos a pesquisa empírica, através das entrevistas semiestruturadas e questionários dirigidos aos professores de Filosofia do ensino médio e não conseguindo realizar o encontro focal com os alunos do mesmo ciclo em questão.

Também se precisou de pesquisa documental baseados nos dados do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH, 2020-2029) e o documento Direção Nacional do Ensino Secundário Geral (DNESG) e outros documentos como: o Plano Estratégico de Educação (PEEC 2012-2014); o PEE (2017-2018); o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG); o Relatório de Educação para Todos, e outros relatórios inerentes ao tema de pesquisa (2020-2029).

De acordo com a temática e os objetivos delineados, associados às hipóteses da pesquisa, apuramos os seguintes dados de coleta:

Aplicamos (10) questionários aos professores de Filosofia do Ensino Secundário Geral que nos permitiram colher informações sobre sexo, ou seja, o nível da representatividade dos professores em termos de gênero nas escolas onde trabalham, sendo 15% do sexo feminino e 85% do sexo masculino. Quanto à idade, esta varia entre 28 e 52 anos de idade, conforme o quadro mostra.

Quadro 10 - Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Identificação do Sujeito	Idade	Sexo	Formação	Tempo de Atuação	Nº alunos por turma
P-A	52 anos	Masc.	Licenciado em Direito Canônico.	10 anos	50/90

P-B	32 anos	Masc.	Licenciado em ensino de Filosofia	5anos	60/85
P-C	30anos	Masc.	Licenciado em ensino de Filosofia	2 anos	70/95
P-D	31 anos	Masc.	Bacharel em ensino de Filosofia do Seminário	8 anos	80/90 a
P-E	41 anos	Masc.	3º ano de Seminário filosófico	12 anos	60/80anos
P-F	41 anos	Masc.	Licenciado em ensino de Português	10anos	70/90
P-G	30 anos	Fem.	Licenciado em ensino de Psicologia	4 anos	65/85
P-H	28 anos	Fem.	Licenciada em ensino de Filosofia	4 anos	80/90

Fonte: Dados Organizados pelo autor

Os questionários nos permitiram também avaliar o nível de formação profissional dos professores de Filosofia do universo de entrevistados, 100% têm o nível superior. Mas a formação dos mesmos que lecionam a disciplina de Filosofia, 37,5% são formados em Filosofia, enquanto que os outros 62,5% são formados por vários cursos superiores (Psicologia, Português, História, Direito canônico, entre outros). Assim, passamos a representar no quadro o nível de formação dos professores que trabalham com a disciplina de Filosofia no ensino médio no distrito de Montepuez.

Quadro 11 - Formação acadêmica dos professores

Nº	Professor	Nome da escola	Curso/Licenciado	Classe/série
1	A	E. C. Dom Bosco Montepuez	Direito Canônico	Filosofia / 11ª a 12ª
2	B	E. S. Montepuez	Filosofia	Filosofia /12ª classe
3	B	E. S. Montepuez	Filosofia	Filosofia/11ª a 12ª
4	B	E.S. Montepuez	3ºseminário filosófico	11ª classe
5	B	E. S. Montepuez	3º Seminário filosófico	11ª classe
6	C	E. S. 15 de Outubro	Filosofia	12ª classe
7	C	E. S. 15 de Outubro	Português	11ª /12ª classes
8	C	E. S. 15 de Outubro	Psicologia	11ª classes

Fonte: Dados Organizados pelo autor

Depois das entrevistas dos professores, identificamos as percepções sobre as causas da baixa qualidade do ensino de Filosofia no Ensino Médio. Conseguimos perceber se os professores de Filosofia são solicitados para contribuir na reforma curricular de Filosofia nos conteúdos programáticos almejados no ensino médio em Moçambique, ou seja, no processo de formulação do currículo que acham ser relevantes para sua integração e os que acham não relevantes que sejam retirados do currículo de Filosofia. Como eles afirmam que existem conteúdos que ocupam espaço que não pertence a Filosofia porque são de psicologia ou são de História ou por em diante.

No entanto, as entrevistas dos professores de Filosofia mostraram-nos as reais condições de trabalho, dedicação e acima de tudo empenho para que ocorra o processo de ensino e aprendizagem com sucesso. Por outro lado, também a fragilidade do uso dos manuais de Filosofia, falta de compreensão de algumas unidades do conteúdo, por achar de difícil compreensão, por parte de alguns professores, e a não existência de bibliotecas, oficinas filosóficas e salas superlotadas que varia por turma 80 e 90 estudantes. Isto de alguma forma pode algum momento trazer repercussões ao estudante tendo um nível de aproveitamento pedagógico muito baixo, contrariando assim as metas estabelecidas no Ministério de Educação.

Para este levantamento da pesquisa, achamos ser importante referenciar o autor Bardin (2011), que aborda sobre a análise de conteúdo, documental, faz-se, principalmente, por classificação-indexação, análise categórica temática é, entre outras, uma das técnicas da análise de conteúdo, orientamo-nos pelas seguintes fases: (1) Pré-fase; (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (BARDIN, 2011, p. 52).

Na ótica do autor, considera-se que a operação intelectual como um recorte da informação, divisão em categorias segundo o critério da analogia, representação sob forma condensada por indexação, são idênticos à fase de tratamento das mensagens de certas formas de análise (BARDIN, 2011, p.52).

3.4 As Categorias de Análise

Após a coleta e transcrição das entrevistas, passamos ao tratamento dos dados, com base na análise de conteúdo, com o suporte técnico do programa informático *webQDA: software* de apoio à análise qualitativa. A análise de conteúdo, que procuramos desenvolver, pode ser classificada como de tipo categorial, apoiada numa grelha estruturada por

dimensões, categorias e temas. Esta grelha foi construída a partir de coordenadas conceituais e do material empírico extraído das entrevistas obtidas pelos professores de Filosofia no terreno. E nas categorias da grelha assumem uma função classificatória, permitindo a compreensão e interpretação do discurso dos atores.

A elaboração da grelha apoiou-se num processo muito atento de leitura vertical e horizontal das entrevistas, com o cuidado de a enquadrar dentro dos objetivos traçados para este estudo. Do conjunto das entrevistas, procuramos codificar e extrair as falas dos professores de Filosofia com maior importância daquilo que toca e realça para o nosso estudo. Juntamente com as dimensões e categorias que estruturam a grelha são frutos das falas assumidos pelos sujeitos no estudo e constituem uma forma de resumo. O quadro teórico, por sua vez, serve de suporte às contribuições sobre as dimensões, categorias e por último são temas sugeridos para uma revisão curricular.

Quadro 12 - Dimensões, Categorias e Temas

Fase	Dimensão	Categoria	Temas sugeridos
1 ^a	Filosofia banido no período da independência (1975)	Papel iluminador na sociedade a Filosofia pela sua reintrodução depois da sua retirada.	Considerar este tema do percurso Histórico da Filosofia num contexto geral do ensino médio nas escolas secundárias em Moçambique.
2 ^a	Formação de Filosofia nas duas classes do ensino médio	Apoiar na reflexão crítica dos professores para contribuir com eficácia no Processo de Ensino Aprendizagem (PEA)	História da Filosofia, textos filosóficos clássicos e dos pensadores para cultivar nos alunos na leitura, reflexão - crítica no ensino médio.
3 ^a	Atividades na sala de aula na disciplina de Filosofia	Debate, discussões, vida prática, trabalho investigativo	elaborar textos de interpretação, discussão em grupo, debates mais calorosos nos conteúdos de Filosofia no ensino médio.
4 ^a	O desenvolvimento da consciência crítica e reflexivo.	Procurar o que toca a consciência mais própria e profunda dos alunos	Ética, Bioética, temas como ecologia, todos ligados ao personalismo para questão de valores nos alunos do ensino médio.

5 ^a	Elementos da ética no currículo no ensino médio	Pessoa como sujeito moral; Relação com os outros; Aspectos da bioética (respeito pelos valores morais).	Pessoa como sujeito moral, consciência humana, relação da pessoa com outros, como auto -afirmação de si mesmo e com o mundo; este conteúdo muito importante aos estudantes do nível médio.
6 ^a	Os conteúdos do currículo de filosofia a serem desenvolvidos no ensino médio	Os temas do currículo interessantes nas duas séries (11 ^a e 12 ^a classe) para a formação no ensino médio.	História da Filosofia clássica; O berço da Filosofia; O mito; O contexto da Filosofia; Consciência humana; A moral – Ética; Lógica; Filosofia da linguagem; Filosofia africana; Metafísica e Arte; Filosofia Política; Personalismo (valores e direitos humanos), Geo - política.
7 ^a	Metodologias utilizadas no Processo de Ensino e Aprendizagem de modo atingir os objetivos almejados na Filosofia no ensino médio em Moçambique	Aulas de Filosofia uso do método: tradicional; interação, exposição e argumentação de pensamento para as duas séries (11 ^a e 12 ^a classe).	Para a concretização nas aulas da disciplina de Filosofia haja assimilação, consolidação e transmissão dos conteúdos programáticos com metodologia adequada ao nível de compreensão e de competências.
8 ^a	Exclusão de alguns conteúdos não relevantes no currículo de Filosofia do ensino médio.	Conteúdos que fogem ou desviam os parâmetros da disciplina de Filosofia no ensino médio	Os temas assemelham na sua inter - disciplinaridade e acham ser retirados como: Filogenética - Genética - tem haver com a psicologia (trata assuntos da psicologia); Evolução das espécies – tem haver com a história; Silogismo (regular e irregulares), Modos, proposições tem haver com a (Matemática) e mais outras.
9 ^a	Os conteúdos programáticos que devem ser acrescentados no currículo de Filosofia no ensino médio em Moçambique para	Os temas propostos pelos professores de Filosofia para este nível de ensino irão atingir os objetivos nos alunos (MINEDH).	Os temas pertinentes para serem integrados no currículo de Filosofia no ensino médio em Moçambique são: Ética; Antropologia filosófica; Personalismo; Cultura bantu em África e Moçambique; Antropologia cultural, a Filosofia política.

	enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.		Estes temas deveriam ser estudados no ensino médio para devida integração curricular.
--	---	--	---

Elaborado pelo autor sobre análise do conteúdo, 2020 a partir das entrevistas dos professores.

Pelo que observamos no quadro, as categorias da análise qualitativa foram distribuídas em fases, dimensões, categorias e temas sugeridos dos sujeitos professores de Filosofia no ensino médio em Moçambique. A primeira fase traça de acordo com a sequência das falas orientadas da 1ª à 9ª fase consecutiva com um indicador sobre o contexto do currículo de Filosofia no ensino médio. Na primeira fase da dimensão, a disciplina de Filosofia é banida ou retirada no ensino médio no período da independência e mesmo no período colonial era mais notável nos seminários religiosos que serviam de instrumento de submissão ao povo nativo das colônias ultramarinas. Por isso, custa me expressar o termo de reintrodução enquanto a Filosofia não era acessível a comunidade indígena ou nativa.

Vemos como preocupação o papel da disciplina de Filosofia como “iluminador” na sociedade moçambicana, principalmente para os jovens que frequentam o ensino médio depois da reintrodução do ensino de Filosofia desde 1998. Por isso, as categorias da 1ª fase mostram aos professores de Filosofia num papel de iluminadores da sociedade moçambicana. Nesta fase, a Filosofia foi contemplada pela obrigatoriedade de permanecer no currículo a 22 (vinte e dois anos), e a questão que nos coloca é: que papel a Filosofia desempenhou na atividade reflexiva-crítica dos alunos?

Na segunda fase contempla a formação integral da Filosofia no ensino médio relacionado com tema de cunho filosófico para serem desenvolvidos com novos conteúdos. A sua dimensão coloca como prioridade nesta disciplina um poio na reflexão crítica e um saber prático. Nesta dimensão, além da análise realizada com base nas entrevistas, procuramos complementá-la com conceitos desenvolvidos por Bardin (2011), mas sempre orientados pelas falas dos sujeitos participantes neste estudo.

Na terceira fase da dimensão está relacionada com o ensino de Filosofia voltado para as atividades na sala de aula da maneira como os professores transmitem e consolidam o ensino, por meio do processo e ensino de aprendizagem, dentro e fora da sala de aula. Na categorização desta fase recomenda-se aos professores de Filosofia nas suas aulas teórica e práticas usem sempre debates, discussões, trabalho investigativo para despertar o espírito crítico dos alunos no ensino médio.

Na quarta fase na sua dimensão consiste fundamentalmente que os professores de Filosofia nesse nível desenvolvam nos alunos do ensino a sua consciência crítica e reflexiva. Em termos da sua categorização pressupõe nos professores assumir o seu papel de despertar e de espanto nos alunos o que toca na sua consciência mais própria e profunda.

Na quinta fase na perspectiva dimensional busca-se aprofundar os elementos da ética e da moralidade inseridos no currículo de Filosofia no ensino médio e, categorizando a ética como a sua relação com os outros e com o mundo. Também desenvolvemos com mais profundidade os conteúdos da bioética e respeito pelos valores morais, que carecem nos alunos do ensino médio em Moçambique.

A preocupação dos professores entrevistados com relação ao planeamento está presente na sexta dimensão, onde transparece também a reorganização dos conteúdos do currículo de Filosofia que estão sendo gerenciados a mais de 22 anos sem a sua revisão e participação dos sujeitos professores do ensino médio. Em relação aos temas sugeridos pelos professores de Filosofia consideram imprescindíveis nos conteúdos programáticos e acham ser importante para o aluno ter o conhecimento sólido: História da Filosofia clássica; O berço da Filosofia; os mitos; O contexto da Filosofia; Consciência humana; A moral – Ética; Lógica; Filosofia da linguagem; Filosofia africana; Metafísica e Arte; Filosofia Política; Personalismo (valores e direitos humanos), Antropologia filosófica e cultural.

Na sétima fase encontramos a dimensão que refletem nos sujeitos professores da disciplina de Filosofia o uso adequado das Metodologias utilizadas no Processo de Ensino e Aprendizagem para atingir os objetivos no ensino de Filosofia. Em termos da categorização os professores nas suas aulas usem os seguintes métodos: tradicional, interação, exposição, hermenêutica, debates, análise crítica e argumentação de pensamento para as duas séries (11^a e 12^a classe). E os temas sugeridos pelos sujeitos entrevistados para a concretização nas aulas da disciplina de Filosofia é necessário que haja a transmissão dos conteúdos com muita profundidade e reflexiva-crítica nos alunos na assimilação e comodidade.

Na análise da 8^a fase na perspectiva dimensional se preocupa com os professores de Filosofia que trabalham com os programas do Ensino Médio que permanecem desde a sua reintrodução a 22 (vinte e dois) anos sem ser revisadas e acham os temas desviarem daquilo que é o papel da Filosofia. Por isso, a sua categorização se baseia nas entrevistas dos sujeitos que excluem alguns conteúdos que consideram não ser relevantes no currículo de Filosofia e consideram ser de natureza psicológica, histórica, matemática e mais. Assim, os entrevistados propõem a retirada de temas que se assemelham como: a Filogenética –

Genética, são conteúdos psicologia (trata assuntos da psicologia); Evolução das espécies – conteúdos históricos; Silogismo (regular e irregulares), Modos, proposições (Matemática).

Na última fase, que é 9ª fase, debruça-se na melhoria e qualidade da disciplina no processo de ensino e aprendizagem, onde se sugere temas meramente filosóficos que são conteúdos programáticos que tocam com o mundo da atualidade contemporânea, nos desafios que os jovens enfrentam por isso, são oportunos a ser incluídos no currículo de Filosofia no Ensino Médio em Moçambique. Em termos da sua categorização os entrevistados das 3 (três) escolas secundárias que sugeriram novos temas que pode trazer novos desafios ao nível de ensino para atingir objetivos pretendidos da educação.

Nas falas dos entrevistados são destacadas as questões como o processo de ensino e aprendizagem no Ensino Médio e sua contribuição para o ensino médio para a cidadania. Neste quadro detalhamos as dimensões, o conteúdo das categorias e temas de sugestão, que são fruto da dedicação do investigador e da avaliação por parte do orientador. A relação entre benefícios e exigências que o ensino médio em Moçambique apresenta, na concepção dos entrevistados, é aproximativa. Conforme enfatiza Maroy (1997), a interação entre o quadro teórico e os dados empíricos faz surgir conteúdo de análise e torna-se um passo inicial importante para o desenvolvimento da investigação (MAROY, 1997, p. 140).

As categorias e temas sugeridos permitem de uma forma mais elaborada, a apresentação do 4º Capítulo, dos elementos da investigação contextualizado no terreno, isto é, o ensino médio e sua interface nos jovens e na sua posição, em prol do bem-estar da sociedade, juntamente com o processo de ensino aprendizagem na província de Cabo Delgado, no Distrito de Montepuez em 3 (três) escolas secundárias que contempla na lei moçambicana o currículo de Filosofia no Ensino Médio.

4.CURRÍCULO DE FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO EM MOÇAMBIQUE: RESULTADOS E ANÁLISES

A proposta curricular de ensino de Filosofia é um instrumento para os estudantes com ideias e sugestões visando estimular o raciocínio de forma estratégico-político e didático-educacional, necessário à reflexão e ao desenvolvimento de ações educativas. Por parte dos professores de Filosofia do ensino médio, ele é um mediador no processo de ensino e aprendizagem entre o conhecimento e o estudante. Assim, o estudante acolherá os benefícios que a Filosofia pode trazer ao homem e os princípios do conhecimento em busca da verdade, conforme ressalta Prado (1991, p. 27):

Ser iluminado pela verdade, aos poucos conquistada, que o ser humano vai se equipando com a faculdade de discernir, avaliar e escolher, de ponderar e decidir. Por esse caminho, a educação tem de pôr fim a conquista da liberdade interior.

A Filosofia no Ensino Médio tem a missão de iluminar os jovens para a verdade, para que eles conquistem a autonomia intelectual. Assim, abordamos nesta seção sobre os conteúdos do currículo de Filosofia e as falas dos entrevistados as quais delimitam o campo dessa pesquisa.

4.1 Conteúdos da Introdução à Filosofia

A partir das pesquisas realizadas nos documentos e manuais de Filosofia para o ensino secundário geral do 2º ciclo nas 11ª e 12ª classes em termos de conteúdo, podemos afirmar que os manuais pesquisados apresentam, praticamente, os mesmos conteúdos e a mesma abordagem. A diferença é apenas na linguagem de algumas unidades conforme destaca Bonfilio (2018, p. 13): “Todos os manuais são compostos por oito unidades, subdividas em duas, correspondendo à 11ª e 12ª classe do ensino secundário geral do 2º ciclo”.

Na 1ª Unidade trata do título “Introdução à Filosofia”. Apresentam-se assuntos relacionados com a Filosofia em geral, como disciplina: as tentativas de definição, as funções, métodos, objeto, disciplinas, a interdisciplinaridade e a contextualização histórica das abordagens históricas. A “Pessoa como sujeito Moral”, por sua vez, é enfocada na 2ª

Unidade. É nesta unidade que desenvolve sobre a ética no ensino da Filosofia. Nela apresentam-se aspectos relacionados com a distinção da moral e ética, o conceito de pessoa, a consciência moral, a ação humana e os valores, a pessoa como ser de relações e aspectos da bioética.

Na 3ª Unidade, o foco central é a “Teoria do Conhecimento”, que expõe a análise do conhecimento, os problemas e correntes da Filosofia do conhecimento, sobre a verdade e a epistemologia contemporânea.

Por fim, na 4ª Unidade, que encerra as matérias da 11ª Classe, tem como título “Introdução à Lógica I”. Apresenta o conceito e objeto da lógica, a linguagem como fundamento da condição humana, os princípios da razão e a lógica do conceito e termo. Trata-se, por assim dizer, da introdução à lógica formal.

Na 5ª Unidade, que é a primeira unidade da 12ª Classe, com o título “Introdução à Lógica II”, que trata da continuidade da temática anterior. Comporta a lógica e argumentação, lógica do juízo e proposições a lógica do raciocínio, o silogismo e a lógica proposicional.

A Filosofia Política é um tema muito importante e não poderia ficar de fora da formação filosófica dos estudantes do ensino médio do 2º ciclo em Moçambique. Neste sentido, a 6ª Unidade “Filosofia Política”, trata da convivência política entre os homens, apresenta a Filosofia política na história, formas de sistemas políticos, Filosofia política na África. Esta unidade vincula questões da Filosofia Política em geral, e temas de Democracia e Justiça.

A 7ª Unidade, por sua vez, contextualiza o debate sobre a existência ou não da Filosofia africana. Apresenta as correntes da “Filosofia africana” e, de forma apaixonada, procura fundamentos de uma possível Filosofia africana. Já na última unidade de estudo temos a proposta de conteúdo voltada para a “Metafísica e Arte” ou “Metafísica e Estética”. Na 8ª Unidade parte da definição dos conceitos e apresenta aspectos gerais da metafísica e ontologia e culmina com questões da estética subdividida em teoria sobre a beleza e teoria sobre a arte (INDE/MINED, 1995, p.12-14).¹⁶

O programa de ensino mostra conteúdos das duas classes em referência no enquadramento dos conhecimentos científicos pela a importância interventiva na resolução

¹⁶ Informações dos manuais Didáticos de Introdução à Filosofia baseados em BIRIATE, M. e GEQUE, E.; BORGES, J. et al; CHAMBISSE, E. & NUMAIA, A. M.

dos problemas na atualidade. Mas faltando ainda na formação continuada dos professores que saiba a trabalhar com sabedoria e segurança na transmissão dos conteúdos.

Segundo o plano analítico curricular de Filosofia, estes são os temas que perfazem o Ensino Secundário da Filosofia do 2º ciclo em Moçambique, que é objeto da nossa pesquisa sobre o currículo dos conteúdos do ensino de Filosofia. Para tal, MINED, (2010), afirma que o currículo de Filosofia teria um papel central nas escolas, como disciplina obrigatória. Ademais, todas as disciplinas deveriam adotar uma postura filosófica em relação ao conjunto de conhecimentos de que se ocupam, investigando seus próprios fundamentos, métodos e, por que não, as soluções para os problemas que ordinariamente se lhes apresentam.

As Bases da Educação Nacional de Moçambique (BENM) afirmam que uma das finalidades da educação básica é desenvolver o educando e assegurar-lhe a formação comum e indispensável para o exercício da cidadania (MOÇAMBIQUE, 2008, p.15-40). A contribuição do Ministério da Educação e Cultura em Moçambique sobre os conhecimentos de currículo de Filosofia, consiste em tornar a disciplina obrigatória e condição para que a mesma possa integrar com sucesso os projetos transversais e com as outras disciplinas, contribuindo de certa forma com o plano de desenvolvimento do educando (MOÇAMBIQUE, 2008, p.35).

Segundo Chambisse (2006, p.7), a vivência quotidiana com o ensino de Filosofia em Moçambique, assim como a reflexão e crítica sobre o seu lugar na Escola Secundária Geral do 2º ciclo (ESG) e o seu caráter multidimensional, impulsionou-nos a decidir por este estudo. Os objetivos do Sistema Nacional Educação (SNEM) para o ensino pré-universitário definidos pela Lei4/83 e reajustados pela Lei 6/92, orientam uma formação integral do aluno Secundário que preconizam a preparação e uma orientação na vida profissional tendo em vista o ensino superior (MOÇAMBIQUE, Lei 6/92).

De acordo com SNE, pela Lei4/83 e reajustados pela Lei 6/92, o currículo de Filosofia, além de ser uma disciplina reflexiva, também, pode ser entendida como uma concepção do mundo cuja elaboração visa responder a determinados problemas colocados pela realidade em movimento e histórico (MOÇAMBIQUE, 1992).

Para Chambisse, (2006, p.39), no contexto do Ensino Secundário Geral, a Filosofia possui um grande valor, na medida em que convida o aluno para a sua auto formação, um momento de ruptura que ocorre entre os velhos hábitos de receber todos os dados ou conhecimentos do professor e as novas exigências impostas pelos princípios de aprendizagem curricular, na qual o aluno é sujeito ativo no processo da construção do

conhecimento. Mais ainda, o professor de Filosofia deverá ter uma formação continuada de modo a contribuir melhor na transmissão e aprendizagem dos conhecimentos aos seus alunos.

Para a elaboração dos conteúdos contidos neste programa de Introdução à Filosofia, orientou-se pela ausência da disciplina, o déficit epistemológico e abstrativo dos estudantes à entrada do Ensino Superior, o déficit moral que se vive em Moçambique e os desafios para a aprendizagem mais eficiente. Assim, a disciplina de Introdução à Filosofia nas 11^a e 12^a classes visa responder a uma necessidade pertinente e urgente, resultante do vazio criado pela sua ausência no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral (ESG2) em Moçambique.

Com base nos conteúdos dos manuais de Filosofia, passamos em análise das falas dos entrevistados, com as principais categorias apresentadas.

4.2 A Filosofia em Moçambique: falam os sujeitos da pesquisa

As principais referências para falar do ensino de Filosofia em Moçambique estão ligadas não ao período colonial, mas principalmente ao período da independência e pós-independência, como nos referimos anteriormente no capítulo 2 (dois) desse estudo. Conforme ressalta Ngoenha (1993), sobre a necessidade de uma Filosofia em Moçambique precisará buscar a sua história desde período colonial e após a independência que deve ser pensada e discutida para contribuir nas reflexões e as mudanças que ocorrem em Moçambique, como afirma:

Tentei contribuir para uma reflexão em volta das metamorfoses históricas próprias de Moçambique: por um lado, solicitando a Filosofia com a sua história e método a seguir dialogicamente o percurso histórico de Moçambique; por outro, solicitando Moçambique e a sua história a se deixarem interpretar pelo saber filosófico (NGOENHA, 1993, p.35).

O filósofo moçambicano expressa a preocupação de criar orientações com o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) para introduzir a Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo em Moçambique.

Como ressaltamos no capítulo 2 desse estudo, percurso histórico da Filosofia em Moçambique, após a independência esta disciplina assumiu um caráter de instrumento de dominação e de submissão do homem africano e em particular nas colônias ultramarinas. No

ensino médio a Filosofia estava mais nos currículos do Seminário Maior para a formação de futuros religiosos e outros acadêmicos como sociólogos, astrônomos, geólogos, médicos e mais profissões de interesse do domínio colonial e não para os colonizados.

Não existem documentos que apresentam quais eram as bases, os programas dos conteúdos e estratégias por meio das quais, podemos analisar se era de fato uma Filosofia alienadora. Do mesmo modo, há de se questionar quantos moçambicanos tinham acesso ao ensino superior no tempo colonial para se afirmar que a Filosofia auxiliou na alienação dos nativos (CHAMBISSE, 2006, p. 47).

Como proposta de estudo curricular, verificamos que a Filosofia é reintroduzida nos currículos do ensino médio em Moçambique após a independência por esforço de alguns profissionais da área de Filosofia, como afirma Bonfilio (2011, p. 8):

Em 1998, foi reintroduzido o ensino da Filosofia em Moçambique. Teve como atores a Universidade Pedagógica, o Ministério da Educação e o professor Severino Elias Ngoenha. As estratégias incluíam uma testagem experimental de dois anos (1998/1999) para posterior generalização e a formação nos cursos intensivos dos futuros professores da disciplina.

A reintrodução da Filosofia nas escolas, sem dúvida é um passo importante para os educadores e os estudantes do ensino médio. Mas, passadas algumas décadas, nos importa destacar os sujeitos dessa pesquisa: os professores que trabalham com a disciplina de Filosofia.

No caso das escolas secundárias localizadas no distrito de Montepuez na província de Cabo Delgado, Moçambique, onde desenvolvemos as entrevistas entre os meses de fevereiro e março de 2020, com os professores de Filosofia, sobre o currículo de Filosofia no ensino secundário Geral do 2º ciclo, algumas constatações ficaram evidentes como: o não conhecimento claro e evidente sobre o percurso histórico da Filosofia nos currículos educacionais, o devido tratamento no período colonial e o seu papel na atualidade.

Ressaltamos, ainda, que a presente pesquisa se realizou em 03 (três) Escolas Secundárias, que serão denominadas de: A, B e C, para manter o anonimato nesse estudo. Nas 03 (três) escolas foram entrevistados 08 (oito) professores de Filosofia.

Quadro 13 - Perfil dos entrevistados

Professor	Perfil	Escola
A	Direito Canônico	“A”
B	Filosofia	“B”
C	Filosofia	“B”
D	AGE/ Gestão Escolar	“B”
E	História	“B”
F	Português	“C”
G	Psicologia	“C”
H	Filosofia	“C”

Elaborado pelo pesquisador

Assim como nas escolas visitadas, adotamos a descrição dos professores conforme o quadro apresenta em letras do alfabeto, que passaremos a utilizar como P-A a P-H, para designar “P” como “professor”, mantendo dessa forma o anonimato, conforme orientação técnica das pesquisas científicas.

4.2.1 Descrição das Escolas Secundárias Pesquisadas

A primeira escola secundária, “A”, a mais nova de todas e que escolhemos para análise de recolha de dados e obtivemos os seguintes dados: era uma instalação da antiga missão cristã de Montepuez, que funcionou desde o período colonial e até hoje funciona como paróquia e Seminário Propedêutico de São José, ou seja, formação do nível médio, e não tem internato para alojar estudantes do ensino médio. As salas de aula comportam uma estimativa 75 a 90 alunos por sala. Mas o ideal seria de 40 a 45 alunos por sala. A escola funciona em dois turnos e leciona do 8º ao 12º ano de escolaridade.

Esta escola não tem biblioteca, menos ainda para livros de Filosofia. Não há sala de estudos ou ateliê filosófico para aulas práticas de textos filosóficos. Ainda se verifica a falta de professores de Filosofia formados na área para lecionar esta disciplina. O único professor que leciona é formado na área de Direito Canônico e de Filosofia do Seminário. Ao ser perguntado na ficha de entrevista, nos seus dados pessoais e a área de formação, responde: “Fui formado como sacerdote, 3º ano de Filosofia do Seminário, formado como sacerdote, licenciado em Direito Canônico. E sou único professor nessa escola a lecionar as duas séries 11ª a 12ª classes”. P-A.

Quanto à formação de professores, observamos que os docentes carecem de formação ou capacitação regular, trabalham sem uma preparação pedagógica e didática adequada para o ensino de Filosofia nas duas séries. O professor que leciona na escola “A”, o seu currículo de formação acadêmica está orientado para o sacerdócio. E também, não consegue sozinho trabalhar as duas classes do nível médio de Filosofia e pode vir a prejudicar, o aproveitamento acadêmico dos seus alunos.

Por outro lado, encontramos educadores, como P-B; P-C; P-D e P-E, que são formados em português, psicologia, história e lecionam a disciplina de Filosofia sem formação específica em Filosofia e também não há capacitação na área ofertada pelo Ministério de Educação.

Nesta atividade de pesquisa nos deparamos apenas com 03 (três) dos 08 (oito) professores entrevistados que lecionam a disciplina de Filosofia que são formados em Filosofia, os demais são de outras áreas, mas lecionam por carência de professores na área. Os professores P-F; P-G e P-H, têm formação propriamente dita de Filosofia e mostraram um maior conhecimento e desempenho didático-pedagógico na área.

Escola Secundária “B” tem 03 (três) turnos onde funciona a disciplina de Filosofia nos currículos de ensino médio. A nossa pesquisa de campo concentrou-se no 2º ciclo, onde a mesma é lecionada. Este 2º ciclo, é acompanhado por 04 (quatro) professores e estão distribuídos em turmas que variam de 70 a 90 estudantes cada sala. Trabalhamos com 02 (dois) professores licenciados e formados no ensino de Filosofia em universidades do país e do exterior. Essa escola pela sua natureza de existência é considerada a mais antiga do distrito em funcionamento. Tem uma biblioteca com material bibliográfico muito diversificado, incluindo o de Filosofia. Mas não possui sala de estudo e nem um ateliê para estudos de textos antigos filosóficos.

Com os entrevistados fizemos uma triagem sobre a superlotação das turmas que de certa maneira compromete o nível do aproveitamento pedagógico por várias razões como: atividades em sala de aula, realização da prova e debates. Nessas condições pode tornar difícil aos professores ser mais produtivos e consolidar o conteúdo programático. Nos seus discursos os entrevistados lamentam a carga horária, por ser reduzida, 03 (três) tempos por semana e o conteúdo programático de Filosofia são vastos e complexos pela sua generalidade, por isso, propõem a carga horária de 03 (três) para 05 (cinco), embora alguns sugerissem ser 06:

Para o nível do cumprimento dos programas de ensino de Filosofia ainda é escasso, pois, precisaria mais tempo porque as aulas de Filosofia são mais interessantes e interativas. Portanto, as 03 (três) aulas semanais não são suficientes para o nível do cumprimento dos programas do ensino de Filosofia P-C.

Há preocupações entre os professores de se sentirem esquecidos das oportunidades em relação às capacitações e participações de propostas curriculares de Filosofia que não tem merecido destaque na proposta de novos conteúdos que acham ser pertinentes para a sua inclusão. Pois, existem professores que lecionam a disciplina e têm dificuldade para trabalhar didaticamente os conteúdos da disciplina de Filosofia. Dessa forma, o desafio na qualificação por parte do Ministério de Educação de Moçambique de rever a proposta de aprimoramento.

A escola Secundária “C” situa-se nas proximidades de uma montanha que foi atribuída de nome de Nnari, no bairro de Niuhula. Presume-se o nome da escola é atribuído a data e mês em função do que aconteceu historicamente na morte trágica por fuzilamento dos Régulos (Mualia) e Anciãos (Metiquita e Gingore), no dia 15 de outubro de 1964, considerados revoltosos contra dominação colonial portuguesa. Esta escola possui uma biblioteca com muitas obras e poucos de livros de Filosofia. Ainda há internato para acolher estudantes da região para completar o seu ciclo secundário.

Em termos de efetivo são 03 (três) professores que ensinam a disciplina de Filosofia. Mas dentro desses professores apenas uma é formada em Filosofia. Ao perguntarmos: *“Na condição de Educador, como percebes a formação dos estudantes na classe ou turma onde lecionas a cadeira de Filosofia?”* Um dos professores responde:

Na condição de educar nas classes onde leciono a cadeira de Filosofia, reparo um entusiasmo nos estudantes, pois, estes são confrontados com uma cadeira que nunca antes tinham visto. Assim sendo, os estudantes têm muita curiosidade acerca dos conteúdos que somos orientados pelo Ministério de Educação. P-C.

Os professores da escola “C” também lamentam pela falta de acompanhamento dos profissionais na área de formação continuada e no fornecimento de material apropriado de Filosofia, falta de revisão dos conteúdos almejados e participação dos mesmos como atores desse processo de ensino e aprendizagem.

Eu sou professora de Psicologia e estou a lecionar a disciplina de Filosofia a quatro anos. Mas o Ministério de educação não promove formação continuada para garantir o processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Também notamos da falta de revisão dos conteúdos de Filosofia desde a sua reintrodução. P-D

4.2.2 O Currículo de Filosofia visto pelos Sujeitos da Pesquisa

Para este estudo, entre os instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas as entrevistas, que envolveram 08 (oito) professores, assim distribuídos, escola “A”, 01 professor; escola “B”. 04 professores e escola “C” 03 professores. Em termos de respostas há muita contradição sobre o percurso histórico e o conteúdo de Filosofia no ensino médio em Moçambique.

Na perspectiva dos professores entrevistados sobre o percurso histórico da Filosofia, muitos não conhecem o perfil histórico da Filosofia. A maioria dos entrevistados não é formada na Filosofia. Assim, destacamos algumas falas a partir da seguinte pergunta do número (1): *Conheces o percurso Histórico do currículo de Ensino de Filosofia introduzido em Moçambique?*

Dois professores foram mais incisivos inclusive destacando datas e personalidades que marcam o percurso histórico o ensino de Filosofia em Moçambique.

O Percurso Histórico sobre a Filosofia na era colonial houve o ensino de Filosofia até 1975. Mas depois foi banido (...) e ano de 1998, a Filosofia regressa no ensino médio para assumir o papel de iluminador na sociedade moçambicana com os seguintes objetivos: desenvolver aos alunos a possibilidade de confrontar as suas ideias com grandes pensadores da história mundial; Oferecer aos alunos a oportunidade de serem críticos nos debates dos temas da realidade; Colmatar a lacuna moral que se vivia em Moçambique por via da ética no ensino secundário geral com a finalidade de (resgatar), reimplementar os valores morais. P-A.

Conheço sim. Envolvem (3) autores. O professor Doutor Severino Elias Ngoenha, MINEDH (Ministério Educação e Desenvolvimento Humano) e a Universidade Pedagógica de Moçambique (UP). Depois da formação intensiva dos professores na UP, introduz – se a disciplina de Filosofia no 2º ciclo do Ensino Secundário Geral para os estudantes poderem adquirir atitudes críticas no quotidiano. P-C.

Outros entrevistados, no entanto, afirmam não conhecerem o percurso histórico da Filosofia no ensino médio em Moçambique como a fala do seguinte: “Infelizmente não conheço o percurso Histórico da Filosofia em Moçambique. Não tenho comentário sobre a questão que me coloca” P-D.

Em relação ao currículo de Filosofia no ensino médio havia uma necessidade de inserir os conteúdos programáticos de acordo com a realidade do país como ressaltam Buanaissa e Paredes (2018, p. 8):

A Filosofia ao debate moçambicano atingiu inesperadamente proporções inauditas quando em 1995 me foi dada uma daquelas ocasiões únicas na vida de um filósofo, isto é, conceber um curriculum de Filosofia para a Universidade Pedagógica e acompanhar a formação de professores que se encarregariam, num segundo momento, de introduzir a Filosofia em todas as escolas secundárias do país. Eu fiz os programas, todos os programas de Filosofia em Moçambique, de Filosofia, na época pós-marxista”. Será nesse contexto que se abrirá espaço para a reflexão em torno da Filosofia africana. Severino Ngoenha tem protagonismo nesse momento: “e um dos temas que introduzi (...) é a Filosofia africana. Então, nesse sentido, Roma permite-me de descobrir um africano.

A preocupação era o reconhecimento da capacidade desta disciplina em contribuir na fase crucial e na encruzilhada histórica em que Moçambique se encontrava no nível político-social, mas também no nível moral e cultural.

Na introdução do Programa de Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo pode se ler aquilo que são os objetivos da disciplina. Nela está presente o reconhecimento do papel da Filosofia no currículo, ao constatar que a sua ausência provoca problemas de orientação epistemológica, posicionamento crítico e reflexivo (MINEDH, 2010). A introdução à Filosofia no ensino médio visa desenvolver competências e habilidades que levem o aluno a refletir sobre a realidade, relacionar e problematizar as diferentes formas de interpretar o mundo. Foi concebida tendo em vista ampliar alargar o quadro conceitual dos alunos, dotando-os de capacidades de abstração e de critérios metodológicos de estudo (MINEDH, 1995, p. 52).

Não se pretende aqui apresentar detalhadamente todo o conteúdo do ensino da Filosofia no Ensino Secundário Geral do 2º ciclo, mas dispor, os temas de ensino médio em Moçambique. Dos vários manuais didáticos para o ensino da Filosofia, são objeto da nossa análise os seguintes, conforme o quadro abaixo:

Quadro 14 - Manuais didáticos de Filosofia

Autores	Título	Edição	Cidade	Ano
BIRIATE, M. & GEQUE, E.	Filosofia: 11ª /12ª Pré-universitário.	Person	Maputo	2014
BORGES, J. et al	Introdução à Filosofia	Plural editores	Maputo	2014

CHAMBISSSE, E. & NUMAIA, A. M	Filosofia: 11^a/ 12^a Classe	Texto Editor	Maputo	2008
----------------------------------	---	--------------	--------	------

Fonte: Elaborado pelo pesquisador 2020.

Em termos de conteúdo programático, temos os três manuais que apresentam praticamente os mesmos conteúdos e abordagens. A diferença é apenas na linguagem de algumas unidades. Vejamos: “Todos os manuais são compostos por 08 (oito) unidades, subdividas em duas, correspondendo à 11^a e 12^a classe do Ensino Secundário Geral do 2^o ciclo (MINEDH, 2010)”.

Quadro 15 - Sinopse dos conteúdos de Filosofia do 2^o ciclo

Unidades	Conteúdos
1 ^a Unidade	Introdução à Filosofia
2 ^a Unidade	Pessoa como sujeito Moral
3 ^a Unidade	Teoria do Conhecimento
4 ^a Unidade	Introdução à Lógica
5 ^a Unidade	Introdução à Lógica II
6 ^a Unidade	Filosofia Política
7 ^a Unidade	Filosofia Africana
8 ^a Unidade	Metafísica, Ontologia e Estética.

Fonte: Elaborado pelo pesquisador baseado em INDE/MINEDH/Programa de Filosofia, 2010, p.12-14.

No ponto de vista do pesquisador o programa da disciplina de Filosofia visa fornecer aos alunos do ensino médios os elementos que ajudem a compreender as várias dimensões do homem em função das quais podem construir referências teóricas para uma existência no plano social e cultural.

Na reflexão do Arendt (1978), o professor desenvolverá o conteúdo que levará o estudante a experimentar uma espécie de espanto. O espantar-se dá início à mudança, à transformação, que é a passagem do pensamento mítico ao pensamento racional, pois, “todo pensamento exige que se pare para refletir” (ARENDR, 1978, p.78).

Partindo do princípio que o pensamento racional poderá levar o homem a sair da realidade sensível, e que a atividade reflexiva o leva a se relacionar por meio da linguagem, utilizamos do recurso do questionário para dialogar com os sujeitos da pesquisa com a seguinte indagação: *Quais são as atividades na sala de aula, em relação dos conteúdos*

programáticos das duas séries (11ª a 12ª classes) de modo a tornar o ensino de Filosofia uma motivação para aprendizagem? As respostas ganharam diversos tons.

As atividades na sala de aula em relação aos conteúdos programados das duas classes (11ª e 12ª) de modo a tornar o ensino de Filosofia uma motivação para aprendizagem é de fazer perceber que a disciplina é peça chave para o ser humano em afirmar como tal na sua essência e existência, exercitar a mente do estudante a reflexão crítica filosófica e compreender que o ser humano por natureza é filósofo. P-H.

A disciplina de Filosofia, ao levantar questões relacionadas com as várias dimensões do ser humano, liga-se obrigatoriamente com as outras disciplinas do ensino. Os conhecimentos da Filosofia têm impactos e aplicação nas outras disciplinas, isto é, a capacidade crítica é um grande instrumento para uma análise de todas as outras áreas do saber de uma forma interdisciplinar.

A disciplina de Filosofia estabelece uma relação de interesse mútuo com as ciências com outras disciplinas do currículo do ensino médio. A disciplina de Biologia, por exemplo, recebe da disciplina da Filosofia a noção da matéria, de substância, força, causa, lei, vida, gênero, espécie. Enquanto na disciplina de matemática a ideia do número, da extensão, proposições, modos e princípios, ou seja, a Filosofia fornece às ciências os princípios em que elas se baseiam no seu estudo. Por outro lado, a Filosofia busca nas várias ciências a realidade objetiva. Por exemplo, na investigação biológica torna possível o estudo da origem e natureza da vida. As descobertas da física permitem compreender melhor os problemas que antes tinham apenas uma leitura metafísica da constituição dos corpos.

Como educador, também podemos perceber, pela experiência com a disciplina de Filosofia e a história no nível médio, que o programa de história e de Filosofia em geral, existe uma linha em termos de interdisciplinaridade no currículo das duas disciplinas, conforme prescreve o Programa de História do 2º Ciclo do Ministério da Educação de Moçambique (MINEDH, 2010, p. 45). Temas como a relatividade do conhecimento, o ato de conhecer, problemática do sujeito e objeto no processo do conhecimento, a origem do conhecimento, como no caso do empirismo, racionalismo e intelectualismo, são fundamentais na Filosofia. Ela fornece uma dinâmica crítica ao conteúdo da história, sobretudo no que concerne à relação entre o sujeito e objeto no ato do processo de conhecer.

A relação entre Filosofia e a política, reflete sobre os movimentos culturais reivindicativos que culminaram com a criação e consolidação da consciência dos explorados,

tais como o pan-africanismo, a negritude e os próprios Movimentos de Libertação Nacional (DNESG, 2000, p.74).

Nas análises que realizamos foi possível constatar que os grupos de disciplina do ensino médio não têm um impacto na relação no processo de ensino e aprendizagem dos seus alunos. O que se verifica nos professores de Filosofia, é um não aproveitamento das potencialidades do currículo das disciplinas para enriquecer e consolidar os conteúdos abordados. Nas três escolas onde realizamos a entrevista de campo os 08 (oito) professores de Filosofia afirmaram desconhecer a relação interdisciplinar da Filosofia com as outras disciplinas, embora os conteúdos existam nos manuais, mas de forma desarticulada.

Conforme as falas dos entrevistados, percebemos que os conteúdos não condizem com a disciplina de Filosofia. Perguntados: *Quais outros conteúdos poderiam ser retirados e acrescidos no programa de Filosofia no ensino médio?* Surgiram algumas propostas: “Para mim, estes conteúdos de ensino que foram programados chegam e não podem ser retirados. Mas o que requer é mais tempo para aprofundar. E o que acontece é que o aluno de hoje não lê em casa”. P-A.

Enquanto o outro entrevistado sugere que os conteúdos de Filosofia condizem e comungam com a interdisciplinaridade com a realidade moçambicana como afirma: “Em minha opinião os programas propostos no ensino médio não podem ser retirados o conteúdo das duas classes, talvez acho ser acrescido no programa de Filosofia da 11ª classe sobre a Geopolítica” P-B.

Outro entrevistado, “P-C”, por sua vez, aponta os temas que deveriam ser retirados por não tratar a demanda da Filosofia, como ele acredita:

Os temas que deveriam ser retirados na 11ª classe da Unidade 1, que fala sobre a Filogenética, genética, tem a ver com a psicologia; Evolução das espécies são conteúdos de História; e na Unidade5- Introdução da Lógica II, silogismo (regulares e irregulares, Modos, Proposições), são conteúdos dados na matemática e não poderiam constar na Filosofia. Deveriam ser acrescidos: Antropologia filosófica. E os temas que devem ser retirados no programa da disciplina de Filosofia são: Na lógica, devem suprimir o silogismo (regular e irregular), Modos, proposições e Retirar a História da Filosofia antiga (cosmos, mitologia grega, por perder tempo); estes são estudados na matemática e não há necessidade de permanecer no programa da disciplina. P-C.

Os professores propõem novas temáticas para ser integradas nas duas classes de Filosofia visando perspectiva mais crítica e reflexiva. Em relação à retirada de outros temas contidos no programa, alguns entrevistados acham que os temas dos programas nas duas

classes merecem ser reformulados para o processo de ensino. Ainda, explicam que certos conteúdos fogem da essência da Filosofia. Pois, o filosofar exige calma, diálogo do professor com seus alunos, muita leitura e muita reflexão para, então, com o tempo, acontecer o amadurecimento do pensar do educando. É, antes de tudo, um convite para pensar.

4.2.3 A Fundamentação do Ensino de Filosofia no Ensino Médio

Os fundamentos alicerçados do ensino da introdução da Filosofia são importantes para os jovens na busca de uma formação para vida profissional e ampliação do conhecimento para o ensino superior na colmatação do déficit epistemológico e moral no seu modo de agir e de se relacionar. Para isso, o desafio dos professores que trabalham com a Filosofia é trazer os jovens a aferir o nível de mudanças de consciência e de comportamento aceitável para uma sociedade mais justa e igualitária.

Os principais conteúdos programáticos abordados estão relacionados com o ensino da Filosofia em Moçambique, nessa seção fazemos uma análise da efetivação, tendo como referência as entrevistas com os professores, sempre dialogando com os referenciais teóricos escolhidos para este estudo.

Os conteúdos de ensino de Filosofia almejados nas tabelas das duas séries acima, embora não estando diretamente explícitos sobre qual fundamento se refere, o que de certa forma faz todo o sentido, pode-se deduzir que as unidades temáticas sobre a teoria de conhecimento, introdução à lógica, Filosofia política e Filosofia africana, a metafísica e arte, procuram de certa forma contextualizar estes debates filosóficos ao longo da história, apresentando a visão de vários autores sobre as temáticas. Isto proporciona efetivamente o encontro dos alunos com os pensamentos de vários filósofos. Entretanto, a organização e apresentação dos conteúdos não proporciona o ambiente para que os estudantes se confrontem com esses autores que os permitiria sanar o déficit epistemológico e poderem apresentar-se criticamente perante os vários debates sobre a realidade social em que se encontram especificamente em Montepuez, Moçambique, o foco dessa pesquisa.

O confronto com o pensamento de algum autor tem como ponto de partida o contato direto com a obra do autor, ou seja, para que exista um ambiente apropriado para se discutir a visão de autor sobre um determinado conteúdo, o ponto de partida deveria ser criar mecanismos para que os alunos tenham acesso ao livro do autor. Com maior ou menor

dificuldade, os alunos deveriam conhecer na primeira pessoa o que autor propõe para se discutir.

O que foi possível constatar é que nem os professores de Filosofia, muito menos aos estudantes do ensino médio, têm contato com as obras de Filosofia dos autores. Os professores Filosofia possuem contato com os manuais didáticos que apresentam os conteúdos, frutos da interpretação dos autores dos manuais que possivelmente terão lido as obras dos filósofos. Desse modo, não se pode falar de confronto com filósofos de várias épocas, mas a partir desta interpretação.

A introdução da Filosofia como mais uma disciplina do Ensino médio se contribuiria para o aumento da qualidade do ensino, é algo ainda por se esclarecer. Entretanto, deve se notar que a disciplina de Filosofia no ensino médio contribuiria para o aumento da qualidade no processo de ensino e aprendizagem se esta fosse capaz de apresentar uma nova dinâmica na abordagem dos conteúdos programáticos capaz de influenciar o ensino com as outras disciplinas.

A presença da ética auxiliaria no resgate dos valores no sentido de incentivar a boa convivência social, por exemplo. Podemos destacar que as unidades temáticas: “Pessoa como sujeito moral” e “Filosofia Política” ou “A convivência política entre os homens”, são apropriadas para este propósito. Por meio destes conteúdos, os alunos têm de fato um encontro com a problemática da ética. Entretanto, para o propósito de resgate dos valores morais e de convivência social harmoniosa há questões que se poderia levar em consideração.

A partir das entrevistas com os professores de Filosofia foi possível constatar que cada professor marca atividades sobre temas da atualidade, os resultados são trazidos à discussão para as salas de aulas depois de uma breve apresentação dos trabalhos em grupos ou de forma individual. No entanto, os professores nunca organizaram aulas de dramatização devido à falta de tempo e superlotação das salas que constroem de alguma forma o baixo aproveitamento pedagógico nos estudantes.

A partir da realidade social e política de Moçambique, que afeta diretamente o ensino, um dos assuntos muito presente é a relação entre Filosofia e a política. Para Castiano (2013), professor da Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas da Universidade Pedagógica em Maputo, na obra “*Referenciais da Filosofia africana em busca da Inter subjetivação*”, a Filosofia africana é chamada a mostrar as luzes que iluminam o caminho dos povos africanos, para a maximização dos campos, das suas liberdades políticas, sociais e

econômicas. Para ele, se há uma Filosofia que desde o seu surgimento tem como sua essência a «busca da liberdade», esta é a Filosofia africana (CASTIANO, 2013, p.205).

Em Moçambique, há necessidade de abrir caminhos para a liberdade política de forma que os estudantes do ensino médio tenham acesso à formação na disciplina de Filosofia Política como exercício da liberdade, autonomia no pensar e no agir que caracteriza a essência do ensino na escola. Por isso, todo o ensino de Filosofia seria uma forma de capacitar os estudantes na busca por autonomia, reflexão-crítica para construir, por si, soluções para os problemas concretos na vida em sociedade.

A formação da Filosofia na vida política para tornar o jovem mais autônomo na atividade crítica e reflexiva, ressaltamos algumas falas dos entrevistados a partir da pergunta: *O que tem feito para o desenvolvimento da consciência crítica nos estudantes?* Também neste assunto intercalamos falas e referências bibliográficas.

Para o desenvolvimento da consciência crítica dos meus estudantes tenho feito o jogo de palavras, ou seja, o interrogatório para através deles os alunos trabalharem a mente na tentativa de dar respostas àquelas questões ou perguntas como por si só a Filosofia é uma interrogação incessante. P-E.

A Filosofia Política, em geral, é uma temática que envolve a democracia e a justiça, e na perspectiva africana, em particular, é a fonte da nossa reflexão. Para tal, os temas que perfazem o ensino da Filosofia em Moçambique, que é objeto da nossa análise, estão no programa de ensino introduzido no ensino médio tendo em vista a busca de reflexão para solução de problemas no âmbito prático e epistemológico. Que sustentação tem a Filosofia política no ensino médio em Moçambique?

Nos dizeres dos autores que pesquisamos não se trata de refletir sobre a política e o político, mas de pensar filosoficamente o político e a democracia. Pela resposta do entrevistado “P-E”, mesmo que de forma genérica, deixa entender que não há uma receita, mas procura desenvolver nos estudantes a busca pelo político, o gosto pelo questionamento, o que é próprio da Filosofia, como fazia Sócrates, na Grécia Antiga. A questão atual é: como pensar filosoficamente o fato político, quando ele já não se confunde com nenhuma teoria do conhecimento, nenhuma moral, e, sobretudo, quando deve ter em conta a pluralidade de opiniões como um fato humano fundamental? (NGOENHA & BUANAÏSSA, 2015, p.10).

Todavia, não se pode analisar o funcionamento das sociedades unicamente à luz das ciências políticas e da sociologia, a não ser que se esteja disposto a ignorar o reconhecimento do bem e do mal que foi sempre possível subverter, mas não esquecer. Por outro lado, a

sociedade e o espaço político, não são sempre idênticos e demonstrar isso será uma das preocupações da Filosofia. Nessa linha de pensamento destacamos a fala dos entrevistados “P-B” e “P-D”:

O que tenho feito para o desenvolvimento da consciência crítica dos estudantes tem sido através de exercícios práticos, tenho optado frequentemente de colocar nas atividades de análise do pensamento de vários filósofos ou pensadores de várias épocas P-B.

Tenho criado temas mais atuais como, por exemplo: Bioética, temas como ecologia, todos ligados ao personalismo, mas procurando o que toca a consciência mais própria e profunda. Por outro, toca nas reflexões sobre a situação das guerras, a vida diária do dia a dia. P-D.

Apesar da preocupação com a realidade social e política do segundo entrevistado “P-D”, é possível perceber certa confusão conceitual e generalidade, ficando, dessa forma certa neutralidade, que é impensável para a Filosofia, que deve tornar explícito o que é implícito nos outros discursos. O critério de juízo, no nosso caso, é o caminho em direção à liberdade da qual emerge, em primeiro lugar, a africanidade moderna e em segundo lugar, o pensamento político africano e depois a Filosofia africana ou moçambicana (NGOENHA & BUANAISSA, 2015, p.12).

A participação ativa na vida política resulta de uma educação consistente para a cidadania. O ensino de Filosofia, numa perspectiva política, poderá contribuir na formação dos estudantes para perceberem as ameaças à nossa soberania, bem como às ameaças internas representadas pela tentação de certas pessoas ou grupos em reduzir a política a um campo de defesa de interesses individuais e partidários, em detrimento do interesse social. Assim, Ngoenha & Buanaissa (2015) ressaltam o perigo do economicismo dominante e apontam a Filosofia política como reafirmação do primado do político sobre o econômico, da deliberação popular sobre os índices das bolsas de valores.

Fundamentalmente a Filosofia política poderá desenvolver um papel importante por meio da educação, como zelar para que a democracia não se transforme num jogo de elites, que a maioria da população possa, de fato, participar com conhecimento de causa, não só através de um boletim de voto de cinco em cinco anos, como uma assinatura de cheque em branco para as elites políticas que se sentem legitimadas a fazer privatizações que vem em detrimento do povo que nelas depositou confiança (NGOENHA & BUANAISSA, 2015, p.12).

A introdução do ensino de Filosofia no currículo escolar tem um papel fundamental para a democracia em Moçambique. No entanto, a democracia com liberdade ainda é uma realidade aparente para os cidadãos como seres livres. Essa liberdade pode não ser manifestada pelos cidadãos moçambicanos tornando cada vez mais difícil pelas elites governantes. A democracia, como a política, é uma temática bem apropriada e muito atual na realidade moçambicana.

Segundo as orientações presentes no Ministério da Educação (2010), ao introduzir o ensino de Filosofia quer destacar as competências que o aluno no ensino médio seja capaz de:

Desenvolver os valores como a igualdade, liberdade, justiça, solidariedade, humildade, honestidade, tolerância, responsabilidade, perseverança, o amor à pátria, o amor próprio, o amor à verdade, o amor ao trabalho, o respeito pelo próximo e pelo bem comum, deverá estar ancorado à pátria educativa e estar presente em todos os momentos da vida da escola (MINEDH, 2010, p.4).

A fonte do Ministério ressalta ainda que o aluno deve ser capaz de “desenvolver a consciência de cidadania responsável agindo de forma ética e equilibrada com outros atores sociais em resposta aos problemas quotidianos” (MINEDH, 2010, p.11). A resposta do entrevistado “P-G” a partir da pergunta: “*O que tem feito para o desenvolvimento da consciência crítica nos estudantes*”? De que “há uma necessidade de estimular o jovem do ensino médio nas aulas de Filosofia política a ter um espírito crítico e reflexivo de analisar politicamente a vida do seu país e do mundo”, P-G, está em comunhão com as orientações do Ministério da Educação. No entanto, não apresenta quais estímulos ou mecanismos podem ser feitos para que os jovens tenham este espírito crítico. Ainda, temos um exemplo atual na região norte de Moçambique, que são violentados, massacrados, abusados sexualmente e mortos injustamente pelos terroristas desconhecidos da sua proveniência.

Para o educador e pensador Ngoenha (1993), o papel do intelectual é de contribuir com ideias e reflexões para o melhoramento da sociedade, e destaca nesta perspectiva, um de seus livros, “*Filosofia Africana. Das independências às liberdades*”, que pretende ser o seu modesto contributo para o crescimento político e social de Moçambique, no sentido de desenhar aquilo que são as responsabilidades individuais e coletivas de ingressarem as fileiras da liberdade, se situar democraticamente nos debates de forma reflexivo-crítica, convidados a abraçar o papel intelectual e contribuir com as políticas educacionais a serem

projetadas na formação do homem novo que possa servir da melhor forma a nova geração com um posicionamento crítico e reflexivo.

4.3 A Cidadania e a ética a partir do Ensino de Filosofia

A disciplina de Filosofia desde antiguidade clássica é considerada humanística e necessária à educação para a cidadania. Nessa perspectiva percebemos, a partir da pesquisa, a demanda da Filosofia em Moçambique em despertar entre os jovens um espírito crítico e reflexivo, que saibam distinguir argumentos, fundamentar posições e tomar decisões e habilidades necessárias ao mundo prático (ANDERY, 1996, s/p).

A cidadania é compreendida no sentido de pertença a um Estado. Ela atribui ao indivíduo um estatuto jurídico, ao qual se ligam direitos e deveres individuais e inalienáveis. Conforme ressalta Peixoto (2004), cada Estado tem os seus cidadãos que se identificam com ele através do cumprimento de um conjunto de leis, deveres e obrigações cívicas que formam os padrões jurídicos do seu quadro legislativo (PEIXOTO, 2004, p.138). O estudo sobre cidadania exige uma reinterpretação prática que leve em conta os novos processos de globalização, os avanços tecnológicos e as crises da atualidade. Se as instituições de ensino, em geral, e as de ensino superior, em particular, não motivarem os estudantes para a participação e compreensão das decisões e práticas políticas, acabarão por atrofiar a sua própria capacidade de exercício de cidadania (PINTO, 2014, p.194).

O papel da escola é preparar os jovens de modo a torná-los cidadãos ativos e responsáveis na família, no meio em que vivem (cidade, aldeia, bairro, comunidade) ou no trabalho. O professor de Filosofia poderá colocar desafios aos seus alunos, envolvendo-os em atividades ou projetos, colocando problemas concretos e complexos. A preparação do aluno para a vida passa por uma formação em que o ensino e as matérias lecionadas tenham significado para a vida do jovem e possam ser aplicados a situações reais.

Esta proposta caminha lado a lado com as necessidades educacionais, sociais, econômicas, filosóficas e políticas do país, que não deixam de serem as do mundo global. Assim sendo, é interesse dos educadores preparar a juventude para enfrentar os desafios que se apresentam no conhecimento fundado em Competências e Habilidades, conforme reforça Chambisse (2006, p.54):

O estatuto que se adquire através da cidadania subordina-se às leis de cada Estado. Cada tipo de Estado forma o seu tipo de cidadão em função do seu discurso político sobre a construção da cidadania e da própria nação. Por isso, a problemática da cidadania não é apenas jurídica, mas é também inerente à formação do indivíduo que será inserido em sua comunidade e na vida política desta.

Na Antiguidade Clássica entendia-se por cidadania como algo que estava relacionada à organização da cidade. Enquanto na ótica de Platão, o termo cidadão era aquele que põem a pátria acima dos seus interesses individuais, isto é, amam mais a pátria do que todas as outras coisas (PLATÃO, 2019). Para o pensador Aristóteles, a cidadania tinha a ver com os direitos políticos, com a participação na gestão da coisa pública. Quem não tivesse estatuto político, não podia ter tratamento de cidadão, na época era o caso das mulheres, dos escravos e crianças (ARISTÓTELES, 1999).

Na Constituição da República de Moçambique temos a lei que preconiza a posição do cidadão em termos das liberdades e direitos que são fundamentais. Esta constituição consagra a conquista o povo moçambicano na luta pela construção de uma sociedade de justiça social, onde a igualdade dos cidadãos e o imperativo da lei são os pilares da democracia. A Constituição da República (1990, p. 6), afirma o seguinte:

Nós, povo moçambicano, determinados a aprofundar o ordenamento da vida política no nosso país, dentro de um espírito de responsabilidade e pluralismo de opinião, decidimos organizar a sociedade de tal forma que a vontade dos cidadãos seja o valor maior da nossa soberania.

A Constituição moçambicana de 1990 sugere uma concepção de cidadania baseada em direitos. Ela enumera, por exemplo, no seu capítulo V, uma série de direitos sociais e econômicos, tais como o direito à educação, saúde, habitação, assistência na velhice e incapacidade para o trabalho.

Portanto, a disciplina de Filosofia no currículo, apesar de ser em manuais, procura trazer alguns conteúdos sobre a promoção das liberdades individuais, os direitos humanos, a justiça social, a responsabilidade e pluralidade de opinião, onde o estudante poderá encontrar o seu espaço no exercício da liberdade para expor as suas ideias. Em se tratando de elementos de cidadania, os recortes extraídos das falas dos professores pesquisados a partir da questão *“Na condição de educador como percebes a formação dos estudantes na classe ou turma onde lecionas a cadeira de Filosofia?”*

Foi possível constatar respostas divergentes. O professor” P-G” aponta como principais focos a questão da reflexão crítica e formação do homem novo, porém, não diz

exatamente o que vem a ser este homem novo. “Como educadora, percebo a formação dos estudantes na classe ou turma onde leciono a disciplina de Filosofia, como necessária para a formação do homem novo, pois, a Filosofia estimula a reflexão crítica dos estudantes”. P-G.

Por sua vez o professor “P-F” destaca os conteúdos como principais empecilhos tanto para alunos como para professores, inclusive sugere a retirada do currículo:

As minhas aulas de Filosofia não consigo orientar os alunos os temas que tornam difíceis para os alunos e tanto como os professores. Prefiro deixar e saltar para outro tema mais fácil de compreensão. Por exemplo: os modos do silogismo, lógica proporcional que está mais próximo na matemática. Assim, estes conteúdos seriam melhores retirar do currículo por não ser reflexivos. P-F.

O ensino da Filosofia, conforme afirma Cotrim (2000, p.19) estimula o desenvolvimento da reflexão do estudante e fornece um conjunto de informações já desenvolvidas na história do pensamento filosófico. O resultado desse processo é a possibilidade da ampliação da consciência reflexiva do estudante, enquanto pessoa e de seu papel individual e social; a consciência do mundo na compreensão do mundo natural e social e de suas possibilidades de mudança.

A formação para a cidadania não se dá fora de outro componente muito importante na sociedade: a ética. Assim, mencionamos a ética filosófica, jurídica e profissional para todos os dispostos que tem como difusor do indivíduo o qual necessita de orientação para atingir o fim social. A ética nas escolas do ensino médio em Moçambique possui fundamento da lei que propõe uma abordagem multidisciplinar ao longo do desenvolvimento dos conhecimentos propostos pela matriz curricular.

O aprimoramento do educando incluindo a formação ética, o desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico-reflexivo. Quer dizer, o foco do aprimoramento do educando como pessoa, faz uma alusão importante a formação da ética. Quando a Filosofia se tornou uma disciplina obrigatória no currículo do ensino médio em todo o país, também a ética passa a fazer parte dos conteúdos escolares para o ensino da Filosofia de forma a receber como foco a ideia da ação individual ou coletiva na perspectiva filosófica.

A presença da ética no ensino de Filosofia é uma prioridade para o resgate dos valores morais e de convivência social, de forma concreta o diálogo, a tolerância, o respeito (BONFILIO, 2011, p. 10). Portanto, a moralização da sociedade seria função primordial da ética por meio do ensino da Filosofia no ensino médio em Moçambique.

Tendo como referência a questão da convivência social e o resgate dos valores sociais e culturais da sociedade moçambicana foi elaborada esta questão para os entrevistados: *Quais são os elementos sobre a ética no currículo de Filosofia para o estudante do ensino médio?*

Obtivemos respostas muito curtas e outras mais elaboradas. Algumas generalizadas dentro do currículo de Filosofia e outras mais específicas em ações no agir humano. O professor “P-E”, afirma: “Os elementos éticos que eu transmito no currículo de Filosofia para os meus estudantes do ensino médio são, sobretudo a consciência de saber ser, o saber estar e o saber viver junto com os outros”.

Esta concepção do educador “P-E”, na generalidade, aproximam dos conceitos dos manuais do Ministério da Educação quando, ao se referir sobre o ensino superior faz comentários sobre a formação dos alunos egressos do ensino médio que estavam “destituídos de referências intelectuais, moral e política”. A destituição dessas referências reflete-se, conforme o discurso oficial, “no déficit epistemológico e abstrativo dos estudantes à entrada no ensino superior, no déficit moral que se vive em Moçambique e nas aporias da cidadania moçambicana” (MINEDH, 2000, p.1).

Trata-se de problemas muito mais profundos que os estudantes não respeitam os mais velhos e os valores éticos da pessoa humana. Sendo que este problema prático quer chamemos de “déficit moral” ou “crise ética”, não está vinculado diretamente à “ausência de ensino da Filosofia na educação escolar após a independência” (CIPRIANO, 2011, p. 43). Mas a Filosofia, como um todo, e a ética particularmente pode dar a sua contribuição, conforme expõe o entrevistado “P-A”:

Considero a ética sendo o conjunto de valores morais um grupo ou indivíduo ou ainda estudo ou analisa das relações de equilíbrio entre a sociedade, comportamento humano. Mediante o comportamento humano, podemos observar o que é aceite ou não. Penso que os elementos podem ser: valores éticos, liberdade, autonomia, a justiça, o dever, a responsabilidade.

A leitura feita pelo educador “P-A” se aproxima da visão de Rotolo (2016), que considerou a ética como a capacidade de ser humano de refletir ao senso crítico para se pautar nas necessidades tomadas de decisões com devida consciência e autonomia, liberdade e responsabilidade vinculada às escolhas que faz até porque não se pode pensar a ética como matéria a norma jurídica constantes dos códigos e manuais.

Outros entrevistados dão mais ênfase no conteúdo da ética numa perspectiva interdisciplinar como na bioética; relações interpessoais; convivência. “O que tenho feito para que o desenvolvimento da consciência crítica nos estudantes é: a pessoa como sujeito moral; a relação desta com os outros; aspectos da bioética” P-H. e “Os elementos éticos que eu transmito no currículo de Filosofia para os meus estudantes do ensino médio é, sobretudo a consciência de saber ser, o saber estar e o saber viver junto com os outros e consigo mesmo”. P-C.

Os professores “P-H” e “P-C”, apesar de afirmarem que desenvolvem a ética a partir de categorias como consciência do ser e saber, conviver com outros, e consigo mesmo e aspectos da bioética, ambos, em suas falas não deixam explícitas como são feitas estas reflexões ou como os manuais tratam estas questões. Apesar disso, deixam transparecer a importância do ensino da ética na formação dos alunos do ensino médio em Moçambique que podem contribuir para a formação do cidadão.

A formação para a cidadania, por meio do ensino da ética na disciplina de Filosofia, tem a possibilidade de levar os alunos a tomarem consciência dos problemas morais que vivem dia a dia, nas suas relações com os outros, através de registo de informações nos meios de comunicação. Problematizar a questão dos temas como: roubo, a experiência de violência, da guerra, linchamentos e o terrorismo.

Aqui os jovens, principalmente, nessa fase de formação, o ensino médio, vão se descobrir como um sujeito moral, um ser de relações com os outros e consigo mesmo. Neste processo, os professores de Filosofia são orientadores diante das questões levantadas pelos alunos, uma vez que os assuntos a tratar são abertos. O professor procurará estimular os alunos para uma descrição mais próxima de si. O aluno cabe discutir, argumentar e posicionar-se perante as situações.

4.4 A Base e Apresentação da Pesquisa

A recolha das informações, para que possamos elaborar a análise nesse momento, foi obtida a partir de 3 (três) escolas secundárias. As escolas pesquisadas apresentam a sua especificidade de acordo com as diferenciações e analogias ao período em análise com os professores entrevistados que fazem parte neste estudo. Assim, seguem a caracterização do quadro abaixo que representam as escolas:

Quadro 16- Representação das escolas secundárias do 2º. ciclo

Escolas	Designação
E. Comunitária de Dom Bosco	A
E. Secundária de Montepuez	B
E. Secundária 15 de Outubro Montepuez	C

Elaborado pelo autor da pesquisa

Pela pesquisa feita na escola “A”, foi possível perceber que é recente a sua existência, apenas 03 (três) anos de instalação. Funciona a dois turnos (manhã e tarde), em instalações antigas das missões missionárias clericais. Não possui biblioteca escolar, não tem o centro de informática, para cursos de iniciação à informática aos jovens do ensino médio do 2º ciclo. Nas salas é numerosa a presença de estudantes de 70/90 pessoas e apenas um professor para as aulas da 11ª a 12ª classe.

A formação acadêmica do professor entrevistado da escola “A”, que trabalha com o ensino de Filosofia, está relacionada qualificação enquanto era sacerdote e licenciado em direito canônico pela Universidade Católica de Moçambique. O mesmo respondeu à entrevista através de um questionário, de individual com alguns momentos de diálogo e colocação de perguntas para tirar dúvidas do questionário.

Figura 5. Escola "A"

Autor: Pesquisador em 12 Març. 2020.

Outra fonte está na escola secundária “B”, situada no centro da cidade do município de Montepuez. É uma escola mais antiga construída pelo Ministério de Educação de Moçambique. Do ponto de vista da infraestrutura, a escola “B” tem alguns itens que favorecem o ensino de Filosofia: tem um centro informático, biblioteca escolar, manuais de Filosofia para estudantes e professores. No entanto, faltam outros itens para funcionar com total potencialidade, o centro informático não conecta a rede de internet, mas oferece cursos de iniciação à informática aos alunos. A escola possui em média de 78/85 estudantes do 2º ciclo por turma.

Para este estudo, entrevistamos 04 (quatro) professores da escola “B” que trabalham com as 11ª a 12ª classes. Desses, dois formados na área de Filosofia em universidades nacionais e estrangeiras. Os outros dois são formados de nível superior em outras áreas de ensino (História e Português).

A partir da realização das entrevistas com os professores de Filosofia na escola secundária “B”, foi possível constatar várias preocupações como: turmas numerosas, dificuldades para discussão e debates dos temas sugeridos, carga horária semanal muito reduzida para cumprir o planejamento dos conteúdos, fraco aproveitamento pedagógico, falta de formação continuada dos professores de Filosofia, etc.

Figura 6. Escola "B"



Autor: Pesquisador em 12 Març. 2020

A terceira escola, de denominamos “C”, está localizada no bairro de Ncoripo na cidade de Montepuez. Foi construída em 2015 e atribuíram em memória da data de 15 de outubro na morte por fuzilamento de 03 (três) régulos¹⁷ regionais por desobediência das ordens do regime ditatorial português. A escola “C” está mais estruturada que as demais pesquisadas, há uma biblioteca riquíssima com manuais de Filosofia para alunos e professores, um centro de língua inglesa, centro informático para alunos e centro de internato para acolher estudantes da região.

Figura 7: Escola “C”



Fonte: pesquisador 12 de Març. 2020

Para a realização da pesquisa na escola “C” foram entrevistados 03 (três) professores que trabalham no ensino médio do 2º ciclo. Dentre eles, 01 (uma) professora que é formada no curso de Filosofia pela Universidade Pedagógica de Nampula, e 02 (dois) formados em nível superior na área de psicologia e português. Em termos de dificuldades os professores dessa escola enfrentam, basicamente, as mesmas que as demais escolas mencionadas, sobretudo na superlotação das turmas, falta de formação continuada e capacitação, principalmente para os que não são da área de Filosofia.

As entrevistas foram realizadas sem o conhecimento prévio dos sujeitos sobre o conteúdo do questionário, sendo apenas informado o motivo de entrevista e o assunto da pesquisa. Além disso, foi lido e assinado, antes de todas as entrevistas um termo de

¹⁷“Rei de pequeno território”. Dicionário Online de Português: Disponível: <https://www.dicio.com.br/regulo/>

consentimento livre e esclarecido, com intuito de informar aos intervenientes quanto aos seus direitos, além dos deveres do pesquisador. O questionário foi devidamente respondido e gravado por meio de um gravador da captação de áudio.

4.5 A Temática de Filosofia no Ensino Médio na atualidade em Moçambique

A Filosofia encontrou diversos obstáculos para sua afirmação como disciplina obrigatória do currículo escolar do ensino médio em Moçambique. Várias foram as intervenções e preconceitos sofridos por esta disciplina que sempre atendeu aos interesses dos colonizadores nas colônias ultramarinas portuguesas e a Igreja Católica carregava os interesses políticos e religiosos dos mesmos. Até então a Filosofia estava sob orientação da Igreja Católica e, com a independência de Moçambique em 1975, foi excluída, pois convinha à classe dominante.

Segundo Chambisse (2006), a razão pela qual o termo “reintrodução” faz sentido, pois, na medida em que se observa em Moçambique o ensino da Filosofia, o argumento da sua abolição teria facilitado e auxiliado o processo de colonização. O seu ensino foi utilizado para o processo alienador dos nativos de forma a transformá-los em servis aos interesses do colonizador.

O MINEDH (1998) organizou estratégias para a introdução da Filosofia no ensino médio em 1998, onde já referenciamos para sua implantação nos currículos nas escolas moçambicanas, onde os professores receberam formação mais acelerada para garantir a qualidade no processo de ensino e aprendizagem. Cada um desses atores tinha o seu papel como contribuição na elaboração de manuais, na construção de conteúdos a serem implantados no currículo e na formação de docentes de Filosofia capaz de responder à demanda em recursos humanos no ensino médio.

Para fundamentar a nossa pesquisa de campo ressaltamos o que os entrevistados nos apresentam quanto ao fato de exporem suas opiniões no que tange sobre o percurso histórico da Filosofia em Moçambique, atribuindo o seu peso na formação dos jovens sobre o seu conhecimento a partir do currículo de Filosofia pelo seu papel que desempenhou ao longo da história, a partir de suas falas.

Para identificar a realidade do ensino atual de Filosofia em Moçambique, é importante constatar o percurso histórico do currículo de Filosofia. Neste sentido, temos algumas falas:

[...] para mim o percurso histórico da disciplina de Filosofia em Moçambique é um problema sério para África e em particular nosso país que não conhecem nada sobre a essa disciplina. Colocaram a Filosofia como uma disciplina de emancipação, uma arma em defesa dos que se formavam na vida clerical, isto é, uma preparação para enfrentar a teologia e estar em condições de desafiar com os incrédulos de forma racional, assim sendo, o percurso histórico de Filosofia não existe nas escolas secundárias do 2º ciclo. Portanto, acho ser importante a inclusão do historial [...] P-A.

A intervenção do entrevistado P-A, ressalta alguns elementos importantes, para além de Moçambique, como a realidade africana da emancipação, assim como sobre a necessidade de incluir no currículo de Filosofia o percurso histórico de Filosofia nas escolas do ensino médio para um conhecimento global, pois esteve muito ligada à formação do clero.

Dialogando com o Gabriel e Baccon (2014), diante do contexto de inclusão da Filosofia no ensino médio moçambicano, afirmam que a ausência da disciplina de Filosofia no ensino médio, no caso brasileiro, provocou nos estudantes:

Obstáculos que impediram o conhecimento dessa disciplina para muitos educandos. E sua importância se vê justificada não só pelo desenvolvimento da criticidade do aluno, mas obtida também através de outras disciplinas, pela reflexão das questões cotidianas, para exercer a cidadania, mas também pela criação de conceitos (GABRIEL e BACCON, 2014, p. 02).

Antes da reintrodução da Filosofia nos currículos do ensino médio em Moçambique, a ausência de certas carências epistemológicas e morais por parte dos estudantes nas instituições do ensino superior, eram maiores assim como a falta de intervenções em lugares públicos, falta de oportunidades, liberdade de expressão e valores de convivência social.

Neste estudo buscou-se mostrar o currículo de Filosofia foi pouco valorizado, em si, ou só quando atendia aos interesses dos governantes, religiosos e a classe dominante. Mesmo sendo uma disciplina importante, houve grandes lutas para que a Filosofia se estruturasse na matriz curricular do ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique. Para Cipriano (2011), a solução encontrada pelo Departamento de Filosofia e o professor Ngoenha foi a oferta de cursos intensivos de curta duração. Ao todo, foram organizados três cursos, nos anos 1997/1998, 1999/2000 e 2001/2002, respectivamente (CIPRIANO, 2011, p. 243).

Os professores entrevistados P-C e P-F, traduzem anseios em comum, pois deixam em aberto quanto à necessidade de estimular a discussão sobre *o percurso histórico do currículo de Filosofia introduzido em Moçambique* e onde tenha o mínimo de espaço para

discussão do assunto nos programas de Filosofia. Em relação a esta questão o professor P-C afirma:

[...] Conheço sim. Envolveram 3 (três) atores que são: O professor Doutor Severino Elias Ngoenha, MINEDH (Ministério Educação e Desenvolvimento Humano) e a Universidade Pedagógica de Moçambique (UP). Depois da formação intensiva dos professores na UP (Universidade Pedagógica), introduz-se a disciplina de Filosofia no 2º ciclo do ensino secundário geral do 2º ciclo para os estudantes poderem adquirir atitudes críticas no quotidiano. Afirmo ainda que com a introdução da disciplina ajudou nas últimas duas décadas os jovens a encontrar a sua posição como livre e autónomo de si mesmo. É essencial que se implemente o historial dessa disciplina nobre para a humanidade [...] P-C.

Pelas Palavras do entrevistado P-C, é possível ressaltar a importância do ensino de Filosofia no ensino médio em Moçambique no sentido contribuir para formação dos estudantes tendo em vista do agir racional e construção da autonomia de pensamento. Por sua vez, o entrevistado P-F, ressalta desde a formação racional e epistemológica até o mercado de trabalho:

[...] Sim conheço. O historial da introdução da Filosofia em Moçambique foi com objetivo de habituar os estudantes do ensino de Filosofia do ensino médio a refletir sobre o papel e as decisões tomadas pelo país, ações, ou seja, o objetivo da sua reintrodução da Filosofia. Por outro, foi de reduzir o défice epistemológico e abstrativo dos estudantes para a sua inserção no mercado de trabalho, no ensino superior a desenvolver atitude autodidática, suprir o défice ético-moral que se viveu em Moçambique na região e no mundo, responder aos desafios impostos pela globalização e pelo o interesse da construção da moçambicanidade. Acredito que na implementação do percurso histórico da disciplina vai abrir possibilidades para os jovens a refletir sobre ela [...] P-F.

Pelas abordagens das falas apresentadas pelos professores P-C e P-F, é possível perceber a relevância do percurso histórico da Filosofia no ensino médio no sentido de estimular a competência e habilidade dos estudantes, bem como reconhecer a importância do ensino de Filosofia para no resgate dos valores históricos no contexto da sociedade moçambicana.

Por isso, é fundamental recordar que há uma necessidade de se resgatar o percurso histórico do ensino de Filosofia em Moçambique, de instrumento de dominação e submissão no período colonial até depois da independência, vem como uma proposta de soberania autoafirmação. Pois, após a Independência de Moçambique, também foi mal interpretada e menosprezada por razões da não inclusão curricular escolar do ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique.

A reintrodução do ensino de Filosofia vinha constituir-se nesse espaço que facultaria aos alunos “o cultivo de hábitos de debate sobre a sociedade em que vivem, como produto de reflexão sobre os diversos problemas da vida, de modo a poderem agir sobre a mesma sociedade de uma forma autônoma” (UP, 1996, p.1).

Alguns entrevistados da pesquisa que trabalham com a disciplina de Filosofia não conhecem o percurso histórico da mesma e o papel que desempenhou. Mas as informações que têm são através dos atores que reintroduziram a Filosofia, conforme a fala dos entrevistados:

[...] não conheço assim. mas pelas leituras feitas acompanhei que para se introduzir a disciplina envolveu (3) autores. O professor Doutor Severino Elias Ngoenha, MINEDH (Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano) e a Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM). Depois da formação intensiva dos professores na UP, introduziu se a disciplina de Filosofia no 2º ciclo do ensino secundário geral para os estudantes poderem adquirir atitudes críticas no quotidiano. Para os meus alunos não conhecem essa história tão importante para suas vidas [...] P-B.

[...] em minha opinião é muito difícil referenciar o percurso histórico da Filosofia pelo facto de não constar no currículo, história da Filosofia africana também não é muito desenvolvida, e da Filosofia moçambicana não aparece nos programas curriculares do ensino secundário geral do 2º ciclo. Acho que empobrecemos a disciplina enquanto traz anuências históricas lindas do passado [...] P-F.

[...] eu sou professor de português e formado em licenciatura. Por isso, infelizmente não conheço o percurso histórico da Filosofia que se viveu em Moçambique. Não tenho comentário sobre a questão do número 1 [...] P-G.

Pelas falas dos entrevistados P-B, P-F e P-G, é possível perceber de forma diferenciada quanto a essência do percurso histórico na matriz curricular e anunciam suas fundamentações, trazendo posições pertinentes, os quais sustentam seus anseios como esta questão foi tratada no ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique. Conforme ressalta o professor P-F, o assunto é muito genérico e até empobrecedor.

Há entrevistado que nunca ouviu falar sobre a história do percurso da Filosofia em Moçambique. Mas enquanto outro tem a mínima noção sobre o percurso da Filosofia como ressaltam em indignação os entrevistados que lidam com essa disciplina:

[...] não sou formada em Filosofia e estou a lecionar a disciplina por falta de professores da área. Sou formada em psicologia e conheço minha área de formação. Por isso, não estou em altura de explicar sobre o percurso histórico do ensino da Filosofia em Moçambique [...] P – C.

[...] Conheço sim. Começa quando o professor Doutor Severino Ngoenha e no ensino médio. Numa primeira fase introduziu-se o curso de Filosofia na Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM) para formação acelerada de professores de Filosofia recrutados no seminário para seguidamente introduzir-se o ensino de Filosofia no ensino médio [...] P-H.

Os professores P-C e P-H, pelo que expressaram nas entrevistas, não conhecem o papel que desempenhou no período colonial na pós-independência as circunstâncias que foram utilizadas a disciplina de Filosofia. Para tal, os profissionais dessa área de ensino não são unânimes quanto à questão da importância do percurso histórico da Filosofia, uma vez que não conhecem o caminho por onde trilhou e não serem formados na área.

Consideramos ser importante nos currículos de ensino de Filosofia do ensino médio que os estudantes conheçam o percurso histórico dessa disciplina, a sua exclusão e sua reintrodução. A partir desse conhecimento pode, de certa forma, tornar a disciplina relevante sob diversos aspectos, podendo ser apontada com a possibilidade de auxiliar o estudante no desenvolvimento do senso crítico e superação do déficit epistemológico, bem como um cidadão mais ativo e participante da sociedade.

4.6 O Desafio da Formação Crítica-Reflexiva a partir da Filosofia

A história da humanidade sobre a ideia de formação não é algo novo, vem desde os primórdios a maneira e os modos como formavam as suas crianças, jovens e adultos. A formação era feita de acordo com sexo e idade, e se dava através da oralidade a partir das experiências vividas transmitidas dos mais velhos para os mais novos, ou seja, a humanidade se preocupava com a transmissão dos saberes locais. Portanto, ensinar, formar ou praticar é um ato antigo, sendo ele antecedente até mesmo ao saber ler e escrever. Ainda, este modelo de ensinar se transformou, surgindo metodologias, conteúdos e pessoas especializadas a ensinarem, estudavam e se dedicavam ao ato de ensinar. Conforme ressalta Severino (2002), a formação é um processo de constituição do ser humano nas relações que cada qual estabelece com os outros, com a natureza e consigo próprio. Ele dá importância à formação:

Nós nos formamos quando nós nos damos conta do sentido de nossa existência, quando tomamos consciência do que viemos fazer no planeta, do porquê vivemos. Essa tomada de consciência é o que ele denomina de dimensão subjetiva que exige o desenvolvimento de sensibilidades que a constituem como: a sensibilidade epistêmica, a sensibilidade aos valores morais (consciência ética), a sensibilidade aos valores estéticos (consciência estética) e a sensibilidade aos valores políticos (consciência social) (SEVERINO, 2002b, p. 185).

Para o autor a formação filosófica, ou seja, considera a educação como uma atividade, uma prática a qual buscamos aprender a praticar essa subjetividade e encontrar as referências para a nossa vida, para as nossas ações que constituem a nossa existência real. Por outro, a necessidade da formação das sensibilidades da questão epistêmica, as valorativas éticas, estética e social. Tal formação não se dá sem a contribuição da formação filosófica. É por isso que não pode haver educação, verdadeiramente formativa, sem a participação, sem o exercício e o cultivo da Filosofia em todos os momentos da formação das pessoas (SEVERINO, 2000, p. 187).

A importância da formação de Filosofia aos estudantes do ensino secundário do 2º ciclo pode contribuir para a formação intelectual, desenvolvendo as habilidades do espírito crítico-reflexivo e a perfeição da formação humana de forma integral, conforme ressaltam os entrevistados na sua fala quando perguntados sobre “*como percebem a formação dos estudantes na classe ou turma onde lecionas a cadeira de Filosofia*”?

[...] no meu ponto de vista como educador sobre a formação dos estudantes depende de como os alunos encaram o estudo no seu dia a dia: o que percebo nos alunos perante as aulas uns tomam seriedade no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, na sua formação individual. Enquanto os outros não se preocupam pela formação e só vem na escola para passear e no fim do ano querem apenas nota para passar de classe. Há uma necessidade de fazer descobrir a importância da formação para o seu profissionalismo [...] P-A.

[...] na condição de educador nas classes onde leciono a cadeira de Filosofia, reparo um entusiasmo nos estudantes, pois, estes são confrontados com uma cadeira que nunca antes tinham visto. Assim sendo, os estudantes têm muita curiosidade acerca dos conteúdos que somos orientados pelo ministério de educação [...] P-C.

Pelas falas dos professores é possível constatar dois posicionamentos diferentes entre os entrevistados P-A e P-C, em relação aos conteúdos e aos estudantes que participam das aulas de Filosofia. Um ressalta mais o desinteresse e outro destaca o entusiasmo e curiosidade.

Para a formação dos jovens no ensino médio é fundamental o papel da Filosofia como possibilidade de repensar o mundo, de conceituá-lo a partir do contato com os textos filosóficos e do seu próprio ponto de vista ampliado e enriquecido por este discurso. Para Aspis e Gallo (2009) a formação da Filosofia aos jovens do ensino médio permite-os criar uma visão de mundo a partir do contato com os textos filosóficos:

Permite ao aluno criar sua própria visão de mundo, tendo em vista, como parte do processo, a história da Filosofia, o contato com os textos de filósofos e a escrita filosófica, que a princípio seria a partir da recriação crítica das Filosofias estudadas, do reconhecimento das partes, os jovens podem ser incentivados a ensaiar seus próprios textos. (ASPIS e GALLO, 2009, p. 20).

As reflexões Aspís e Gallo (2009), propõem um método para possibilitar a experiência filosófica a partir de cinco passos, os quais seriam para programarmos um curso pensado como criação de experiência filosófica que pode ser dividida em etapas como a sensibilização, problematização, investigação, conceituação e a avaliação.

Na medida em que trazemos estes autores a nossa pesquisa na formação dos estudantes do ensino médio a respeito do papel dos professores que devem usar estratégias metodológicas de maneira que os estudantes vivenciem as suas capacidades intelectivas e reflexivas-críticas como ressaltam os professores da pesquisa nas suas contribuições:

[...] na condição de educador, minha percepção na formação dos meus estudantes na sala de aulas os alunos acham a disciplina de Filosofia sendo um monstro, difícil de estudar, complicado. Mas pelo contrário a disciplina de Filosofia é um exercício mental para articular o seu raciocínio lógico capaz de enfrentar o cotidiano. Para tal, eu como professor tenho como missão em despertar a mente e revelar a verdade e conciliar o bem e o mal na alguns temas que servem de debates nas turmas [...] P-D.

[...] Eu como na condição de educador percebo a formação dos meus estudantes nas classes onde leciono as aulas de Filosofia quando mostro capacidades formativas para ajudar a si posicionar intelectualmente como seres autônomos e na vida profissionalizante. Para este fenômeno vai precisar conciliar a boa formação que os estudantes se tornem mais preocupados pelos seus estudos[...] P-E.

Os entrevistados P-D e P-E da nossa pesquisa foram estimulados para exporem suas opiniões sobre o seu papel formativo reflexivo-crítico na área de ensino de Filosofia para os jovens de ensino médio nas escolas secundárias do distrito de Montepuez em Moçambique, sobre esses pontos passamos a ressaltar a partir das transcrições acima mencionadas pelos sujeitos nas afirmações sobre o empenho e o interesse do professor de Filosofia em formar e capacitar os estudantes.

O pensador Campaner (2012, p. 207) explica de forma detalhada como formar filosoficamente os estudantes do ensino médio a partir das etapas sugeridas:

]

1ª etapa, Sensibilização, consiste em colocar o aluno em contato com o tema do trabalho através de artifícios que vão desde filmes, músicas textos, histórias etc. O objetivo de tais estratégias é levar o aluno a identificar a presença do tema em sua própria experiência para que possa, a seguir, problematizá-la. Trata-se, de fazer com que os estudantes identifiquem “na pele” o problema filosófico. 2ª etapa, a

“problematização”, consiste em discutir o tema de maneira que ele seja encarado como um problema possível de ser solucionado, o tema deverá ser visto como porta de entrada para elucidar e questionar pressupostos. O papel do professor é guiar os alunos nos emaranhados da discussão. 3ª etapa, a “conceituação”, consiste na elaboração, por parte dos alunos, de uma síntese das discussões realizadas de modo que percebam os fios que unem o seu próprio modo de pensar aquilo que os faz pensar. 4ª etapa, a “investigação”, na qual consideramos ser importante o papel da história da Filosofia como uma espécie de depositária de conceitos.

Para Campaner, estes passos podem ser efetivados com sucesso conforme a criatividade do professor de Filosofia, o qual pode ser dinâmico na escolha de materiais para enriquecer as aulas, como por exemplo, na utilização de filmes, textos filosóficos, cartazes e poesias para sensibilizar os alunos. Por outro, recorrer a livros filosóficos, dicionários, entrevistas e pesquisas na internet para aprofundar a investigação e formular juízos proposicionais, cartas, poesias, músicas e redações para o momento de conceituação.

Com este autor para trazer bons resultados na formação dos nossos estudantes recorreremos todo o tipo de material necessário para aprofundar a nossa investigação e formular momentos de conceituação, assim trazemos a fala de um entrevistado para as suas reações sobre o seu papel diante de conteúdos que, no primeiro momento lhe parece difícil para os alunos e até chegam a pensar em tomar decisão um pouco precipitada:

[...] na condição de educadora percebo quando os alunos acatam a matéria e mais temas que tornam difíceis para os alunos e tanto como os professores. Por exemplo: os modos do silogismo, lógica proporcional que está mais próximo na matemática. Assim, estes conteúdos acham melhor retirar no currículo [...] P-F.

O comentário deixado pelo entrevistado P-F, expõe dificuldades de como lidar com o tema de silogismo e sugere a sua retirada pela falta de compreensão quer para o professor como para o aluno por ser de difícil transmissão aos seus alunos. Nota-se que o entrevistado P-F não tem pleno conhecimento do conteúdo e a importância do mesmo, em termos de interdisciplinaridade para a Filosofia. Neste processo formativo acaba por prejudicar nível intelectual dos seus alunos. A proposta seria o professor colocasse a questão em discussão no Conselho de Formação da área formativa na Escola para receber orientações para melhorar suas aulas.

A partir das reflexões de Aspis e Gallo (2009, p. 86), onde ressaltam que o professor de Filosofia do Ensino Médio faz o seu papel de um questionador, pergunta e ensina a perguntar. Assim, gerando sujeitos críticos, ao invés de simples depósitos de conhecimentos.

Neste sentido, um dos entrevistados, apresenta a formação dos estudantes nas turmas onde leciona as aulas de Filosofia levando em consideração o contexto:

[...] eu como educadora, percebo a formação dos meus estudantes na classe ou turma onde leciono a disciplina de Filosofia, quando seleciono os temas que vão ao encontro à realidade do aluno em sala de aulas e também quando planifico com metodologias adequadas como necessária para a formação do homem novo, pois, a Filosofia estimula a reflexão crítica dos estudantes. Neste pensamento, as aulas de Filosofia quando são mal planejadas pelo professor culpamos a educação e alunos tirando casaco o professor. Mas esquece de que quem ensina na sala de aulas é o professor. Na formação do aluno depende do empenho do professor [...] P-G

A intervenção do entrevistado P-G, afirma que os professores que lecionam a disciplina de Filosofia têm formação em outras áreas ou, sendo de Filosofia, não tem a oportunidade de promover a desejável formação continuada. Isso acarreta, em geral, um uso inadequado de material didático de Filosofia, mesmo quando, eventualmente, esse tem qualidade.

Em termos de contribuição do ensino de Filosofia para a formação da consciência crítica-reflexiva dos estudantes no ensino médio em Moçambique a pesquisa foi direcionada para as formas ou técnicas. Conforme a pergunta do número 4 (quatro) dirigida aos entrevistados: *O que tem feito para o desenvolvimento da consciência crítica nos estudantes?* é possível destacar algumas categorias, como: autonomia, confiança, e responsabilidade, conforme ressalta o professor P-A

[...] valorizo a autonomia do aluno dentro da sala de aula, levo os alunos a questionarem, crio confiança nos alunos, dou espaço no aluno para se sentir dono e responsável da aula. Mas também abro espaços para discussões e pontos de vistas [...] P-A

] Outros professores, por sua vez, responderam de forma bastante ampla e, de certa forma, bastante vaga:

[...] para o desenvolvimento da consciência crítica dos meus estudantes requer fazer através de exercícios práticos de textos filosóficos elaborados por mim [...] P-B.

[...] para o desenvolvimento da consciência crítica dos meus estudantes faço de tudo para provocar aquilo que sentem na vida social, sobretudo fazendo perceber o sentido da vida em cada momento, tempo e espaço no mundo [...] P-C.

Para o exercício crítico-reflexivo, no entanto, conforme ressaltam Aranha e Martins (2009), o ensino de Filosofia “supõe um compromisso com a vida, para que possa se

recuperar, em um mundo por demais pragmático, o que os gregos já chamavam de capacidade de admirar-se, ou seja, do espanto diante do óbvio, do corriqueiro, das certezas sedimentadas” (ARANHA; MARTINS, 2009, p. 118). Trata-se de uma reflexão-crítica o debate no aspirar à construção da sociedade pluralista, baseada na formação da identidade autônoma e crítica, e ao mesmo tempo na capacidade de admitir e aceitar diferenças. Esta perspectiva filosófica nasce quando os seres humanos, ao admirarem as coisas e a existência e ao sentirem-se espantados com tudo o que observam, procuram investigar, por conta de seus próprios recursos racionais e de uma maneira reflexiva e crítica, as coisas, sua existência e a si mesmos.

Enquanto na ótica de Chauí (2005, p. 25), “a Filosofia surgiu quando alguns gregos, admirados e espantados com a realidade, insatisfeitos com as explicações que a tradição lhes dera, começaram a fazer perguntas e buscar respostas para elas”.

No entanto, pelas pesquisas empreendidas no campo, percebemos a partir das respostas dos professores de Filosofia do ensino médio não põem em prática nas aulas os requisitos do ato de espantar-se, admirar-se, fazer buscas interrogatórias para os seus alunos, pois o olhar curioso sobre o que vê e o que não vê, leva o ser humano ao processo dessa busca incansável. As respostas dadas não condizem com a realidade vivida pelos estudantes do ensino médio.

Mas, mesmo diante da ideia institucional, da política de Estado, do Ministério da Educação (MOÇAMBIQUE, 2010, p. 9), que é trazer um ensino de Filosofia comprometido com a autonomia da capacidade de pensar e agir, que o estudante, ao ingressar no ensino secundário geral e ao ter contato com a Filosofia, desenvolva experiências de pensamento, como o raciocínio lógico, a criatividade, a reflexão-crítica, aprimorando da capacidade de pensar, tanto ao identificar como produzir conceitos, fazer experiência crítica ao perceber a sua própria vida, desenvolver uma atitude dialógica com o outro e com o mundo, aprender uma atitude interrogativa ao pensar o mundo e a si mesmo, todos estes conceitos, ainda assim, há falta de políticas públicas no sentido de desenvolver a formação e capacitação de profissionais e materiais didático-pedagógicos para o ensino de Filosofia no ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique.

Para isso, na tentativa de auxiliar o exercício do espírito crítico e seus efeitos desejados seria necessário que o professor de Filosofia marcasse atividades extras, como leituras e consultas bibliográficas relacionadas a outras temáticas atuais e poderiam dialogar

com a Filosofia como: aborto, a eutanásia, bioética, política e as guerras e o terrorismo muito comum em território moçambicano.

Estas questões vêm ao encontro do que os autores Palhono e Baptista (2017), descrevem como mecanismos eficazes que colabora para um conhecimento reflexivo e crítico no sentido de possibilitar a compreensão da realidade e da própria concepção de mundo para além da dimensão pragmática e imediatista da educação. Trata-se de valorizar o ensino da Filosofia para que o estudante do ensino médio possa “ultrapassar o viés de utilidade que viabiliza resultados imediatos” (PALHONO; BAPTISTA, 2017, p.391).

A continuação dos estudos por parte dos jovens do ensino médio, no ensino superior, e depois a atividade profissional, por meio de um emprego, não é um itinerário fácil na sociedade moçambicana. A disciplina de Filosofia tem grandes desafios no sentido de desenvolver atividades formativas para o despertar da consciência reflexiva-crítica, que busque referências significativas a partir de questões de fundo que envolvem aspectos básicos ou fundamentais da existência humana. Neste sentido, alguns educadores entrevistados manifestaram suas contribuições, principalmente as atividades desenvolvidas em sala de aulas.

O professor P-D destaca temas relevantes da atualidade como ecologia e bioética, assim como as guerras locais. São temas refletidos nas aulas de Filosofia, com isso, o elemento da interdisciplinaridade se faz presente.

[...] o que tenho feito para o desenvolvimento da consciência crítica dos meus estudantes tenho criado temas mais atuais como, por exemplo: Bioética, ecologia, todos ligados ao personalismo, mas procurando o que toca a consciência mais própria e profunda. Por outro, as reflexões sobre a situação das guerras, massacres e terrorismo constituem a vida diária do dia a dia [...] P-D.

Por sua vez, o entrevistado P-E, focaliza a sua fala não em temas específicos, mas em autores ou filósofos de diversos períodos, não especificando quem exatamente.

[...] durante as minhas aulas de Filosofia, nas turmas onde leciono, para o da consciência crítica dos estudantes tem sido através de exercícios práticos, tendo optado frequentemente de colocar nas atividades de análise do pensamento de vários filósofos ou pensadores de várias épocas que abordam sobre as reflexões do espírito-crítico [...] P-E.

Mesmo que por metodologias diferentes, é importante ressaltar que na condição de professor de Filosofia do ensino médio, é uma oportunidade e ao mesmo tempo um desafio para o exercício dos alunos e do professor, no sentido de, conforme ressalta Santos (2009)

um caminho de formação da consciência reflexiva-crítica, a busca, a admiração, espanto, diálogo, escolha, amor, paixão, diálogo consigo mesmo, com as obras de autores de Filosofia que pode ser uma abertura, suspeita, crítica, criação, questionamento, imaginação, sonho, desmitificação da realidade e do processo ideológico e de alienação, responsabilidade ética (SANTOS, 2009, p. 67).

Apesar de a Filosofia pautar, prioritariamente, por leituras e reflexão-crítica, no ensino médio e na realidade pesquisada moçambicana, foi possível constatar que há necessidade de criatividade por parte dos professores do ensino médio, usando de outras metodologias de ensino tendo em vista o envolvimento na dinâmica das aulas e compreensão dos conteúdos de Filosofia, como teatro, jogos de palavras, interrogatório, dramas, fichas de trabalho, conforme ressaltam os professores:

[...] nas aulas onde leciono a disciplina de Filosofia procuro estimular os jovens a uma dinâmica nos temas que acho ser mais no desenvolvimento de um espírito crítico-reflexivo. Tenho organizado as aulas, realizo dramas, teatros, organizo debates em prós e contra, organizo pequenas fichas de trabalho, marco pequenos trabalhos de iniciação à investigação, marco consultas bibliográfica, o tipo dos TPCs, os textos selecionados correspondem ao nível dos alunos etc.[...] P-G.

[...] para o desenvolvimento da consciência dos meus estudantes tenho feito o jogo de palavras, ou seja, o interrogatório para através deles os alunos trabalham a mente na tentativa de dar respostas àquelas questões ou perguntas como por si só a Filosofia é uma interrogação incessante [...] P-H.

O que constatamos em alguns desses professores de Filosofia, a partir das suas falas nas entrevistas, que são profissionais de outras áreas que lecionam Filosofia, mas sem formação específica da disciplina, ou seja, isso poderá acarretar precariedade de má qualidade na formação dos estudantes em se tratando de elementos de Filosofia. Outra constatação feita é que os professores de Filosofia, na sua maioria, trabalham com aulas expositivas, com o apoio do debate ou de trabalhos em grupo na sala de aula. O motivo é claro: falta de recursos materiais e tecnológicos e de textos adequados. Muitas vezes, o trabalho se limita à interpretação e à contextualização de fragmentos de alguns filósofos ou ao debate sobre temas atuais confrontando-os com pequenos textos filosóficos.

Estamos tratando da dimensão formativa e crítico-reflexiva que a Filosofia pode oferecer aos estudantes do ensino médio, apesar das limitações que constatamos, tem-se esperança nos esforços dos educadores. No entanto, para sair dessa crise epistemológica que os jovens moçambicanos enfrentam, há necessidade urgente de políticas públicas de investimento na formação e capacitação de profissionais qualificados na área de Filosofia e

não só, mas também acesso à educação para todos, usando de novas tecnologias para a redução do analfabetismo e do acesso ao conhecimento. Interessa-nos a defender a importância da Filosofia no ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique como disciplina do currículo escolar para a formação dos estudantes, e não como uma disciplina cujo modo de proceder deva ser adotado por toda a escola, o que, dado o caráter de nossa pesquisa, seria muita pretensão.

Os professores que ensinam a disciplina de Filosofia propõem de formação continuada, pois não conhecem a interdisciplinaridade dos currículos no ensino médio. A partir das entrevistas foi possível verificar que alguns professores sugerem a retirada de alguns temas muito importantes que ajudam o aluno a criar seu próprio raciocínio, por exemplo, do silogismo por que não se compreende e fica somente na matemática pela natureza da complicação. A Filosofia tem seu papel em despertar a mente, o raciocínio lógico e busca pela verdade, ou seja, formar indivíduos intelectualmente autônomos, que pensem por si mesmos, para o qual é necessário o estímulo à postura crítica e reflexiva, algo que, por sua vez, só é possível quando se tem desenvolvido o exercício racional, lógico, com habilidade de ler e interpretar textos, o que mais propriamente constitui o papel formativo da Filosofia.

4.6.1 As Salas e as Aulas de Filosofia como Espaço de Reflexão

O professor na sala de aula no ensino de Filosofia ao transmitir o conteúdo é também um consolidador no processo de ensino e aprendizagem. Ainda, a sua missão deve ser competente e exigente nas suas aulas mostrando um bom discurso, formulação de proposições lógicas, um bom dialogante. Para tal, fazer Filosofia significa viver os próprios problemas em diálogo com os problemas filosóficos, como a firma Cerletti (2009, p. 32):

As circunstâncias de dar aula interpelam os professores na apropriação pessoal que fizeram e fazem dos filósofos que estudaram, já que os coloca diante do desafio de uma atualização constante da sua Filosofia. O professor filósofo e seus alunos filósofos potenciais confirmam um espaço comum de recriação.

O professor de Filosofia tem na sala de aula em relação muito próxima com o seu trabalho, busca caminhos para um fazer filosófico, diante do contexto disponível, assim como modos de fazer, estar e resistir. Esse processo de invenção está na singularidade de

cada professor e será refletido a partir dos problemas que ele enfrenta na escola onde trabalha.

A situação que enfrentam os professores de Filosofia nas escolas pesquisadas “A”, “B” e “C” para este estudo, é muito difícil em planejar aulas com turmas que variam de 70 a 80 estudantes. Em relação a essa situação, torna-se obstáculo ao professor a tentativa de buscar alternativas diferentes fora da aula expositiva, como debates, reflexões-críticas, diálogo e gerar discussões em alguma medida com o interesse dos alunos.

Figura 8. Sala de Aula Escola "B"



Autor: Pesquisador 20 abr. 2020.

Mas para além do fator espaço físico, um fator determinante para o ensino de Filosofia, constatado nessa pesquisa está relacionado à carga horária destinada para o desenvolvimento do conteúdo dessa disciplina. Neste sentido, foi direcionada uma questão aos professores: *É suficiente a carga horária semanal ao nível do cumprimento dos programas de ensino de Filosofia?* Obtivemos algumas respostas:

[...] comentando sobre essa questão da carga horária semanal para o nível de cumprimento dos programas de Filosofia chega e não chega ao mesmo tempo. Porque, algumas unidades temáticas de Filosofia são longas, pelo meio do ano, temos muitos feriados, interrupções, acabamos não cumprindo com o programa traçado pelo Ministério de Educação. Acredito que a carga horária que não é suficiente [...] P-A.

[...] para mim acho a carga horária semanal não é suficiente de 3 aulas, e pela vastidão dos programas de ensino de Filosofia no mínimo deveria ser 5 (cinco) aulas por semana como acontecem com as outras disciplinas de português, inglês e matemática por aí em diante. Mas nota-se aqui as aulas não aprofundamos pelo fator tempo [...] P-B.

De acordo com as falas dos P-A e P-B, são unânimes em afirmar que a carga horária semanal é insuficiente para o cumprimento dos programas, uma vez que os temas de Filosofia são muito vastos e precisa cumprir conforme a meta estabelecida pelo Ministério de Educação. Além disso, as turmas são muito numerosas de 70/80 alunos por turma e para produzir um debate, discussão e diálogo na sala de aula não é frutífero que seja tão elevado número de pessoas, o que poderá prejudicar o aproveitamento pedagógico dos alunos.

Figura 9. Sala de Aula Superlotada



Fonte: Ilustração: Revista África e Africanidades – Ano XIII – n. 34, maio. 2020 - ISSN 1983-2354
www.africaeaficanidades.com.br. Acesso: 27 Jan. 2021.

Em relação a esta situação fazemos referência do Tassin (1986), que aponta a meta da Filosofia é ensinar a pensar especulativamente, já que ela se distingue das outras disciplinas científicas pela capacidade de universalização do pensamento. O seu valor formador está em valorizar a leitura, a abstração que induz ao questionamento de um problema. A disciplina de Filosofia instaura uma distância crítica e volta a si própria com a tarefa de compreensão da nossa relação com o mundo, de acordo a sua afirmação:

A questão do valor formador da Filosofia fica deslocada: a Filosofia a nada forma senão a si própria: em nada é formadora para outra coisa. A Filosofia forma a tudo,

é formadora absolutamente, visto que é “o conhecimento da totalidade em seus graus formando sistemas”, interrogando em si as ciências e as práticas, segundo a verdade especulativa das mesmas (TASSIN, 1986, p. 3).

Há uma preocupação do professor de Filosofia em selecionar o conteúdo programático, planejar e desenvolver suas aulas de maneira criteriosa. Por outro lado, a partir do problema instaurado, investigar, pensar, trabalhar para que suas aulas possibilitem esses afetos, deve ser uma tentativa constante, em que o plano de aula não apresenta um ponto de chegada. É sempre uma tentativa de fazer uma aula filosófica, em que se assumem os acontecimentos dessa experiência, que não estão planejados, como algo que simplesmente acontece. Assim, de aula em aula, o professor pode, com a Filosofia, mobilizar os pensamentos dos alunos para que estes signifiquem o problema colocado.

Portanto, os professores de Filosofia do ensino médio têm turmas, muitas vezes, com mais de 80 alunos, que frequentam 3 (três) aulas por semana, assumem cerca de 3 turnos (manhã, a tarde e à noite), trabalhando em mais de uma escola, ou seja, o cumprimento dos programas muitas vezes é inviável, conforme a reação do entrevistado P-C:

[...] Para o nível do cumprimento dos programas de ensino de Filosofia ainda é escasso, pois, precisaria mais tempo porque as aulas de Filosofia são mais interessantes e interativas, portanto, as (3) aulas semanais não são suficientes para o nível do cumprimento dos programas do ensino de Filosofia [...] P-C

Além do tempo constata-se o conteúdo abordado, que são extensos, na concepção dos entrevistados, que requer conhecimento teórico e didático, esforço para programar o desenvolvimento dos conteúdos programáticos.

Em termos de planejamento, nas escolas onde se efetivou a pesquisa de campo, os professores nas suas explanações mostraram que trabalham de acordo com os conteúdos traçados. A constatação foi possível a partir da pergunta dirigida aos entrevistados: *Quantas vezes por trimestre fazem encontros de planificação de grupo de disciplina de Filosofia e os princípios discutidos?* A partir das respostas é possível constatar diversidade de planejamento como plano quinzenal, e mensal durante o trimestral para as aulas de Filosofia:

[...] nos encontros que sempre realizamos por trimestre são realizadas duas vezes que designamos de planificação quinzenal, isto é, realizamos a cada mês uma vez. Os principais pontos de agenda são: o nível do cumprimento do conteúdo dos programas, nível de aproveitamento pedagógico dos seus alunos, desafios, debates, elaboração dos programas de ensino para servir modelo da Direção Provincial de

Educação (DPE) para modelo de exemplo de outras escolas secundárias do ensino geral [...] P-D.

[...] durante o trimestre o grupo de disciplina de Filosofia, tem se reunido quinzenalmente e outros momentos temos optado por sessões extraordinárias na abordagem de temas mais pertinentes. Elaboração de provas trimestrais e temas a serem discutidos [...] P-E.

[...] são vários encontros que fizemos no grupo de disciplina de Filosofia por cada trimestre para discutirmos tudo quanto diz respeito à matéria. Formalmente realizamos encontros em (15) dias de cada mês. E também realizamos encontros do grupo de disciplina e no fim produzimos atas de encontro e arquiva se na pasta de disciplina [...] P-F.

[...] o grupo de disciplina reúne-se em quinze (15) dias, isto é, planificação quinzenal onde os colegas se reúnem e discutem ideias dos conteúdos de Filosofia e no fim elaborasse uma ata para anexar na pasta da disciplina [...] P-G.

A necessidade de organização e planejamento é visível entre os entrevistados, seja de forma quinzenal ou mensal para fins do processo educativo das aulas de Filosofia, conforme o Anexo VI – Ata Reunião Quinzenal. Por isso, salientam a importância dos encontros do grupo de disciplina para harmonização e desafios que envolvem a prática de cada professor de Filosofia, a qual varia de acordo com a escola, as condições de trabalho, o número de aulas, o número de alunos e a carga horária.

Como acompanhamos uma dessas reuniões dos professores que trabalham com ensino de Filosofia para o planejamento na escola (Escola “B”) que se reúnem a cada 15 dias, anexamos uma das atas de encontro de disciplina de Filosofia, com a autorização do grupo, pois, consideramos que cada professor pode dizer de forma mais consistente sobre os problemas, avanços e alegrias dos seus alunos e das questões que enfrentam na sala de aulas, bem como pensar como fazer algo em relação ao ensino de Filosofia tendo em vista o maior aproveitamento pedagógico nos estudos do ensino médio.

Se as salas de aulas é o espaço físico, simbólico, muito representativo, as aulas de Filosofia têm a chave de um espaço singular onde os alunos poderão entrar para ter ali sua experiência filosófica com o professor mediador, ou seja, tem o modo de relacionar-se consigo mesmo, com os outros, com o texto, dentro desse espaço, será um modo diferente, será um modo filosófico.

As aulas de Filosofia têm como objetivo oferecer critérios para o aluno julgar a realidade por meio da prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação. Nesse ambiente, o professor de Filosofia, nas suas aulas, procurará desenvolver instrumentos de ensino para pensar filosoficamente, ler e escrever filosoficamente incentivar o estudante a dialogar com instrumentos da Filosofia.

Com isso, pode-se notar que a importância das aulas de Filosofia na formação dos estudantes do ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique pode contribuir significativamente na formação intelectual e interrelacional. Diante de tal conjuntura, a pesquisa realizada junto aos professores que lecionam nas escolas secundárias de Montepuez, apontam as principais atividades na sala de aula, em relação dos conteúdos programáticos das duas séries (11ª a 12ª classes) de modo a tornar o ensino de Filosofia uma motivação para aprendizagem.

[...] uma das atividades que eu como educador faço: tornar os conteúdos num contexto situacional da vida quotidiana dos estudantes, isto é, quando dou as aulas procuro contextualizar daquilo que vivem de modo a provar o interesse, pois, faço de tudo para que os estudantes fiquem a perceber que o que falamos tem um enquadramento nas suas vidas [...] P-A.

[...] as atividades realizadas em sala de aula coloco em prática na disciplina de Filosofia atribuindo trabalhos investigativos para merecer uma interação aluno – professor, elaborando neste caso textos de interpretação, discussão em grupo, debates mais calorosos [...] P-B.

O entrevistado P-C ressalta a importância da Filosofia para as relações interpessoais, e compreende que esta disciplina é importante que seja trabalhada no ensino médio.

[...] em minha opinião sobre as atividades na sala de aula os temas de Filosofia crio meios para fazer entender que a Filosofia é uma disciplina chave para o homem se afirmar como pessoa, um ser em si, na sua relação consigo mesmo e com os outros [...] P-C.

Os entrevistados não fazem grandes apontamentos da contribuição do ensino de Filosofia em termos de formação intelectual e científica. Ficam muito no plano subjetivo e pessoal. Acreditam nas atividades como discussão em grupo, debates, textos, pode repercutir enquadramento nas suas formações e nas suas vidas. No entanto, isso é compreensível se lembrarmos das condições de ensino, materiais e infraestrutura, que as escolas pesquisadas se encontram. Os professores entrevistados nas suas intervenções observam que podem contribuir para o desenvolvimento da atitude e consciência crítica dos alunos através do ensino de Filosofia.

Como ressalta Cerletti (2003), o professor sabe que a sua orientação é limitada ao seu modo de compreender a Filosofia e a realidade e que a sua orientação deve conter incentivo e atenção para as possíveis criações de novos modos por parte de seus alunos. Consideramos o professor de Filosofia como aquele que consegue construir um espaço de problematização compartilhado com seus alunos. Como ilustra a sua fala: “Ensinar Filosofia

é antes de tudo ensinar uma atitude em face da realidade, diante das coisas, e o professor de Filosofia tem que ser, a todo o momento, conseqüente com esta maneira de orientar o pensamento” (CERLETTI, 2003, p. 62).

Nos comentários do autor acima citado explica que o professor de Filosofia deve ensinar tudo isso na sua prática e na prática dos alunos, sem dar fórmulas para serem reproduzidas. Nas aulas de Filosofia como experiência filosófica, o professor é um orientador, ele põe à disposição para os seus alunos os instrumentos que conhece para uma disciplina filosófica no pensamento. Para tal, trazemos outras contribuições dos entrevistados.

O entrevistado P-D dá ênfase na relação professor-aluno e trabalhos interativos em grupo.

[...] nas turmas onde leciono a Filosofia oriento as atividades que realizam em sala de aulas coloco em prática na disciplina de Filosofia atribuindo trabalhos independentes (TPCs) para serem investigados e colocá-los em sala de aulas a serem temas de reflexão, debates em grupos e no fim síntese do professor, elaborando textos de resumo para facilitação e compreensão [...] P-D.

O professor P-E, ressalta a importância da Filosofia, desde a Grécia Antiga, como “mãe” de todas as ciências.

[...] as atividades da sala de aula em relação aos conteúdos programáticos das duas classes do ensino médio procuro fazer entender que a ciência da Filosofia é a mãe de todas outras existentes no planeta terra. Ainda fazer perceber que é a mãe das ciências para o ser humano se afirmar como na sua essência é a existência [...] P-E.

O professor entrevistado P-F, por sua vez, enfatiza a presença dos alunos nas aulas de Filosofia, que se sentem bem, livres para se expressarem e participarem.

[...] a motivação: exercício, palestras na sala de aula ao nível do cumprimento dos programas. Os alunos são críticos e tornam livres de si e a liberdade de expressão. Os alunos se sentem livres, analisam criticamente em torno da sua volta [...] P-F.

Apesar da mesma região, Distrito de Montepuez, na Província de Cabo Delgado em Moçambique, os entrevistados pertencem a 03 (três) escolas e apresentam nos seus argumentos opiniões diferenciadas no que tange às atividades desenvolvidas nas aulas de Filosofia, como textos de interpretação, discussões em grupos, até mais fervorosas, de modo

a se sentirem mais críticos-reflexivos e a liberdade de expressão. Os professores fornecem textos para análise com vista ao desenvolvimento do espírito crítico-reflexivo dos alunos.

Conforme ressalta Aspís (2004), o professor deve se colocar como modelo, principalmente na educação de base.

Aquele professor que apenas fala sobre Filosofia não ensina Filosofia. Mas atenção: o primeiro passo para possibilitar a experiência filosófica em sala de aulas, por meio do diálogo investigativo, é que o professor seja o primeiro (o modelo) a perder-se a si mesmo. Que seja o primeiro a abdicar dos poderes de ter suas ideias e seu modo de pensar reconhecidos como os mais adequados e, portanto, os que devem ser adotados para cópia (ASPIS, 2004, p.212).

O professor de Filosofia é um artesão por excelência, ou seja, confecciona exercícios, debates, discursos e vai selecionar textos, cria atividades para os seus estudantes. Este esforço pode de certa forma, exercer a criatividade e como modelo de criatividade do professor ao planejar as aulas deverá fazer seleção de conteúdo, estratégias, habilidades, competências e metodologia a serem traçadas para o enriquecimento e desenvolvimento das atividades que podem ser realizadas pelos estudantes.

Com base na análise do Programa da Introdução à Filosofia trazemos referências do Ministério da Educação (MOÇAMBIQUE, 2010), que definiu os procedimentos que devem ser utilizados pelos professores de Filosofia para desenvolver as habilidades e competências previstas no currículo da disciplina de Filosofia, conforme a citação que segue:

As metodologias de ensino devem desenvolver no aluno: a capacidade progressiva de conceber e utilizar conceitos; maior capacidade de trabalho individual e em grupo; entusiasmo, espírito competitivo, aptidões e gostos pessoais; o gosto pelo raciocínio e debate de ideias; o interesse pela integração social e vocação profissional (MOÇAMBIQUE, 2010, p 7).

A respeito dessa questão alguns entrevistados da pesquisa ressaltam sobre as metodologias utilizadas no Processo de Ensino e Aprendizagem de modo atingir os objetivos no ensino de Filosofia.

O professor P-A não especifica qual ou quais utiliza em suas atividades educativas, mas ressalta que poderá utilizar diversas, desde a tradicional até a interativa.

[...] podemos usar na elaboração conjunta, trabalho independente com as seguintes metodologias: Tradicional – O professor detentor do conhecimento, este ensina e o aluno recebe; Sócio- interacionista – motivação dos alunos pelo meio de atividades, incentivar para inovar, liderar os projetos, criar soluções, para proatividade, pensamento crítico, colaboração com colegas, criatividade e perseverança [...] P-A.

O professor P-B, por sua vez, destaca elementos específicos da Filosofia, como hermenêutica, dialógica, analítica e aulas expositivas.

[...] as principais metodologias que utilizo no Processo de Ensino Aprendizagem (PEA) são: Hermenêutica; dialógica; analítica; expositiva. Estes ajudam melhor na transmissão do conteúdo programático em sala de aulas. Para dizer que sem estes métodos não é possível aprender a uma determinada disciplina [...] P-B.

O método dialogante e interativo está mais presente nas aulas do professor P-C, conforme podemos verificar na sua fala:

[...] as metodologias que uso com frequência para atingir os meus objetivos na disciplina de Filosofia são vários como: Expositivo, dialogante, estes durante a aula interajo com os estudantes do ensino médio dando exemplos sobre os conteúdos [...] P-C.

Mas há entrevistado que foi explícito na sua fala e afirma que usa o método tradicional, porém, não deixou claro o que entendo por tal método.

[...] Os métodos que utilizo nas aulas de Filosofia no processo de ensino e aprendizagem para atingir os objetivos são: tradicional; interação com os alunos na exposição e argumentação (argumentação de pensamento) [...] P-D.

A partir das falas entrevistados P-A, P-B e P-C, sobre o uso de metodologias para as aulas, acreditam que as aulas de Filosofia precisam de tais mecanismos para percorrer caminhos eficazes tendo em vista atingir objetivos no processo de ensino e aprendizagem.

Conforme ressalta Gallo (2002, p.202), a metodologia deve ser desenvolvida na disciplina de Filosofia para uma boa reflexão:

Uma didática geral, uma “arte – MÉTODO! – de ensinar tudo a todos” não pode dar conta do ensinar Filosofia, do aprender Filosofia. Filosoficamente, o aprendizado da Filosofia está para além de qualquer método, que significa controle. No processo de ensino, a Filosofia nos escapa... E, no entanto, penso que devemos nos dedicar a essa aventura que é o ensino da Filosofia. Sim, aventura, pois sabemos quando e de onde saímos, mas não sabemos quando, aonde ou mesmo se chegaremos.

Nas respostas dadas pelos professores entrevistados sobre o uso de métodos e técnicas utilizados em sala de aula são muito diversificados. Mesmo assim foi possível perceber que há uma diversidade de recursos metodológicos para o ensino da Filosofia nas

escolas pesquisadas. No entanto, verificamos em alguns professores, que apesar de conhecerem os métodos, alguns não sabem aplicar num determinado momento em sala de aula.

Para tal, há uma necessidade do uso de vários métodos em sala de aula, o professor de Filosofia, para cultivar de forma permanente o raciocínio lógico dos estudantes do ensino médio necessita usar as ferramentas metodológicas conforme os autores recomendam a aplicação de métodos e estratégias para as aulas não serem monótonas. Portanto, na base deste estudo buscamos o modelo de Paulo Freire (1975, p. 81), escreve na sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos na escola, em qualquer dos seus níveis, ou fora dela, parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um carácter especial e marcante de serem relações fundamentalmente narradoras, dissertadoras. Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendiam a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto. Narração ou dissertação que implica num sujeito o narrador e um objeto paciente, ouvintes os educandos.

No pensamento Freiriano sobre o método tradicional da educação como sendo processo de socialização em que o indivíduo é concebido como uma simples tabua rasa. Considera a educação desenvolvida a partir de uma perspectiva empirista que concebe o homem como um balde vazio e que a sociedade o preenche, uma transmissão acrítica da realidade, dos valores, dos hábitos, dos costumes, da visão do mundo, colocando a realidade social como algo estático, sem desdobramento, sem dialética no ensino.

Na linha deste pensador educacional algumas atividades desenvolvidas pelos entrevistados estão nesta perspectiva: enxergam os estudantes como tábuas rasas praticamente ficam no tipo de método expositivo nas aulas de Filosofia. Ora vejamos alguns professores de Filosofia na entrevista sobre o uso do método nas suas aulas de Filosofia, conforme expõem as falas:

[...] nas minhas aulas de Filosofia para desenvolver os temas planejados uso o método expositivo. Neste caso, coloco o tema no quadro e dou explicações e no fim dou apontamentos para passar em seus cadernos. No fim das aulas marco um TPC (Trabalho Para Casa) [...] P- G;

[...] para mim as metodologias que tenho utilizado para lecionar as aulas de Filosofia me torna o mais fácil o método tradicional por que a turma é muito numerosa não existe tempo suficiente para discutir ou criar debates em sala de aulas[...] P-H.

Diante da conjuntura estrutural, como já ressaltamos a culpa não está apenas no professor. Ao contrário, mas podemos afirmar que são “gigantes” da educação, que não medem esforços para desenvolver a atividade educacional na área do ensino de Filosofia e diante das condições precárias. As carências epistemológicas vêm de séries anteriores, não estão apenas no ensino médio moçambicano. Assim, para alguns o professor pode apresentar-se como o protagonista principal e agente do ensino numa relação vertical, conforme constata Aranha (1996, p. 208).

Porém, é importante ressaltar conforme aponta o escritor e educador moçambicano, Bonfilio (2018, p.21) é um perigo as aulas monopolizadas pelo professor e os alunos simplesmente recebem e memorizam:

Apesar dos esforços e apelos que são lançados sobre os perigos do uso do método expositivo em criar alunos formatados e não essencialmente formados, na necessidade de centralizar o processo de ensino aprendizagem no aluno, envolvendo-o, dialogando e discutindo os conteúdos juntos, ainda prevalece esta visão bancária do ensino em Moçambique.

Para o pedagogo Paulo Freire (1975), já explicitava sobre o prejuízo do tipo de educação implantado pelo qual o educador impõe aos educandos a memorização do conteúdo como se fosse um receptor que acumula sem nenhum questionamento e discussão. Mas sim, memorizam, repetem e depositam os conteúdos sem intercâmbio na comunicação. O educador será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. Assim, a rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca pelo saber (FREIRE, 1975, p. 82)

Enquanto na ótica de Campaner (2012), a metodologia deve ser usada de certa forma para garantir que o educando seja capaz de criar sua própria versão do mundo, de forjar conceituar o mundo a partir de sua própria linguagem e de sua própria visão das coisas, como ele afirma:

Um trabalho do professor que é, antes de tudo, o de preparar-se para tornar possível aos seus alunos à prática filosófica, isto é, permitir que suas aulas sejam uma espécie de *atelier* no qual os alunos possam experimentar maneiras de discutir conceitos, desmontar teorias e experimentar caminhos de construção. Não importa aqui se o resultado que vão conseguir é original. O importante é que estarão, de fato, produzindo um tipo de pensamento que se possa chamar de filosófico, (CAMPANER, 2012, P. 39).

Nas 3 (três) escolas pesquisadas sobre a metodologia de ensino, alguns professores ainda enxergam o aluno como um balde vazio ou tábua rasa, na perspectiva freiriana, que

vai repassando os conteúdos, sem se importar com a participação ou o modo de assimilação do mesmo por parte dos alunos. Os conteúdos de Filosofia são transmitidos aos alunos de forma monopolizada pelo professor, ou seja, ensinando e avaliando na escrita, ou seja, através de perguntas direcionadas, abertas e semiabertas, procurando colher dos alunos como assimilam os temas que foram transmitindo no decorrer das aulas de Filosofia. Muitas das vezes, os professores de Filosofia nessas aulas não deixam oportunidades no desenvolvimento da consciência dos alunos para reflexões, críticas e análises, bem como as contribuições dos mesmos dentro da sala de aulas.

4.7 Formação para Cidadania e Consciência Política

No ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique, os jovens devem ser chamados à ação aos desafios da ética/moral para a vida profissional e para a continuação dos estudos no ensino superior. Assim, há uma obrigatoriedade de perceber a importância destes conceitos a aprendidos devem buscar para potenciar e desenvolver as indiferenças e as divergências procurando desenvolver capacidades de despertarem e aprimorar um comportamento próprio, tendo por consequência o estímulo apresentado do senso crítico-reflexivo, à vazão a curiosidade, a criatividade que proporciona uma consciência crítica-reflexiva dos estudantes.

Para o programa curricular do Ensino Médio (MOÇAMBIQUE, 2010, p. 5), as competências acima indicadas são relevantes para que o jovem, ao concluir o ESG esteja preparado para produzir o seu sustento e o da sua família e prosseguir os estudos nos níveis subsequentes.

O aluno aprenderá a respeitar o próximo se tiver a oportunidade de experimentar situações em que este valor é visível. O aluno só aprenderá a viver num ambiente limpo se a escola estiver limpa e promover o asseio em todos os espaços escolares. O aluno cumprirá as regras de comportamento se elas forem exigidas e cumpridas por todos os membros da comunidade escolar de forma coerente e sistemática.

Segundo o plano curricular do ensino secundário geral, busca-se estes valores como a igualdade, liberdade, justiça, solidariedade, humildade, honestidade, tolerância, responsabilidade, perseverança, o amor à pátria, o amor próprio, o amor à verdade, o amor ao trabalho, o respeito pelo próximo e pelo bem comum, deverá estar ancorado à prática educativa e estar presente em todos os momentos da vida da escola.

Para conseguir este feito, o professor de Filosofia deve colocar desafios aos seus alunos, envolvendo-os em atividades ou projetos, colocando problemas concretos e complexos, ou seja, a preparação dos jovens para a vida passa por uma formação em que o ensino e as matérias leccionadas tenham significado para a vida e possam ser aplicados a situações reais.

A discussão sobre temáticas relacionadas à cidadania e formação política na sociedade moçambicana é relativamente nova, se considerada dentro da perspectiva temporal. Até a Independência de Moçambique em 1975, praticamente são temas ignorados nas escolas e na sociedade em geral, pois se vivia um regime colonial onde a ótica sempre foi do colonizador. Por isso são assuntos envolventes até os dias de hoje, principalmente dentro da disciplina de Filosofia.

A Filosofia é a disciplina por meio da qual o aluno tem a oportunidade de discutir temas diversos, entre eles a cidadania e a formação política, que não são isolados de outros como a ética, a tolerância e a convivência. Neste sentido, até mesmo a política institucional do Ministério da Educação em Moçambique reconhece a importância desses valores serem desenvolvidos por meio do ensino da Filosofia (MOÇAMBIQUE, 2010). Com base nesta normativa educacional, a disciplina de Filosofia se tornou obrigatória no currículo do ensino médio em todo país. A ética deixa de ser um tema transversal e passa a ser desenvolvida enquanto conteúdo escolar para o ensino secundário com foco na ação individual ou coletiva na perspectiva da disciplina de Filosofia, como constam nos objetivos da disciplina no documento do Ministério da Educação de Moçambique: [...] suprir o défice ético-moral que se vive em Moçambique, na região e no mundo; responder aos desafios impostos pela globalização e pelos interesses da construção da moçambicanidade [...] (MOÇAMBIQUE, 2010, p.9).

A partir desse tópico relacionado à cidadania e formação política ressaltamos alguns recortes extraídos das opiniões dos entrevistados sobre ética no currículo de Filosofia para o estudante do ensino médio. Pois, segundo os mesmos, não se pode pensar uma sociedade sem um compromisso ético. Conforme o professor P-A, a ética está relacionada com as relações de equilíbrio entre as pessoas na sociedade.

[...] a ética sendo o conjunto de valores morais um grupo ou indivíduo ou ainda estudo ou analisa das relações de equilíbrio entre a sociedade, comportamento humano. Mediante o comportamento humano, podemos observar o que é aceito ou não. Penso que os elementos podem ser: valores éticos, liberdade, a justiça, o dever, a responsabilidade [...] P-A.

Os entrevistados P-B e P-C, por sua vez, vêm a ética numa perspectiva interrelacional e também de valores relacionados com a vida.

[...] o que tenho feito nas minhas aulas por onde passo para que o desenvolvimento da consciência crítica/moral nos estudantes são: a pessoa como sujeito moral; a relação desta com os outros; aspectos da bioética, ou seja, o respeito pela vida, etc. [...]P-B.

[...] Os elementos éticos que eu transmito no currículo de Filosofia para os meus estudantes do ensino médio é, sobretudo a consciência de saber ser, o saber estar e o saber viver junto com os outros e consigo mesmo [...] P-C.

Ao tratar de ética, como foi possível constatar nas falas, a busca por construção de uma sociedade mais igualitária, e isso significa formação política e cidadania, é um grande sonho de todos os professores. Pois têm problematizado tema com questões reais da sociedade moçambicana, como roubo, a sua experiência de violência, da guerra, do terrorismo, do desemprego e falta das oportunidades para o trabalho e para egresso do ensino superior depois da conclusão do ensino médio.

No entanto, é possível verificar que aumenta entre os jovens do ensino médio a busca ou invenção por soluções dos seus problemas de forma mágica como fanatismo religioso, a busca exagerada por prazer e a utilização de substâncias para alterarem o seu estado de consciência; ou até mesmo a violência das mais variadas formas, para resolver situações difíceis no seu dia a dia. Muitos jovens na região norte de Cabo Delgado, Moçambique, aderem ao terrorismo da guerra, e não se sabe as reais motivações da adesão a este mal que assola o país há décadas, conforme já ressalta Severino (1992), onde a situação de miséria, violência e falta de trabalho leva à barbárie e revela a baixa qualidade de vida de milhões de pessoas. Inclusive este cenário de falta de oportunidade pode estar levando os jovens para a guerra/guerrilha e acrescenta “Essa situação se estende para o contexto escolar, a sobrevivência está difícil, as pessoas deprimidas e estressadas, numa palavra, a vida humana está cada dia mais pobre de qualidade” (SEVERINO, 1992, p. 184).

A maioria dos jovens que terminam o ensino médio em Moçambique não possuem condições de continuar a sua formação para o ensino superior ou para área profissionalizante faltando, assim, oportunidades de emprego. Por isso, muitos jovens se aventuram, embora encontrem riscos para sua própria vida e para a sociedade, se aliam ao terrorismo, às drogas, roubos, e tudo que não é aceito pela a sociedade como comportamentos antiéticos.

Dessa forma a preocupação dos educadores é uma constante, mesmo que de forma um pouco generalista, vão desde a preocupação familiar até a dimensão religiosa, conforme ressaltam algumas falas:

[...] para as minhas aulas sobre os elementos da ética na Filosofia no ensino médio. A moral perante a sociedade, na escola, na família, o ser pessoa. Os estudantes a partir das aulas da ética devem merecer as boas práticas pelo respeito de si mesmo e pela vida como dom de Deus [...] P-F.

[...] nas aulas sobre a ética/moral, trago os elementos importantes sobre a ética que tem sido o estudante a procurar diferenciar a pessoa como sujeito moral, com ele deve se relacionar-se com os outros e consigo mesmo [...]P-E

Com relação à cidadania que deve ser entendida como consciência e atitude de respeito universal e liberdade, tomada de posição, conviver em sociedade, não está desvinculada da formação política. Pois, a formação política exige e permite a participação democrática, que por sua vez busca a garantia do acesso de todos aos bens culturais e naturais existentes, ou seja, o respeito às opiniões, aos estilos de vida de cada cidadão e o engajamento na construção de uma sociedade livre, autônoma e democrática.

Conforme destaca o pensador Bonfilio (2018), a construção histórica do termo cidadania exige e contribui para a convivência social, o bem-estar comum, como também coloca em causa a sobrevivência do ser humano. Quer dizer, são as formas de agir que se alicerçam em algum valor racional e socialmente aceito. Atualmente na sociedade moçambicana, em especial no ambiente em que a pesquisa para este estudo, não apenas entre os jovens, há comportamentos inaceitáveis para qualquer sociedade evoluída cultural e socialmente. Ainda existem casos como as violações e abusos sexuais contra mulheres; discriminação por culturas e traços diferentes,¹⁸ a violência doméstica, a corrupção em todos os níveis, a criminalidade e impunidade, o terrorismo que assola no centro e norte de Moçambique. Neste contexto os jovens se afastam nas boas formas de convivência social, respeito para consigo mesmo e com os outros, não põem em prática os valores éticos, culturais e sociais, que muitas vezes até aprenderam nas aulas da disciplina de Filosofia.

¹⁸ DIAS, Hildizina Norberto. Diversidade cultura e educação em Moçambique. **VIRUS**. São Carlos, n.4, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. Acesso em: 06/dez.2020

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado sobre o currículo de ensino de Filosofia no ensino secundário geral do 2º ciclo em Moçambique em nível de pesquisa acadêmica na região do Distrito de Montepuez, na Província de Cabo Delgado permitiu perceber que ainda há uma forte influência ideológica presente do ensino colonial português em Moçambique. A educação no período colonial trouxe alguns impactos negativos pela metodologia adotada em se tratando de políticas públicas relacionadas ao ensino adequado para a formação profissional e para vida dos povos nativos. O modelo de ensino desenvolvido pela colonização portuguesa por séculos em Moçambique estava focado em um ensino na perspectiva do “civilizacionismo” e com bases e conceitos morais a partir dos critérios europeus, visando tornar as “almas indígenas” semelhantes da categoria de um português, inclusive com o uso da Filosofia, principalmente o modelo escolástico, que tinha sido vinculada pela fé e a razão ao caráter catequético de ensino.

A partir de um rápido resgate do percurso histórico, buscou-se mostrar que a Filosofia pouco ou raramente foi valorizada como disciplina em terras moçambicanas, só quando atendia aos interesses dos governantes, religiosos e a classe dominante. Mesmo sendo disciplina importante no percurso escolar e na vida acadêmica, foi preciso grandes debates e discussões para que ela se estruturasse na matriz curricular do ensino secundário do 2º ciclo. A efetivação foi um marco e seu retorno jamais será esquecido na história da educação de Moçambique.

Com o retorno da Filosofia nos currículos educacionais do Ensino Médio na década de 90 do século XX, apesar da conquista institucional e legal, os desafios continuaram no sentido de refletir sobre quais as metodologias e conteúdos deveriam fazer parte do universo filosófico para os estudantes. Dessa forma, passaram-se mais de duas décadas e muitos são os desafios enfrentados pelos educadores em função, não só da metodologia a ser utilizar, uma vez que a obrigatoriedade no sistema de ensino moçambicano faz 22 (vinte e dois) anos no currículo, em especial no nível médio do 2º ciclo. Como dissemos, além da metodologia, têm-se outros desafios: o desinteresse em sala de aula pelos conteúdos de Filosofia; falta de bom material didático; infraestruturas inadequadas; bibliotecas desatualizadas e praticamente nulas o uso de novas tecnologias.

Historicamente, o conteúdo da disciplina de Filosofia no ensino colonial português em Moçambique, por razões ideológicas, inibia o pensamento crítico. Desde a reintrodução

do ensino de Filosofia no Ensino Médio, faz-se necessário pensar que esta temática é assunto de pesquisas e debates em nosso país. Nesse sentido, acredita-se que os fundamentos que se sustentam sobre o processo de ensino-aprendizagem da Filosofia no ensino médio do 2º ciclo devam merecer, na sua natureza, de ser crítico, reflexivo e construtivo para orientar o estudante no sentido de oferecer as condições de agir mais consciente, ter uma visão ampla e crítica da realidade em que se encontra inserido, pois só assim, poderá assumir a sua cidadania com dignidade, liberdade e criticidade.

No decorrer de décadas, pode-se constatar que a ausência da Filosofia no ensino dificultou ou até impediu que os estudantes pudessem compreender os conflitos no país na arena política, regionalismo, o tribalismo, massacres, terrorismo que se traduziram em guerras de conflito, como o que ocorre na zona norte de Moçambique. Estes conflitos iniciaram desde a 1975, com a disputa entre as duas grandes correntes políticas, FRELIMO e a RENAMO. Mas nos últimos tempos as guerras não terminam quer no centro e norte de Moçambique por falta de oportunidades educacionais e profissionais para os jovens, isto é, ausência de políticas públicas, então os mesmos são confiscados pelas frentes de guerrilhas.

Conforme foi possível constatar pelos estudos realizados nessa pesquisa em fontes bibliográficas, com a inclusão da Filosofia nos últimos 22 anos, diminuiu significativamente o déficit epistemológico, da moral e da política, permitiu a maior participação da sociedade estudantil em debates e assuntos sociais, assim como nos pleitos eleitorais de forma democrática. A Filosofia veio colaborar para mais interesse tanto nos partidos políticos, na concessão das liberdades e da democracia, proporcionando aos cidadãos o exercício de poder, como provocando o multipartidarismo. Por outro lado, reconhecer a luta incansável dos filósofos e pensadores que despertaram no povo moçambicano sobre os debates entorno das liberdades e democracias tem sido um desafio ainda muito atual se tornado resistência.

A voz dos filósofos africanos e moçambicanos, em especial, desempenha um papel em despertar e revelar a verdade dos problemas, das injustiças, das dívidas contraídas por parte dos dirigentes para fins pessoais, prejudicando aos cidadãos. Continua, portanto, o desafio de um espírito crítico e reflexivo a partir da realidade social, política, econômica e outros tantos fatores que enfrentam a sociedade moçambicana, pois, já se tem muitos formados em Filosofia desde a sua reintrodução no ensino médio do 2º ciclo ao superior.

Mas, como foi possível constatar nas entrevistas com os professores de Filosofia e as fontes bibliográficas consultadas pelo este estudo, para que o ensino de Filosofia seja eficiente e traga resultados animadores à sociedade, a formação do professor educador que

irá trabalhar nessa área é indispensável. Pois, ele poderá conduzir e mostrar os caminhos para que os alunos, por meio da Filosofia possam escolher seus caminhos, refletir, criar conceitos, encontrando soluções para seus problemas. Diante dessas situações, é imprescindível a colaboração do docente no que diz respeito ao domínio dos conteúdos filosóficos, com metodologias que trazem significação da disciplina para a vida dos educandos, passando um conhecimento que possibilite ao educando pensar nos seus valores.

A partir das entrevistas com os educadores de Filosofia das 3 (três) escolas do ensino secundário do 2º ciclo na região norte de Moçambique, conforme já destacamos, surgiram sugestões para a melhoria da qualidade do processo de ensino e aprendizagem na formação dos jovens estudantes do ensino de Filosofia. Os professores defendem que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) deve criar políticas de formação continuada dos professores, ou seja, a capacitação sistemática, que o governo invista na formação específica e estimular a atividade profissional com recursos materiais.

Conforme foi possível constatar nas entrevistas os professores fazem muitas sugestões ao MINEDH, como a criação de estratégias para a construção e melhorias das bibliotecas e laboratórios a nível nacional. A existência dessas infraestruturas nas escolas é crucial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, pois os alunos poderão fazer as suas experiências nas várias disciplinas e consultas nas bibliotecas. Percebemos que nas escolas pesquisadas carece de manuais e livros de Filosofia para os alunos do ensino médio do 2º ciclo. Dessa forma, nem mesmo o programa oficial de Filosofia pode ser cumprido sem os recursos necessários.

Outra constatação, que também não deixa de ser uma carência em termos formativos, está relacionada ao corpo docente que trabalha com as aulas de Filosofia. Estas deveriam ser ministradas por professores formados e licenciados nesta disciplina, pois, supõe-se que teriam mais preparo para trabalhar os conteúdos relacionados à área. Como foi possível constatar na pesquisa, através das entrevistas, percebemos que alguns professores de Filosofia são de outra área de formação, e têm dificuldades na aplicação das metodologias para formar o jovem do ensino médio com um espírito crítico e reflexivo, assim como trabalhar de forma interdisciplinar. Nesta perspectiva, assuntos como a ética, a estética e a teoria do conhecimento que são áreas da Filosofia podem ser prejudicadas caso não sejam desenvolvidos por um educador que não domina o conteúdo.

A nossa pesquisa aponta o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano os desafios no sentido de melhorar a infraestrutura, o envolvimento dos professores na política

educacional e na gestão, tendo em vista a qualidade do ensino de Filosofia no ensino médio. Ressaltamos que os professores de Filosofia não utilizam de forma adequada os manuais didáticos de Filosofia nas salas de aulas. Pelas entrevistas e os documentos consultados, há necessidade mais discussão e preparação dos conteúdos por parte dos docentes em grupos de áreas de conhecimento.

Por outro lado, o Ministério de Educação deveria encontrar outras formas para que os alunos possam ter acesso aos manuais facilitando o Processo de Ensino e Aprendizagem, ou mesmo substituindo este modelo de ensino através de manuais, uma vez que hoje, com o acesso de livros e até pela rede internet, há possibilidade de ter mais conteúdos como artigos e inclusive livros online e revistas.

Além da questão do material didático, há outros requisitos que são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem, como foram constatados pelos os entrevistados dessa pesquisa, como as salas de aulas que precisam ser dignas de ensino, diminuir o número de alunos por sala e, com isso, aumentar a quantidade de salas ou de escolas. Juntamente com esta questão soma-se a biblioteca, refeições e principalmente a qualificação dos professores. Estes sujeitos responsáveis pelo ensino dependem de um ambiente de trabalho organizado. Pois, a eficácia dependerá não apenas de um saber adquirido pelos professores, mas da maneira como eles podem tornar a Filosofia pedagógica.

Visando a sua relevância a Filosofia deveria ter os seus conteúdos revisados, assim como os métodos, as formas de avaliação e o ambiente adequado para o ensino aos alunos. Os professores entrevistados sugerem ao Ministério de Educação a inclusão nos conteúdos de Filosofia alguns temas como o percurso Histórico de Filosofia em Moçambique, Geopolítica, Antropologia cultural, Filosofia de linguagem para que possam ampliar o seu campo de conhecimento.

Mesmo diante de algumas dificuldades e faltas de recursos para o ensino de Filosofia no Ensino Médio, seja de pessoal qualificado ou material, esta pesquisa, a nosso ver, tornou-se um referencial, não apenas para constatar, mas também para perceber a importância que a Filosofia teve na história e tem na atualidade para a sociedade e a comunidade escolar e acadêmica de Moçambique. No entanto, o desafio continua em valorizar o currículo de Filosofia no ensino secundário por meio da inserção de elementos como a interdisciplinaridade que ultrapasse os problemas constatados no déficit epistemológico desde o período colonial e que traga o despertar, em cada estudante a vontade de refletir o

mundo que está em sua volta para contribuir na construção de um olhar mais crítico dos problemas na sociedade.

Ao ensinar a Filosofia no ensino secundário do 2º ciclo em Moçambique, o professor, apesar dos desafios estruturais já aprontados, também é capaz de preocupar-se em transmitir um conhecimento verdadeiro e não somente o que poderá ser útil ao discente, pois, apenas iluminado pela verdade, este estará equipado com a faculdade de discernir, avaliar e escolher, ponderar e decidir, o que o ajudará a adquirir autonomia intelectual. No ato de educar o professor de Filosofia poderá até fazer uso de alguns métodos e recursos, mas estes deverão servir apenas como um meio para se atingir o fim último que é o de auxiliar o aluno a adquirir conhecimentos que lhe servirão para se aperfeiçoar como pessoa com consciência de si mesmo e com os outros.

REFERÊNCIAS

AAVV. **Dicionário Online de Português**: Disponível: <https://www.dicio.com.br/regulo/>. Acessado dia 20 de novembro 2020.

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

ADORNO, T. W. & HORKHEIMER, M. “**A indústria cultural: o iluminismo como mistificação das massas**”. In: LIMA, L. C. **Teoria da Cultura de Massa**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

AGOSTINHO. **As Confissões**. São Paulo: Principis, 2019.

_____. “**Razão e fé no pensamento de Santo Agostinho**”: Manuel da Costa Freitas (in Didaskalia, fasc. 1 e 2 (1999). Disponível no dia 6.11.2020.

ANDERY, M. A. **Para compreender a Ciência, uma perspectiva histórica**. São Paulo, 1996 (in: <http://useres.hotlink.com.br/fico/refl0035htm>). Acessado: dia 30 de agosto de 2020.

ANDRADE, A. F. **Relatórios sobre Moçambique**. Vol II. Lourenço Marques: Imprensa Nacional, 1907.

_____. **Relatórios sobre Moçambique**. Vol V. Lourenço Marques. Imprensa Nacional, 1910.

APPOLINARIO, F. **Metodologia da Ciência: Filosofia e prática da Pesquisa**, 2^a ed. S. Paulo, 2005.

ARANHA, M. L. de A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à Filosofia**. São Paulo: Moderna, 2009; 1996.

ARENDT, F. H. **A condição humana**. São Paulo, EDUSP/Forense Universitária, 1978.

ARISTÓTELES. **Política**. Tradução, Maria Aparecida de Oliveira Silva. São Paulo: Edipro, 2019.

ASPIS, R.; GALLO, S. **Ensinar Filosofia: um livro para professores**. São Paulo: Atta Mídia e Educação, 2009.

ASPIS, R. **O Ensino de Filosofia no Ensino Médio como experiência filosófica**. Dissertações (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2004.

AZEVEDO, J. M. L., **A Educação como política pública**. 3ª ed., Campinas/SP, Autores Associados, 2004.

BANCO MUNDIAL. **A Educação na África Sub-Sahariana**. Medidas de políticas para ajustamento, Revitalização e Expansão. Estudos de política Geral do Banco Mundial. Washington, 1990.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. 70, São Paulo, 2011.

BONFILIO, C. M. **Lições sobre o ensino da Filosofia em Moçambique**. Jus Brasil. 24 abril2018. Disponível em: https://publicaciencia.jusbrasil.com.br/artigos/575372254/licoes-sobre-o-ensino-da-Filosofia-em-mocambique?ref=topic_feed. Acesso: dia 23 de outubro de 2020.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C., **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução de Reynaldo Bairrão, 2ª edição, Rio de Janeiro: Francisco Alves Editora, 1982.

BUANAISSA, E. F.; PAREDES, M. M. Severino Ngoenha: política e liberdade no Moçambique contemporâneo. **Revista Opinião Filosófica**, v. 09, n. 01, Porto Alegre, 2018.

BUENDIA G, M. **Educação Moçambicana, História de um Processo: 1962-1984**. Maputo, Livraria Universitária, 1999.

CABECINHAS, R.; JOÃO, F. **Representações sociais do processo colonial - perspectivas cruzadas entre estudantes moçambicanos e portugueses** *Revista de sociologia*. 2013. (URL:<http://configuracoes.revues.org/2053>, Acesso, 20, out. 2019).

CABREIRA, A.O **Ensino Colonial e o Congresso de Lisboa**. Tipografia Gutemberg., Lisboa, 1902.

CAMACHO, B. **A Reação**. Empresa Editora Luz. Lisboa, 1932.

_____. **Contos Selvagens. Recordações de África**. Lisboa: Livraria Editora Guimarães e Cia, 1934.

CAMPANER, S. **Filosofia: ensinar e aprender**. São Paulo: Saraiva, 2012.

CASTIANO, J. P. **Referenciais da Filosofia africana: em busca da intersubjetivação**. Maputo: Sociedade Editorial, 2013, p.193.

CARTOLANO, M. T. P. **Filosofia no ensino de 2 Grau**. São Paulo: Cortez: Autores Associados. São Paulo, 1985.

CERLETTI A. Ensino de Filosofia e Filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, S.; CORNELLI, G.; DANELON, M. (Org.). **Filosofia do ensino de Filosofia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHALMERS, A. **O que é a ciência a final?** Ed. Brasileiro, 2010.

CHAMBISSÉ, E. D. **Ensino de Filosofia em Moçambique: Filosofia como potência para aprendizagem significativa**. 2006, 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação/Currículo) Faculdade de Educação. PUC/SP. São Paulo, 2006.

CHAMBISSÉ, E. & NUMAIO, A. M. (2008). **Filosofia: 11^a/ 12^a Classe**. Maputo: Texto Editores, 2008.

CHAUÍ, M. A situação da Filosofia. In: ARANHA, Maria Lúcia. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 2005.

CIPRIANO, A. **Educação, modernidade e crise ética em Moçambique**. Maputo: Dondza Editora.2011.

COSSA, J. F. CASTIANO, J.P. et.al. **A Emergência do Filosofar: Filosofia 11ª e 12ª classes**. Maputo, Moçambique Editora, 2003.

COSTA, C. **Panorama da História da Filosofia no Brasil**. São Paulo: Cultrix, 1960.

CORDEIRO, L. **Questões Coloniais [edição organizada por A. Farinha de Carvalho]**. Lisboa: Vega, (s/d).

CORVO, J. A. **Estudos sobre as Províncias Ultramarinas**. Academia Real das Ciências. Lisboa, 1853.

COTRIM, G. **Fundamentos da Filosofia: História e Grandes Temas**. São Paulo: Saraiva, 2000.

DIAS, H. N. **Diversidade cultura e educação em Moçambique. V! RUS**. São Carlos, n.4, dez. 2010. Disponível em: <<http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>>. Acesso em: 06/dez.2020.

DINIZ, F. **Missão Civilizadora do Estado nas Colônias Africanas**. Lisboa: Centro Tipográfico Colonial, 1924.

_____ **A Missão civilizadora do Estado em Angola**. Lisboa: Centro Tipográfico Colônia, 1926.

DUSSEL, E. **O Encobrimento do Outro: a Origem do mito da modernidade**. Petrópolis, Vozes, R.J, Brasil, 1993.

FAVERO, A. A.et al. **O Ensino da Filosofia no Brasil: um mapa das condições atuais**. Cadernos Cedes Campinas, vol. 24, n. 64, set./dez. 2004.

FANON, F. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: ed. Civilização Brasileira S. A, 1968.

FORTIN, M. F. de. **O Processo Investigação: Da concepção à realização**. Montreal: Décarie Éditeur, 2009.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. Porto: Afrontamento.1975.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e Liberdade**. Coleção economistas. São Paulo: Editora Nova Cultura, 1982.

GALLO, S. **A Filosofia no Ensino Médio. Carta na Escola**. 20 ed. 2007. Disponível no site: < <http://www.cartanaescola.com.br/edicoes/20/a-Filosofia-no-ensino-medio/>>. Acesso em: 10. out. 2019.

_____ **A especificidade do ensino de Filosofia: em torno dos conceitos**. In. PIOVESAN, Américo et al. **Filosofia e ensino em debate**. Ijuí: Unijui, 2002.

GABRIEL, F. A. e BACCON, A. L. P. **O Retorno da Filosofia ao ensino médio no Brasil. X ANPED SUL**. Florianópolis, outubro de 2014. Disp. http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1023-0.pdf. Acesso. 06, dez. 2020.

GEISSE, I., **The Pan-African movement**. Translated by Ann Keep, Mathuen e Co Ltd, London, 1974.

GERHARDT, T. E. e SILVEIRA, D. **Método de Pesquisa**. Porto Alegre, Editor UFRGS, 2009.

GODOY, A. S. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. **Revista de Administração de Empresas**, Vol. 35, N°.2, março /abril.1995.

GRAÍNHA, M. B. **As missões em Angola e Moçambique. Resumo histórico e um plano missionário**. Cernache do Bonjardim: Tipografia do Instituto de Missões Coloniais, 1920.

_____ **Missões católicas congreganistas**. Boletim das Missões Civilizadoras, nº 11, fevereiro a abril, 1920.

HEGEL, G. W. F. **Introdução à História da Filosofia**. Brasília: Universidade de Brasília, 1999.

HORN, G. B. **A presença da Filosofia no currículo do Ensino Médio Brasileiro: uma perspectiva histórica.** In: GALLO, S.; KOHAN, W. O. (Orgs.). *Filosofia no Ensino Médio.* Petrópolis: Vozes, 2000.

HUSSERL, E. **A Ideia da Fenomenologia,** Lisboa: Edições 70, 1986.

JAEGER, W. **Paidéia, A Formação do homem Grego.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JASPERS, K. **Iniciação filosófica.** Lisboa. Ed, 1972.

KANT, I. **Crítica da razão prática.** Tradução, introdução e notas de Valério Rohden. São Paulo: Martins Fontes, 2003

_____ **Crítica da razão pura.** São Paulo: Abril Cultural, 1983. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MACEDO, J. R. **O Pensamento Africano no século XX.** 1ª ed. S. Paulo: Outras Expressões, 2016.

MACHEL, S. **Educar o Homem para vencer a guerra, criar uma sociedade nova e desenvolver a Pátria (1970) – II Conferência do DEC,** Maputo: Frelimo, 1976.

MADEIRA, A. I. **Ler, escrever e orar: uma análise histórica e comparada dos discursos sobre a educação, o ensino e a escola em Moçambique, 1850-1950. Tese de Doutorado em Ciências da Educação** (educação comparada), Universidade Lisboa, 2007.

MARCELINO, P. **Práticas Democráticas na Escola: um Estudo de Caso numa Escola Secundária no Norte de Moçambique.** Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade Católica Portuguesa, 2013.

MARCONDES, D. **Iniciação à História da Filosofia: Dos pré-socráticos a WITTGENSTEIN,** 4ª ed. R. Janeiro, 2000.

_____ **Iniciação à História da Filosofia do Pré-Socráticos a Wittgenstein.** Editor Jorge ZAHAR, 4ª ed. Rio de Janeiro, 1997.

MARÇAL, A. **Missões Coloniais. Boletim das Missões Civilizadoras.** Instituto de Missões Coloniais. Cernache do Bom Jardim: Tipografia do Instituto de Cernache do Bonjardim, 1920. Acessado 05/ nov./ 2019.

MARQUES, A.H. **História de Portugal: das revoluções liberais aos nossos dias.** Volume III, 13^a ed., Lisboa: Presença, 1998.

MARX, K. **Manuscritos económicos – Filosóficos e outros textos escolhidos,** Trad. José Carlos Bruni, José Arthur Giannotti e Edgar Malangodi, 4^a ed., São Paulo: Nova Cultura, 1977.

MATOS, S. C. **História e identidade nacional: A formação de Portugal na historiografia contemporânea.** Lisboa: Lusotopie, 2002.

MATOS, N. **Educação e Instrução dos Indígenas. Antologia Colonial Portuguesa.** Lisboa: Agência Geral das Colônias, 1926.

MAZAI, N. RIBAS. M. A. C., **Trajectoria do Ensino de Filosofia no Brasil disciplinar um scientia.** série: ciências sociais e humanas, santa Maria, V.2, n.1, 2001. Disponível em 13.09.2019:consuldada<<http://periodicos.est.edu.br/identidade>>).

MELO, L. V. S. **Questões Coloniais: Política Indígena.** Porto: Edições Magalhães e Moniz, 1910.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 21^a ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. (org.); DESLANDES, S. F.; GOMES, R. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2016. (Série Manuais Acadêmicos).

MINDOSO, A. V. **Os Assimilados de Moçambique: Da situação colonial à experiência socialista. Tese de Doutorado.** Programa de Pós-Graduação em Sociologia. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MINED). **Política Nacional de Educação e Estratégia de sua implementação.** Maputo: MINED, 1998.

MINEDH. **Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG)**. INDE/ DINAME, 2007.

_____ **Plano Estratégico de Educação**. Maputo, 1998.

_____ Direção Nacional do ESG: **Programa de introdução à Filosofia, 11^a e 12^a classes**. Maputo, 2000.

_____ **Programa de História do 2º ciclo**. Moçambique, 2010.

_____ **Introdução à Filosofia, Programa do II Ciclo**, ©INDE/MINEDH – Moçambique, 2010.

_____ **Ofício nº 1598/GM/MINEDH/97**. Maputo: Imprensa Nacional, 1997.

MINISTÉRIO DOS NEGÓCIOS ESTRANGEIROS. Concordata entre a Santa Sé e a República Portuguesa, de 7 setembro de 1940. **Boletim Oficial da Colônia de Moçambique, Lourenço Marques**, 1940, I série, n.36, p. 356-367.

MOÇAMBIQUE. (MINEDH). **Plano Estratégico da Educação, 2020-2029, por uma Educação Inclusiva, Patriótica e de Qualidade**. Moçambique, 2020.

_____ **Moçambique, Lourenço Marques**, 1940, I série, n.36, p. 356-367.

_____ **Introdução à Filosofia, Programa do II Ciclo**. INDE/MINEDH, DINAME, 2010.

MOÇAMBIQUE. Mined/Dneg. **Implementação do Currículo do Ensino Secundário Geral**. Maputo: Dneg, 2010.

MOÇAMBIQUE. **Instituto Nacional de Estatística (INE)**. Resultados Definitivos do III Recenseamento Geral da População e Habitação. Maputo: INE, 2010.

_____ **Política Nacional de Educação e Estratégia de sua Implementação**. Maputo: Mined/Dng, 1995.

_____ A Lei nº 4/83, de 23 de março de 1983, **sobre o Sistema Nacional de Educação (SNE)**. Maputo, 1983.

_____ **SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, Lei nº 6/92.** Maputo: Imprensa Nacional, 1992.

_____ **Constituição da República de Moçambique de 1990.** Maputo, Imprensa Nacional, 1990.

MONDIN, B. **Curso de Filosofia – Platão.** São Paulo: Paulus, 1981.

MONDLANE, E., **lutar por Moçambique.** Trad. Maria da Graça Forjaz., 1ªed., Lisboa, Livraria Sá da Costa Editora, 1975.

NGOENHA, S. E. **Das Independências às Liberdades.** Maputo: Edições Paulistas, 1993.

NGOENHA, E. S. BUANAISSA, E. F. Fronteiras da Filosofia para a construção da democracia em Moçambique. **SINTESE: Revista de Ciências Sociais e Filosóficas.** Universidade Pedagógica, v. 1, n. 10 (5) 2015. <https://www.revista.up.ac.mz/index.php/SINTESE/article/view/44>.(em 18 de agosto de 2020).

NUNES, R. A. F. C. **A Ideia de Verdade e a Educação.** São Paulo: Convívio,1978.

OMS (2014). **Relatório Anual da Organização Mundial da Saúde. Moçambique.** <http://cebes.org.br/tag/relatorio-anual-da-oms/>. Acessado no dia 14/novembro/219.

PALHONO, T. R. & BAPTISTA, M. G. A. A Filosofia no ensino médio: da instituição da disciplina ao desafio da experiência educativa no material didático. **Revista Reflexão e Ação,** Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 3, p. 377-395, set./dez. 2017. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acessado no dia 5 de novembro de 2020.

PEIXOTO, A. J. (Org). **Filosofia, Educação e Cidadania.** 2ª ed., São Paulo, Ed. Alínea, 2004.

PINTO, Valmir Flores. **Tese de doutorado. Ensino superior como princípio hegemónico de cidadania na sociedade civil: um diálogo com António Gramsci no sul da Amazônia brasileira.** Universidade de Aveiro, Portugal. 2014. Fonte: <http://hdl.handle.net/10773/13724>.

PLATÃO. **A República.** São Paulo: Martin Claret, 2006.

PRADO, L. A. **Educação: Ajudar a pensar, sim: Conscientizar, não.** Rio de Janeiro: Agir, 1991.

PORTUGAL. **Anais das Missões Portuguesas, 1º ano, 1889.** Relatório do ministro da Marinha Manuel Pinheiro Chagas de 3 de dezembro de 1884. Lisboa: Tipografia Nacional.

_____ **Anais das Missões Portuguesas, 2º ano, 1889.** Lisboa: Tipografia Nacional.

_____ **Regulamento orgânico da Escola de Artes e Ofícios de Moçambique.** Portaria nº 215, de 22 de junho de 1882.

_____ **Arquivo Histórico de Moçambique. Fundo da Administração Civil, Instrução e Cultos, 1885-1974.** Cx.3. Relatório do Governador do Distrito de Moçambique, Major Pedro Massano de Amorim, em 30 de setembro de 1907.

_____ **Decreto nº 3469 de 19 de outubro de 1917.** In Boletim das Missões Civilizadoras, nº3, junho, 1920.

_____ **Decreto nº 5778** de 10 de maio de 1919. Lisboa: Tipografia Nacional

_____ **Portaria nº 677** de 25 de fevereiro de 1928. Lisboa: Tipografia Nacional

_____ **Diploma Legislativo,** Art. 1º, nº 238, de 17 de Maio de 1930.

_____ **Boletim da Agência Geral das Colónias.** Vol I, nº 1, julho 1925.a 7, nº 78. Dez 1931. Lisboa: Tipografia Nacional.

POULANTZAS, N., **O estado, o poder, o socialismo.** Tradução de Rita Lima, 2ª edição, Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985;

PUPIN, E. **Trajetórias do Ensino de Filosofia no Brasil: rupturas e continuidades.** Dissertação de Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2006.

RODNEY, V. **Como a Europa subdesenvolveu a África.** Tradução de Edgar Valles. Lisboa: Seara Nova, 1975.

REALE, G; ANTISERI, D. **História da Filosofia: Filosofia Pagã Antiga**. 4ª. Ed. São Paulo: Paulus, 2009.

ROTOLO, T. M. S. **Ética para cursos técnicos**. 1ª ed. Brasília: Editora do IFB. 2016.

ROUSSEAU, J-J. **Do Contrato Social**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____ **Emilio ou da Educação**. São Paulo: Edipro, 2016.

SANTOS, G. D. **Papel da Filosofia na formação do jovem do ensino médio à luz do pensamento de Antônio Joaquim Severino e Edgar Morin**. Uninove – Universidade nove de julho, São Paulo, 2009. <http://www.livrosgratis.com.br> disponível no dia 10 de novembro de 2020.

SANTO TOMÁS, **Summa Theologiae**, Alba, San Paolo Edizioni, 1999. Disponível no dia 06/ 11/2020.

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas**, 2ª ed. Brasil, 2008.

SCHMITZ, E. **Os Jesuítas e a Educação**. São Leopoldo - RS: Unisinos, 1994.

SPINELLI, M. **A Noção de arché no contexto da Filosofia dos pré-socráticos**. São Paulo: Hypnos, 2002. Disponível em: <https://hypnos.org.br/index.php/hypnos/article/download/124/126>. Acesso em 12 nov. 2020.

SEVERINO, A. J. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____ **A Filosofia na formação do jovem e a ressignificação de sua experiência existencial**. In: KOHAN, W. O. **Ensino de Filosofia: perspectivas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 183-194.

_____ **Filosofia da educação e construindo a cidadania**. São Paulo: Cortez, 2002b.

TAIMO, J. U. **Ensino superior em Moçambique: História, política e gestão**. Piracicaba, SP, 2010.

TASSIN, E. **“O valor formador” da Filosofia**. In: DERRIDA, J. *La greve des philosophes*. Paris, Osiris, Tradução Renata Maria Cordeiro. 1986.

TRIVINOS, A. N. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA (UP). **Projeto de introdução do curso de Filosofia**. Maputo: UP, 1996.

UNESCO, **História Geral de África**, Volume VII e VIII, Brasil, 2010.

VICENTE, J. G. **Desafios de Moçambique na construção da identidade nacional e formação do homem novo**, Maputo, 2017.

WITTGENSTEIN, L. **Projeto Analítico**, Puc-Rio, Certificação digital N0610696/CA, 1999[1953], <https://www.google.com/search?client=Firefoxbd&q=obra+da+Filosofia+anal%C3%ADtica+de+wittgenstein>, Disponível: acessado no dia 8 de novembro 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

ZONTA, D. **“Moçambique” no século XIX: do comércio de escravos ao comércio legítimo**. Dimensões, V. 28. UFES – Programa de Pós-Graduação em História, 2012.

ZOTTI, S. A. **A educação jesuítica no projeto colonial de Portugal no Brasil**, IFC - Campus Rio do Sul – SC, Brasil. 2009.

ANEXOS

Anexo I - CARTA DE APRESENTAÇÃO



Universidade Federal do Amazonas
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente
Campus Humaitá- AM

Humaitá, 01 de agosto de 2019

Prezados Senhores,

O PPGECH – Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas, sob a coordenação do Prof. Dr. Valmir Flores Pinto, situado na cidade de Humaitá, AM, está desenvolvendo diversos Projetos de Pesquisas na área de Ensino e Formação de Professores, entre eles o “**Análise do Currículo de Filosofia no Ensino Médio em Moçambique**”, desenvolvido pelo mestrando Samuel António de Sousa.

A metodologia utilizada neste Projeto pretende entrevistar professores que atuam em sala de aula no ensino médio na disciplina de Filosofia em Moçambique na Província de Cabo Delgado, tendo em vista o objeto de estudo que está a ser investigado.

Acreditamos que além de trazer uma contribuição significativa para o Projeto, a contribuição dos professores com a pesquisa, através das respostas ao questionário, resultará em trabalho de grande utilidade para a educação em Moçambique na área de Filosofia tanto na perspectiva da análise da situação atual como de futuro.

Para tal, estamos encaminhando um questionário via e-mail e contamos com a colaboração neste projeto de pesquisa.

Para responder por e-mail, encaminhar para: samuelantoniodesousa@gmail.com

Desde já, agradecemos a sua participação.

Atenciosamente,

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE

Prof. Dr. Valmir Flores Pinto

Coordenador PPGECH-Orientador

Anexo II – FORMULÁRIO DE ENTREVISTA



PODER EXECUTIVO
 MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
 INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE.
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



UFAM

Projeto de Pesquisa: “Currículo de Filosofia no Ensino Secundário 2º Ciclo em Moçambique”.

Mestrando: Samuel António de Sousa - E-mail: samuelantoniodesousa@gmail.com

ENTREVISTA - PARTE I

Identificação do sujeito (o entrevistado)

Nome _____ (pode ser fictício)

Idade _____ Sexo _____

Formação: _____

Disciplina: _____

Tempo de serviço na docência _____

Classe/ciclo que leciona _____ Quantos Alunos por turma _____

Ano que está atuando _____

PARTE II - Questionário

1. Conheces o percurso histórico do currículo de Filosofia introduzido em Moçambique? Comente.
2. Na condição de educador, como percebes a formação dos estudantes, na classe ou turma onde lecionas a cadeira de Filosofia?
3. Quais as atividades na sala de aula, em relação aos conteúdos programáticos das duas séries (11ª e 12ª classes) de modo a tornar o ensino de Filosofia uma motivação para aprendizagem?
4. O que tem feito para o desenvolvimento da consciência crítica dos seus estudantes?
5. Quais os elementos sobre a ética no currículo de Filosofia para os estudantes do ensino médio?
6. Quais os principais temas do currículo de Filosofia achas interessantes aos estudantes?
7. Quais metodologias utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de modo a atingir os objetivos do ensino de Filosofia?
8. Quantas vezes por trimestre fazem encontros de planificação do grupo de disciplina de Filosofia e os principais conteúdos discutidos?
9. É suficiente a carga horária semanal para nível do cumprimento dos programas de Filosofia? Comente.
10. Que outros conteúdos poderiam ser acrescentados no programa de Filosofia no ensino médio?

RESPOSTAS

Anexo III – Comunicado do Governo sobre a pandemia a Covid-19



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

—
PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA

GABINETE DE IMPRENSA

**Comunicação à Nação de Sua Excelência Filipe Jacinto Nyusi,
Presidente da República**

Maputo, 20 de Março de 2020

Moçambicanas, Moçambicanos;**Compatriotas!**

Há uma semana, fizemos uma comunicação à Nação sobre o impacto do COVID 19, também conhecido por coronavírus.

Na altura, apelamos ao nosso povo para o reforço de medidas de prevenção individual e colectiva.

Volvidos estes dias, apraz-nos testemunhar a boa mobilização dos moçambicanos. Sentimo-nos orgulhosos pela forma serena e ordeira como o nosso Povo, do Rovuma ao Maputo e na diáspora, tem vindo a encarar esta pandemia de carácter global.

O nosso Governo tem vindo a acompanhar com grande atenção a evolução da pandemia de COVID 19 a nível global e regional. Os dados apontam para um alastramento galopante da doença. Até ao momento a pandemia afectou um total de 160 países o que demonstra que o Coronavirus não respeita fronteiras.

Importa realçar que a maior parte dos países da região, incluindo aqueles que têm uma fronteira directa com o nosso País, reportaram recentemente os primeiros casos da doença. Isso coloca-nos numa situação de risco eminente e de grande preocupação.

Dados actuais mostram que embora a grande maioria dos casos apresentem sintomas ligeiros do tipo gripe, uma pequena percentagem evolui para uma doença respiratória mais grave que poderá sobrecarregar os nossos serviços de saúde.

O Governo tem vindo a reforçar as medidas de vigilância de COVID 19 para assegurar a rápida detecção de possíveis casos de doença, em conformidade com os Princípios da OMS para a Declaração de Pandemia.

Até ao momento, foram identificados e testados 35 suspeitos cujos resultados revelaram-se negativos para o Coronavírus.

Presentemente, estão em quarentena domiciliária 267 cidadãos nacionais e estrangeiros provenientes de países de alto risco, com acompanhamento pelas autoridades sanitárias.

No âmbito da resposta, estão em implementação planos de prevenção e mitigação do COVID 19 em diferentes sectores. Através do Ministério da Saúde foram criadas Unidades de atendimento e equipas especializadas em todo o País para atender 3000 doentes.

Compatriotas!

Reforçamos as medidas de rastreio de possíveis suspeitos do COVID 19, em todas as fronteiras do Território nacional e no Serviço Nacional de Saúde.

Reforçamos o papel das Forças de Defesa e Segurança na prevenção e controle do COVID 19 e manutenção da Ordem e Tranquilidade Pública.

O Governo continua a acompanhar atentamente o estado de saúde dos moçambicanos na Diáspora. Felizmente, até ao momento, não temos registo de nenhum caso suspeito.

A prevenção continua a ser o pilar essencial para a mitigação do impacto do COVID 19.

Os órgãos de comunicação social são, nesta luta, nossos parceiros estratégicos. Eles têm um papel importante na informação e educação do cidadão para a adopção de comportamentos de menor risco.

A experiência recente, a nível internacional, mostra que a tomada atempada de medidas de prevenção individuais e colectivas que limitam o contacto interpessoal, social e de aglomerados populacionais

tem sido eficaz na redução do risco de transmissão da doença e do seu impacto e contribuem enormemente para salvar vidas humanas.

O COVID 19, para além de ser uma questão de saúde pública, constitui também um risco forte para o desempenho das economias mundiais incluindo do nosso País. Por isso, medidas adicionais de precaução devem ser tomadas com vista a mitigar o seu potencial impacto socioeconómico.

Face ao actual cenário internacional e nacional, o Governo tem vindo a trabalhar no sentido de adequar os instrumentos de planificação programática face aos desafios que emergem da epidemia do COVID 19.

Moçambicanas e Moçambicanos,

Tendo em conta a rápida evolução da Pandemia a nível regional e internacional, decidimos reforçar as medidas de prevenção anteriormente anunciadas com efeito a partir do dia 23 de Março, por um período de 30 dias, nomeadamente:

- Criação de uma comissão técnico-científica presidida pelo Ministro da Saúde, que integre profissionais de diversas especialidades, incluindo clínicas, de saúde pública, sócio-económicas, antropológicas, comunicação social, entre outras. Esta comissão técnico-científica tem como tarefas aconselhar o Governo na tomada de decisões com base em evidência científica e apoiar nas acções de comunicação social.
- Suspender a emissão de vistos de entrada para Moçambique e cancelar os já emitidos;
- Reforçar as medidas de obrigatoriedade de quarentena domiciliária de 14 dias para todos os viajantes;

- Determinar o encerramento de todas as escolas públicas e privadas do ensino pré-escolar ao ensino superior;
- Suspender a realização de todos os eventos de carácter social que envolvam mais de 50 pessoas, tais como celebrações, eventos desportivos e culturais, cerimónias religiosas, entre outros, com excepção de reuniões de interesse do Estado, que cumpram com os requisitos de prevenção emitidos pelas autoridades sanitárias competentes;
- Impor a obrigatoriedade de implementação de medidas de prevenção por todas as instituições públicas e privadas, incluindo operadores comerciais, com vista a reduzir o risco de contaminação;
- Reforçar as medidas de fiscalização e de vigilância com vista a garantir o normal funcionamento da cadeia de abastecimento.

Caros Compatriotas

Este é um momento de grandes desafios para a nossa Nação. Ele exige de nós o maior comprometimento com a causa de solidariedade e coesão nacional para juntos enfrentarmos e vencermos esta Pandemia.

O momento exige serenidade e sentido de uma forte unidade do nosso Povo.

O uso das redes sociais deve servir para difundir as medidas de prevenção e não para desinformar o povo.

Apelamos a todas as forças vivas da Sociedade para que continuem a juntar-se aos esforços do Governo na luta que travamos contra a Pandemia do COVID 19 e a privilegiar a informação oficial das Autoridades Sanitárias.

As medidas de reforço que acabamos de anunciar são imprescindíveis para o garante do nosso maior valor que é a vida!

Anexo IV – Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Visto:
DAP e Professor
19.03.2018

Visto:
Artes e o grupo de
disciplinas primárias de
19.03.2018

Visto:
Autorizo
a ser usado
em nome
do DAP
em nome
do DAP

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ENSINO DE CIÊNCIAS E
HUMANIDADES – PPGECH/UFAM

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO E DE RESPONSABILIDADE ENTRE A PESQUISADOR E O/A ENTREVISTADO/A

Eu, _____
autorizo as minhas informações pessoais apresentadas por meio de questionário ao
Mestrando SAMUEL ANTÔNIO DE SOUSA, moçambicano, matriculado no
Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Ensino de Ciências e
Humanidades (PPGECH), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), campus de
Humaitá ciente que assegurará o uso das informações para fins da pesquisa do projeto:
Análise do Currículo de Filosofia no Ensino Secundário Geral II em Moçambique.

Entrevistado(a) nº _____

EU, SAMUEL ANTÔNIO DE SOUSA, me comprometo a respeitar, tornar sigiloso e
utilizar essas informações somente para a pesquisa do Mestrado Acadêmico em Ensino
de Ciências e Humanidades (PPGECH/UFAM), sob a orientação do professor Doutor
VALMIR FLORES PINTO (Slape1555154).

SAMUEL ANTÔNIO DE SOUSA

(orientando)

(orientador)

Anexo V – Credencial UniRovuma



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES



Memo. Nº 15/2019

Ihumaitá-AM 09 de agosto de 2019

De: Prof. Dr. Valmir Flores Pinto
Coordenador Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH

Para: Direção Pedagógica
Universidade UNIROVUMA – MOÇAMBIQUE

Assunto: Credencial

Vimos por meio desta apresentar o credenciamento do Sr. MACHEL ISAC, mestre da Universidade UNIROVUMA, Moçambique, para em nome do mestrando Samuel Antonio de Sousa que está a desenvolver pesquisa no Programa de pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades na Universidade Federal do Amazonas, Brasil, possa aplicar as entrevistas nas duas escolas secundárias escolhidas (Montepuez e 15 de Outubro) com professores de Ensino de Filosofia como público alvo

Este mecanismo de credencial se dá devido a impossibilidade do mestrando se deslocar no momento. Assim, o credenciamento é confiável e permitido pelas leis acadêmicas e pedagógicas. O termo de livre consentimento, na ocasião, assinado pelo orientador e orientando será encaminhado a cada entrevistado.

As entrevistas serão de cunho voluntário e respondidas de forma escritas, pois a pesquisa se desenvolve a partir de uma metodologia qualitativa, onde as respostas serão analisadas a partir do ponto de vistas dos entrevistados.

Sem mais, agradecemos a colaboração com a pesquisa.

Atenciosamente,

*Nota
DAE's para
os devidos efeitos
Valmir Flores Pinto
19.08.2020*



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO AGRICULTURA E AMBIENTE
Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades

Coordenação do PPGECH

Prof. Dr. Valmir Flores Pinto
Coordenador do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades
Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

Anexo V – Ata Reunião Quinzenal Filosofia

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE
GOVERNO DO DISTRITO DE MONTEPUEZ
Escola Secundária de Montepuez
Grupo de Filosofia 2º Ciclo

Ata da reunião do Grupo de Filosofia

Am: nito dias do mês de Fevereiro do ano de dois mil e vinte, na sala numero cinco desta escola, realizou-se uma reunião no grupo da disciplina de filosofia onde participaram todos os membros do grupo

A reunião foi dirigida pelo pale da agenda da disciplina Sérgio Paiva e secretariado pelo professor Felisberto Joaquim. A mesma teve como agenda:

1. Planificação quinzenal.....
2. Uniformização dos planos de aulas.....
3. Revisão do plano analítico.....
4. Diversos.....


Em primeiro lugar, no que se refere ao primeiro ponto da agenda, fez-se a planificação de actividades referentes aos próximos quinze dias de trabalho, recorrendo as planificações anteriores e o uso dos manuais da disciplina e outros livros de referência.

Depois passou-se a uniformização dos planos de aulas, verificando o nível de celeridade de cada professor em consonância com a imensidão dos conteúdos a serem leccionados, foi um bom momento de troca de impressões e partilha.

Em seguida passou-se a verificação dos planos analíticos já existente na pasta do grupo para não se perder de vista os pontos já feitos e ainda a fazer.

Finalmente o delegado, exortou aos presentes na presença assídua em aulas e na preparação de matérias de forma a garantir um bom desempenho.

Para constar, lavrou-se a presente ata que vai ser por mim assinada e pelo delegado que presidiu a reunião.

Delegado da disciplina

Sérgio Paiva

O Secretário da reunião

Felisberto Joaquim