

Unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**

**Faculdade de Ciências Humanas e Sociais**

**Campus de Franca - SP**

Programa Pós-Graduação Planejamento e Análise de Políticas Públicas

EUNICE PAULO CHICHAVA

O CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO PROFISSIONALIZANTE EM  
MOÇAMBIQUE À LUZ DA LEI 18/2018: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO,  
CONTEXTUALIZADA E DECOLONIAL

**FRANCA – S.P.**

**2026**

EUNICE PAULO CHICHAVA

CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO PROFISSIONALIZANTE EM MOÇAMBIQUE À LUZ  
DA LEI 18/2018: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO, CONTEXTUALIZADA E  
DECOLONIAL

Dissertação de Mestrado para obtenção de grau de Mestre apresentada ao Programa de Pós-graduação em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais – Unesp/Franca.

**Linha de pesquisa:** Planejamento e Análise de Políticas Públicas

**Orientador/a:** Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli

**FRANCA – S.P.**

**2026**

|       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| C533c | <p>Chichava, Eunice Paulo</p> <p>O currículo do ensino secundário profissionalizante em Moçambique à luz da lei 18/2018 : desafios para uma formação, contextualizada e decolonial / Eunice Paulo Chichava. -- Franca, 2025 99 p.</p> <p>Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, Franca Orientadora: Maria Madalena Gracioli</p> <p>1. currículo. 2. colonialidade do saber. 3. epistemologias do Sul. 4. ensino secundário profissionalizante. 5. Moçambique.. I. Título.</p> |
|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

## **Impacto Potencial da Pesquisa**

Esta pesquisa contribui para melhorar o ensino secundário geral em Moçambique, tornando-o mais próximo da realidade dos jovens e das comunidades. Ao valorizar saberes locais, promove uma educação mais justa, inclusiva e de qualidade, fortalecendo a cidadania, o pensamento crítico e o desenvolvimento sustentável.

## **Potential Impact of the Research**

This research contributes to improving general secondary education in Mozambique, bringing it closer to the reality of young people and communities. By valuing local knowledge, it promotes a fairer, more inclusive and quality education, strengthening citizenship, critical thinking and sustainable development.

**Folha de aprovação**

**EUNICE PAULO CHICHAVA**

**O CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO PROFISSIONALIZANTE EM  
MOÇAMBIQUE À LUZ DA LEI 18/2018: desafios para uma formação, contextualizada e  
decolonial**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Estadual Paulista (UNESP),  
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS), Franca, para obtenção do título de Mestre  
Planejamento e Análise de Políticas Públicas.

Data da defesa: 11 de Dezembro de 2025

**Banca Examinadora:**

---

**Profa. Dra.** Maria Madalena Gracioli

UNESP - Faculdade de Ciências Humanas e Sociais - Campus de Franca

---

**Profa. Dra.** Priscila Alvarenga Cardoso

UFU - Universidade Federal de Uberlândia

---

Prof. Dr. Sebastião de Souza Lemes

UNESP - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

## DEDICATÓRIA

*Aos meus pais dedico!*

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero expressar minha mais profunda gratidão a Deus pela vida e saúde e em seguida à minha orientadora, Profa. Dra. Maria Madalena Gracioli cuja orientação, paciência e sabedoria foram fundamentais para a concretização desta dissertação. Seus conselhos críticos e seu apoio constante foram luz nos momentos de dúvida e desafio. Aos membros da banca examinadora, agradeço pela generosidade em dedicar seu tempo para analisar e contribuir para o aprimoramento deste trabalho, enriquecendo-o com suas perspectivas valiosas.

Sou grata UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” e às professoras e aos professores curso de Planejamento e Análise de Políticas Públicas que me proporcionaram as condições acadêmicas e o ambiente propício para o desenvolvimento desta pesquisa. Agradeço de coração aos colegas e amigos que compartilharam comigo experiências, debates e incentivos, tornando esta caminhada mais leve e inspiradora. À minha família, meu agradecimento mais sincero pelo amor incondicional, pela paciência e pelo suporte emocional. Vocês foram meu porto seguro, motivando-me a persistir e superar os obstáculos.

Finalmente, agradeço às comunidades, professores e estudantes que nos primeiros contatos aceitaram colaborar com esta pesquisa, permitindo que seus saberes e vivências enriquecessem este estudo.

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte desta jornada, o meu muito obrigado.

### *DECLARAÇÃO DE AUTORIA*

Eu, EUNICE PAULO CHICHAVA, estudante do curso de Mestrado em Planejamento e Análise de Políticas Públicas, declaro, sob compromisso de honra, que a presente dissertação intitulada:

“O CURRÍCULO DO ENSINO SECUNDÁRIO PROFISSIONALIZANTE EM MOÇAMBIQUE À LUZ DA LEI 18/2018: DESAFIOS PARA UMA FORMAÇÃO, CONTEXTUALIZADA E DECOLONIAL” é fruto do meu próprio trabalho, é original, e não constitui, no todo ou em parte, plágio ou reprodução não autorizada de trabalhos alheios. Declaro, igualmente, que todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, e que respeitei os princípios éticos e metodológicos definidos para a realização de investigação científica em ciências sociais e humanas.

Assumo total responsabilidade pelo conteúdo do presente trabalho, nos termos do regulamento acadêmico e científico da UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”

Franca, 10 de Fevereiro de 2026

---

**Eunice Paulo Chichava**

## RESUMO

Esta dissertação investiga criticamente o currículo do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique, à luz das epistemologias do Sul e da teoria crítica do currículo. Tomando como eixo central a promulgação da Lei nº 18/2018 e o respetivo Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), o estudo busca compreender de que maneira persistem formas de colonialidade do saber na estrutura curricular e nos conteúdos propostos, mesmo em meio a discursos oficiais que evocam inclusão, contextualização e valorização cultural. Parte-se da hipótese de que, apesar dos avanços legais e formais promovidos pelo novo quadro normativo, o currículo ainda privilegia epistemologias eurocentradas, linguagens técnicas descontextualizadas e racionalidades produtivistas, em detrimento de saberes locais, práticas ancestrais e necessidades concretas das juventudes moçambicanas. A investigação adota uma abordagem qualitativa, crítica e interpretativa, combinando análise documental e análise de conteúdo aplicada aos documentos normativos centrais. A análise focaliza categorias como saberes valorizados, influências externas, representatividade cultural e concepções de formação, revelando uma arquitetura curricular marcada por tensões entre a reprodução de padrões globais e a aspiração por uma educação fundamentada nas realidades do país. A fundamentação teórica mobiliza autores clássicos e contemporâneos. Entre os clássicos destacam-se Quijano (2005), Santos (2010), Walsh (2009), Apple (2006), Giroux (2005) e Mbembe, que permitem ler o currículo como campo de disputa epistêmica e de poder. Entre os autores contemporâneos, Connell (2021) problematiza a centralidade do Sul na produção de conhecimento; Le Grange (2020) oferece contribuições críticas sobre currículo africano e descolonização; Tikly (2020) evidencia riscos de reprodução de desigualdades em políticas educacionais pós-coloniais; e Walsh (2020) articula pedagogias de resistência e interculturalidade, oferecendo subsídios para pensar currículos socialmente comprometidos e inclusivos. Os resultados evidenciam que o currículo profissionalizante, tal como estruturado, tende a afastar-se das dinâmicas comunitárias e das experiências socioculturais dos estudantes, reforçando um modelo de formação funcionalista e instrumental. Apesar das propostas de reforma e da retórica de inclusão, constata-se a ausência de mecanismos concretos para valorização dos saberes locais e promoção da justiça cognitiva. A dissertação defende a urgência de uma reforma curricular que vá além da técnica, integrando uma visão de formação integral, crítica e situada. Conclui-se que um currículo comprometido com a emancipação dos sujeitos e com o desenvolvimento autónomo do país deve romper com os padrões coloniais de conhecimento, instituindo políticas educacionais que reconheçam e legitimem as múltiplas formas de saber existentes em Moçambique. A construção de um currículo decolonial, inclusivo e relevante requer diálogo intercultural, participação comunitária e ressignificação das finalidades do ensino técnico e profissionalizante no país.

**Palavras-chave:** *currículo; colonialidade do saber; epistemologias do Sul; ensino secundário profissionalizante; Moçambique.*

## ABSTRACT

This Dissertation critically investigates the curriculum of the general vocational secondary education in Mozambique, through the lens of Southern epistemologies and critical curriculum theory. Taking as its central axis the enactment of Law No. 18/2018 and the respective Curricular Plan for General Secondary Education (PCESG), the study aims to understand how forms of coloniality of knowledge persist in the curriculum structure and proposed contents, even amid official discourses that invoke inclusion, contextualization, and cultural valorisation. The working hypothesis is that, despite the legal and formal advances promoted by the new normative framework, the curriculum still privileges Eurocentric epistemologies, decontextualized technical languages, and productivist rationalities, to the detriment of local knowledge, ancestral practices, and the concrete needs of Mozambican youth. The investigation adopts a qualitative, critical, and interpretative approach, combining documentary analysis and content analysis applied to key normative documents. The analysis focuses on categories such as valued knowledge, external influences, cultural representativity, and conceptions of education, revealing a curricular architecture marked by tensions between the reproduction of global standards and the aspiration for an education that is situated and emancipatory. The theoretical framework draws on both classic and contemporary authors. Among the classic authors are Quijano (2005), Santos (2010), Walsh (2009), Apple (2006), Giroux (2005), and Mbembe, who enable the curriculum to be read as a field of epistemic and power struggles. Contemporary authors include Connell (2021), who problematizes the centrality of the Global South in knowledge production; Le Grange (2020), who offers critical insights on African curriculum and decolonization; Tikly (2020), who highlights risks of reproducing inequalities in postcolonial educational policies; and Walsh (2020), who articulates pedagogies of resistance and interculturality, providing resources to envision socially committed, inclusive, and critical curricula. The findings indicate that the vocational curriculum, as currently structured, tends to diverge from the community dynamics and sociocultural experiences of students, reinforcing a functionalistic and instrumental model of education. Despite reform proposals and inclusion rhetoric, there is a lack of concrete mechanisms to valorise local knowledge and promote cognitive justice. In light of this diagnosis, the dissertation advocates for an educational reform that goes beyond technical training, integrating a vision of integral, critical, and situated education. It concludes that a curriculum committed to the emancipation of learners and the autonomous development of the country must break with colonial patterns of knowledge, instituting policies that recognize and legitimize the multiple forms of knowledge existing in Mozambique. Building a decolonial, inclusive, and relevant curriculum requires intercultural dialogue, community participation, and the redefinition of the purposes of technical and vocational education in the country.

**Keywords:** *curriculum; coloniality of knowledge; Southern epistemologies; vocational secondary education; Mozambique.*

**LISTA DE SIGLAS**

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

MEC – Ministério da Educação e Cultura

NCLPs – Núcleos de Currículo Local e Participativo

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODS 4 – Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 (Educação de Qualidade)

ONGs – Organizações Não Governamentais

PCESG – Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

PEEDH 2020–2029 – Plano Estratégico da Educação e Desenvolvimento Humano

PNEBI – Plano Nacional de Educação Bilíngue Intercultural

PQG 2020–2024 – Plano Quinquenal do Governo

SADC – Comunidade de Desenvolvimento da África Austral

SNE – Sistema Nacional de Educação

TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

|                                                                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| DEDICATÓRIA .....                                                                                              | i   |
| AGRADECIMENTOS .....                                                                                           | ii  |
| <i>DECLARAÇÃO DE AUTORIA</i> .....                                                                             | iii |
| RESUMO .....                                                                                                   | iv  |
| ABSTRACT .....                                                                                                 | v   |
| LISTA DE SIGLAS .....                                                                                          | vi  |
| INTRODUÇÃO .....                                                                                               | 9   |
| Contextualização do estudo .....                                                                               | 11  |
| Problema de Pesquisa .....                                                                                     | 12  |
| Objetivo Geral .....                                                                                           | 14  |
| Objetivos Específicos .....                                                                                    | 14  |
| Justificativa .....                                                                                            | 14  |
| Hipóteses e Pressupostos Teóricos .....                                                                        | 16  |
| Metodologia .....                                                                                              | 17  |
| Tipo de Pesquisa .....                                                                                         | 18  |
| Procedimentos Metodológicos .....                                                                              | 18  |
| Análise Documental Crítica .....                                                                               | 18  |
| Análise de Conteúdo .....                                                                                      | 19  |
| Estrutura da Dissertação .....                                                                                 | 21  |
| 1 – MAPEAMENTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE .....                                | 22  |
| 1.1. Sistema Educativo em Moçambique Pós-Independência .....                                                   | 22  |
| 1.1.1. O Ensino Secundário no Prisma da Lei nº 4/83 .....                                                      | 24  |
| 1.1.2 O Ensino Secundário Geral na Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992 .....                                      | 25  |
| 1.1.3. Organização Estrutural do Sistema Nacional de Educação segundo a Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992 ..... | 27  |
| 2.2. Considerações: Desafios Curriculares e Estruturais da Lei nº 18/2018 .....                                | 29  |

|                                                                                                                                                                                         |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2 – COLONIALIDADE DO SABER E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA UMA LEITURA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE .....                                                                  | 31 |
| 2.1. A Colonialidade do Saber: Fundamentos, Origens e Relevância Atual .....                                                                                                            | 32 |
| 2.1.1 A Colonialidade do Saber e os Sistemas Educativos Africanos .....                                                                                                                 | 33 |
| 2.1.2. Currículo e poder epistêmico: quem decide o que deve ser ensinado? .....                                                                                                         | 35 |
| 2.1.3. Epistemologias do Sul como caminho de rutura .....                                                                                                                               | 37 |
| 2.1.4. Entre o Discurso da Inclusão e a Exclusão Epistêmica: Quando o Currículo Silencia .....                                                                                          | 40 |
| 2.1.5. Fragmentos Curriculares do Ensino Secundário Geral na Lei nº 18/2018: da Intenção à Implementação e dos Avanços aos Desafios .....                                               | 41 |
| 2.1.6. Lei 18/2018 e as Políticas Educacionais: lições internacionais (o que tem no do Sul Global) e propostas para a transformação estrutural do ensino secundário em Moçambique ..... | 45 |
| 2.2. Colonialidade e decolonialidade do saber e do currículo: tensões contemporâneas .....                                                                                              | 48 |
| 3 – CURRÍCULO E EPISTEMOLOGIAS DO SUL: PARA UMA RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL PROFISSIONALIZANTE EM MOÇAMBIQUE .....                                                        | 52 |
| 3.1. Introdução geral ao debate .....                                                                                                                                                   | 52 |
| 3.2. O Currículo como Território de Disputa: Entre Hegemonia e Resistência .....                                                                                                        | 53 |
| 3.3. Colonialidade do Saber: Fundamentos, Mecanismos e Implicações Curriculares ....                                                                                                    | 56 |
| 3.4. Epistemologias do Sul: Por uma Educação Plural e Emancipadora .....                                                                                                                | 59 |
| 3.6 Implicações para o Ensino Secundário Geral Profissionalizante à Luz da Lei 18/2018                                                                                                  | 62 |
| 3.7. Debates contemporâneos sobre colonialidade e decolonialidade .....                                                                                                                 | 65 |
| 4. ANÁLISE CRÍTICA DA LEI Nº 18/2018 E DO PLANO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDARIO GERAL: UMA LEITURA DESDE AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL .....                                                 | 68 |
| 4.1 - Documentos como territórios epistêmicos e a manutenção da monocultura do saber.                                                                                                   | 68 |
| 4.2- Brechas e possibilidades de subversão: rumo à ecologia de saberes e à reexistência cultural.....                                                                                   | 70 |
| 4.3. Moçambique como Laboratório de Inovação Curricular Crítica .....                                                                                                                   | 74 |
| 4.4. A Pseudoformação profissional no Ensino Secundário Geral em Moçambique e os Paradigmas do Sul Global: Uma Leitura Crítica à Luz da Teoria Crítica.....                             | 76 |
| 4.5. O Conhecimento Poderoso no Currículo Profissionalizante Moçambicano: Entre a Promessa e a Realidade .....                                                                          | 78 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....                                                                                                                                                         | 90 |

## INTRODUÇÃO

A educação, enquanto espaço privilegiado de produção e reprodução de saberes, constitui uma das arenas centrais onde se travam disputas simbólicas, epistemológicas e políticas em contextos pós-coloniais como o moçambicano. Mais do que simples transmissão de conteúdos, o currículo escolar reflete escolhas históricas, interesses hegemônicos e visões de mundo que modelam os sujeitos, suas aspirações e suas possibilidades de ação no mundo. No caso de Moçambique, país marcado por uma longa trajetória de colonização, independência e reformas educativas sucessivas, a questão curricular adquire contornos particularmente relevantes, sobretudo no que concerne à formação técnica e profissionalizante dos jovens.

A promulgação da Lei nº 18/2018 representa um marco recente e significativo no ordenamento jurídico-educativo moçambicano, propondo reestruturações importantes no Sistema Nacional de Educação. Esta legislação, ao estabelecer diretrizes para um ensino mais inclusivo, contextualizado e alinhado às necessidades socioculturais do país, inscreve-se no esforço do Estado moçambicano de modernizar e nacionalizar a educação. Contudo, um olhar mais atento revela que, apesar das intenções progressistas da lei, o currículo vigente continua a reproduzir lógicas epistemológicas coloniais, eurocentradas e descontextualizadas da realidade vivida pelos estudantes moçambicanos (Quijano, 2005; Mignolo, 2003; Santos, 2010).

Nesse cenário, o ensino secundário geral profissionalizante emerge como um campo estratégico para o exame dessas contradições. Por um lado, ele carrega a promessa de uma formação que prepare os jovens para o trabalho e para a vida em sociedade; por outro, perpetua, em muitos casos, um modelo tecnicista, fragmentado e alheio aos saberes locais, às línguas nacionais e às dinâmicas comunitárias. A proposta de uma formação integral, crítica e situada ainda encontra sérios obstáculos, seja na ausência de infraestrutura adequada, seja na persistência de um currículo que silencia as epistemologias africanas e privilegia o conhecimento hegemônico ocidental (Mbembe, 2016; Hountondji, 1997).

Compreender essas dinâmicas exige uma abordagem crítica que vá além da análise legal ou estrutural do sistema educativo. Trata-se de desvelar as formas sutis de colonialidade do saber que operam na seleção dos conteúdos, nas metodologias adotadas, nas línguas veiculares de ensino e, sobretudo, na concepção de sujeito que se pretende formar. A partir das contribuições teóricas de autores clássicos como Quijano (2005), Mignolo (2003), Santos (2010), Walsh (2009), Mbembe (2016) e Hountondji (1997), e de autores contemporâneos

como Connell (2021), Le Grange (2020), Tikly (2020) e Walsh (2020), esta dissertação propõe-se a investigar o currículo do ensino secundário geral profissionalizante como espaço de disputa epistêmica e como campo potencial para a construção de alternativas decoloniais. Enquanto os clássicos oferecem fundamentos críticos sobre colonialidade, poder e epistemologias subalternas, os autores contemporâneos trazem reflexões sobre hierarquias globais de conhecimento, políticas educacionais pós-coloniais, pedagogias de resistência e a centralidade do Sul na produção de saber, permitindo uma análise que conecta teoria, contexto histórico e práticas curriculares atuais.

Para dar conta desses desafios, esta dissertação inscreve-se no campo das ciências sociais aplicadas à educação, adotando uma abordagem qualitativa, crítica e interpretativa, guiada pelos referenciais das epistemologias do Sul, da colonialidade do saber e da teoria crítica do currículo.

A investigação é de natureza documental e teórica, e articula duas técnicas principais de análise: a análise documental crítica, que permite interpretar os textos legais e normativos à luz do seu contexto histórico, ideológico e epistêmico (Oliveira, 2001; Santos, 2010); e a análise de conteúdo, que possibilita a categorização e interpretação sistemática dos temas recorrentes, conceitos-chave, omissões e padrões discursivos presentes nos documentos oficiais (Bardin, 2011).

O corpus empírico é constituído por documentos normativos centrais — a Lei n.º 18/2018 e o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) — analisados como produções discursivas atravessadas por interesses históricos, políticos e culturais. A escolha metodológica rejeita a neutralidade científica, assumindo o posicionamento do pesquisador como sujeito situado num campo de disputas, comprometido com a transformação social e a justiça cognitiva. As categorias utilizadas na análise — como saberes valorizados, influências externas, representatividade cultural, concepções de formação e formas de exclusão epistêmica — foram construídas à luz do referencial teórico crítico e orientam a leitura crítica e sistemática dos documentos curriculares em questão.

A escolha pelo enfoque nas epistemologias do Sul como matriz teórica central não é meramente conceitual, mas profundamente política. Elas fornecem os instrumentos para reconhecer a pluralidade de saberes existentes nas margens do sistema-mundo, desestabilizando o monopólio da razão ocidental e abrindo caminho para uma ecologia de saberes mais justa, democrática e intercultural (Santos, 2009). Aplicadas ao campo curricular, essas epistemologias convidam à construção de currículos insurgentes, capazes de valorizar os

conhecimentos locais, as práticas ancestrais e as formas populares de organização do trabalho e da vida (Walsh, 2009).

Ao propor uma análise documental crítica da Lei nº 18/2018 e do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, a dissertação busca identificar os traços da colonialidade do saber ainda presentes nos documentos normativos e explorar as possibilidades de superação dessas lógicas a partir de uma perspectiva de justiça cognitiva (Santos, 2010; Apple, 2006). O estudo também pretende contribuir para o debate sobre as alternativas curriculares possíveis, sugerindo caminhos para a construção de uma educação técnica-profissionalizante que não apenas prepare para o mercado, mas forme sujeitos críticos, reflexivos e comprometidos com o desenvolvimento autónomo de Moçambique.

Por fim, a relevância desta investigação reside no seu compromisso com um projeto educativo conectado, plural e emancipador. Ao abordar as interseções entre currículo, colonialidade e epistemologias do Sul, esta dissertação inscreve-se numa agenda de pesquisa que busca não apenas compreender os limites do presente, mas também imaginar e construir outras possibilidades de futuro para a juventude moçambicana e para o sistema educativo nacional.

### **Contextualização do estudo**

A Lei 18/2018, que estrutura o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) em Moçambique, apresenta uma abertura para a formação técnico-profissionalizante. No entanto, a sua efetiva implementação depende do compromisso político-pedagógico com a realidade concreta das escolas. Ao examinar os fundamentos legais, políticos e pedagógicos da referida lei, percebe-se que, embora haja intenção de modernização e valorização da formação técnica, persistem traços de colonialidade nos conteúdos e competências propostos, privilegiando epistemologias oriundas do Norte Global e marginalizando os saberes locais e africanos.

Essa lógica curricular, marcada por uma hierarquia de conhecimentos, reforça a invisibilidade dos modos de produção comunitária e das práticas tradicionais, o que evidencia a ausência de uma integração genuína dos saberes locais nos programas escolares. A formação profissionalizante, quando descolada das realidades socioculturais dos estudantes, resulta em práticas pedagógicas ineficazes e desmotivadoras, como mostram casos de escolas com oficinas sem equipamentos ou aulas técnicas sem ligação com o território.

A influência das agências internacionais na definição das reformas curriculares também é significativa, impondo padrões globais de qualidade e competências que frequentemente ignoram as especificidades do contexto moçambicano. Tal influência contribui para uma

reprodução de modelos eurocentrados de educação técnica, desconectados das aspirações e das práticas locais.

Frente a esse cenário, torna-se necessário repensar o currículo a partir das epistemologias do Sul, buscando alternativas que promovam uma educação mais contextualizada, intercultural e decolonial. A justiça cognitiva, conforme defendida por Santos (2010), propõe o reconhecimento da legitimidade dos saberes periféricos e comunitários, abrindo espaço para currículos que valorizem práticas como a agricultura sustentável, a carpintaria local e outras formas de produção fundadas nas comunidades moçambicanas.

As experiências inovadoras em escolas de Ribáuè e Homoine<sup>1</sup> mostram que um ensino técnico-profissionalizante contextualizado é possível, quando há articulação entre escola, comunidade e realidade local. Para isso, é fundamental superar a visão tecnicista da educação e promover uma formação integral que reconheça o estudante como sujeito ativo, portador de saberes e práticas culturais que devem ser integradas no processo pedagógico. Essa perspectiva, fundamentada na práxis freiriana e na descolonização do trabalho, aponta para uma escola técnica que não apenas qualifica para o mercado, mas forma cidadãos críticos e comprometidos com o desenvolvimento autónomo do país.

### **Problema de Pesquisa**

A elaboração de um currículo escolar que atenda às necessidades concretas das sociedades africanas pós-coloniais, e em particular da juventude moçambicana, continua a ser um desafio de grandes proporções. Apesar das reformas educativas e dos avanços legislativos consagrados na Lei n.º 18/2018, o sistema de ensino secundário geral profissionalizante permanece marcado por um distanciamento considerável entre os conteúdos curriculares e a realidade sociocultural, económica e epistémica do país.

Essa disjunção manifesta-se especialmente no campo da formação profissionalizante, onde a escola, ao invés de promover uma aprendizagem significativa, situada e emancipadora, muitas vezes reproduz modelos de ensino fragmentados, tecnicistas e descontextualizados. Essa configuração está associada a uma conceção de currículo baseada em paradigmas eurocêtricos, que continuam a considerar o conhecimento ocidental como referência normativa e universal, em detrimento dos saberes locais, comunitários e africanos. Como salienta Santos (2010), o conhecimento hegemônico continua operando segundo uma lógica

---

<sup>1</sup> A Escola localizada em Ribauè (ou Ribauè) - uma vila e distrito no norte de Moçambique na Província de Nampula, enquanto que Honmoni (ou Homoine) é um distrito que fica na Província de Inhambane, região sul de Moçambique.

abissal, na qual tudo aquilo que não se conforma ao modelo euro-ocidental é invisibilizado ou desvalorizado.

O problema central reside, portanto, na persistência da colonialidade do saber como estrutura organizadora do currículo escolar, mesmo após a independência formal e as sucessivas reformas educativas. Essa colonialidade, conforme argumenta Quijano (2005), não se restringe ao domínio político ou económico, mas estrutura as formas de conhecimento, as relações pedagógicas, os conteúdos escolares e as próprias concepções de desenvolvimento e progresso.

Ao mesmo tempo, o contexto atual de Moçambique demanda novos paradigmas de formação, mais alinhados aos desafios locais e às perspectivas dos jovens que frequentam o ensino secundário geral profissionalizante. Conforme apontam autores vinculados às epistemologias do Sul, como Santos (2009) e Walsh (2009), é imperativo construir alternativas pedagógicas que valorizem os saberes produzidos nas comunidades, reconheçam a diversidade cultural e linguística do país e promovam uma aprendizagem com sentido social e histórico.

Assim, o problema de pesquisa que norteia esta dissertação pode ser formulado nos seguintes termos:

Como o currículo do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique, à luz da Lei 18/2018, reflete ou contradiz os princípios de uma formação, contextualizada e decolonial, considerando a persistência da colonialidade do saber e as proposições das epistemologias do Sul?

Essa questão não apenas orienta a análise dos documentos oficiais, como também conduz a uma reflexão mais ampla sobre os sentidos da educação em Moçambique e os caminhos possíveis para um currículo que contribua, efetivamente, para a emancipação social, económica e epistémica dos jovens moçambicanos.

### **Objetivos da Pesquisa**

O presente estudo tem como propósito central compreender em que medida o currículo do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique, orientado pela Lei 18/2018, contribui para uma formação no contexto sociocultural do país, ou se, ao contrário, continua a reproduzir lógicas epistémicas fundadas na colonialidade do saber. Trata-se de uma investigação crítica que articula a análise documental à reflexão teórica, com base nas epistemologias do Sul, propondo caminhos para uma transformação curricular que valorize os saberes locais e promova a autonomia dos sujeitos escolares.

Nesse quadro, os objetivos da pesquisa foram assim definidos:

### **Objetivo Geral**

Analisar criticamente o currículo do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique à luz da Lei 18/2018, à procura de caminhos que superem a colonialidade do saber e promovam uma formação, com base nas epistemologias do Sul.

### **Objetivos Específicos**

Examinar os fundamentos legais, políticos e pedagógicos da Lei 18/2018 no que tange à formação no ensino secundário geral profissionalizante.

Identificar traços de colonialidade do saber nos conteúdos, competências e orientações curriculares definidas para este nível de ensino.

Avaliar a presença (ou ausência) de saberes africanos, locais e comunitários nas orientações curriculares, com especial atenção à sua relevância para os contextos socioculturais dos estudantes moçambicanos.

Compreender o papel das agências internacionais e das influências externas na configuração do currículo profissionalizante pós-reforma.

Refletir, com base nas epistemologias do Sul, sobre alternativas curriculares que favoreçam uma educação mais contextualizada, intercultural e decolonial.

Esta definição de objetivos alinha-se com a intencionalidade teórica e metodológica do trabalho, permitindo ao pesquisador manter uma coerência entre os fundamentos críticos, os instrumentos de análise e as possibilidades de proposição transformadora. A estrutura dos objetivos também orienta o percurso argumentativo da dissertação, favorecendo a construção de uma análise aprofundada que ultrapasse os limites da denúncia e se comprometa com a criação de alternativas viáveis e eficazes.

### **Justificativa**

A escolha de analisar criticamente o currículo do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique, à luz da Lei n.º 18/2018 e das epistemologias do Sul, justifica-se por diversos motivos de ordem epistemológica, política, pedagógica e social. A pertinência desta investigação decorre da necessidade urgente de problematizar a continuidade de estruturas curriculares herdeiras do colonialismo e do eurocentrismo, que permanecem invisibilizadas nos discursos oficiais sobre reforma educativa, modernização e qualidade de ensino.

Historicamente, o sistema educativo moçambicano foi concebido sob moldes coloniais, cujo propósito era formar sujeitos subalternizados, destituídos de capacidade crítica e epistemológica, e aptos apenas à reprodução de estruturas de dominação e obediência. Mesmo após a independência nacional, os currículos escolares mantiveram traços profundos dessa herança colonial — tanto na forma como o conhecimento é selecionado e organizado, quanto na persistente ausência de conteúdos e práticas pedagógicas que valorizem as línguas, os saberes, as culturas e as experiências africanas e locais (Ngoenha, 2015; Chichava, 2007).

A Lei n.º 18/2018 introduz uma nova arquitetura legal para a educação em Moçambique, com promessas de inclusão, flexibilidade e alinhamento com as realidades socioculturais do país. No entanto, tais propostas precisam ser confrontadas criticamente com o conteúdo efetivo dos currículos, com as práticas pedagógicas e com as epistemologias que os sustentam. A experiência demonstra que reformas legais, muitas vezes, não se traduzem, por si só, em transformações estruturais, sobretudo quando os marcos epistêmicos que definem o que é “conhecimento válido” permanecem atrelados às lógicas do Norte Global (Santos, 2009).

Dessa forma, esta pesquisa justifica-se por sua contribuição para o debate sobre descolonização curricular, um tema de grande atualidade e relevância no contexto africano e no debate internacional sobre educação. Ao lançar luz sobre os mecanismos de colonialidade do saber ainda presentes nos currículos profissionalizantes moçambicanos, o estudo busca não apenas diagnosticar limitações, mas também propor caminhos alternativos, informados pelas epistemologias do Sul, que defendem uma pluralidade epistêmica, o reconhecimento da diversidade cultural e a valorização dos saberes silenciados.

Além disso, a investigação dialoga diretamente com os desafios contemporâneos da juventude moçambicana, especialmente aqueles que enfrentam o sistema de ensino profissionalizante com expectativas de inserção social, económica e cidadã. Muitos destes jovens experienciam uma formação alheia às suas realidades locais, desvinculada das suas comunidades e desprovida de sentido histórico e cultural. Nesse cenário, torna-se urgente perguntar: que tipo de formação está sendo oferecida? Para que sociedade e para que projeto de país ela contribui?

A relevância social e política do tema reside ainda no facto de Moçambique se encontrar num momento histórico em que se articulam tensões entre políticas globais de padronização curricular (promovidas por organismos multilaterais) e iniciativas locais de resgate e valorização das epistemologias africanas. Ao problematizar essas tensões, esta

pesquisa pretende fortalecer o campo das pedagogias críticas, afrocentradas e decoloniais no espaço educativo moçambicano.

Do ponto de vista académico, o trabalho representa uma contribuição significativa para o aprofundamento do debate sobre currículo, colonialidade e epistemologias do Sul no contexto da educação africana, particularmente na lusofonia. Trata-se de um campo ainda carente de investigações que articulem teoria crítica, análise documental e realidade moçambicana com profundidade, compromisso político e rigor epistemológico.

Por fim, a presente dissertação justifica-se como exercício de resistência epistémica, comprometido com a construção de uma educação que sirva aos interesses das maiorias silenciadas, que valorize os saberes do povo, que cultive o pensamento crítico e que contribua para a libertação e dignificação do sujeito africano — não apenas enquanto recetor de conhecimento, mas como produtor legítimo de epistemes, culturas e futuros possíveis.

### **Hipóteses e Pressupostos Teóricos**

Num estudo de natureza qualitativa e interpretativa, como o que ora se propõe, a formulação de hipóteses não assume a rigidez dos modelos positivistas. No entanto, é fundamental explicitar os pressupostos teóricos e analíticos que orientam o olhar do pesquisador diante da realidade investigada. Neste trabalho, esses pressupostos não se apresentam como verdades antecipadas, mas como pontos de partida para uma análise crítica e dialógica dos documentos curriculares e do contexto político-educacional moçambicano.

O primeiro pressuposto central é o de que o currículo do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique, embora nacionalizado e modernizado em termos legais com a aprovação da Lei n.º 18/2018, continua fortemente atravessado por formas de colonialidade do saber. Isso significa que o conhecimento escolar legitimado pelo Estado ainda opera segundo uma lógica epistémica eurocentrada, herdada do sistema colonial e reforçada pelas novas formas de dependência cultural e curricular impostas por organismos multilaterais.

Esse entendimento está ancorado na teoria da colonialidade do poder, desenvolvida por Quijano (2005) e aprofundada por autores como Mignolo (2003) e Walsh (2009), os quais defendem que a descolonização política dos países africanos não implicou uma ruptura com os fundamentos epistêmicos da dominação. Pelo contrário, observou-se uma continuidade estrutural que manteve as hierarquias entre saberes, línguas e culturas, marginalizando as epistemologias africanas e negando a legitimidade do conhecimento produzido localmente.

O segundo pressuposto é de que o currículo, longe de ser neutro, é um espaço de disputa de projetos societários e de visões de mundo. Nesse sentido, a seleção de conteúdos, a definição de competências e os modos de avaliação refletem escolhas políticas, ideológicas e culturais que favorecem certos grupos em detrimento de outros. Como afirma Apple (2006), o currículo é sempre resultado de relações de poder, e o seu exame crítico exige que se pergunte quem define o que deve ser ensinado, com que finalidade, e com base em que visão de conhecimento.

Um terceiro pressuposto que sustenta esta pesquisa é o de que as epistemologias do Sul oferecem uma base teórica fértil para pensar alternativas à lógica curricular dominante. Conforme argumenta Santos (2009), é necessário reconhecer a existência de uma diversidade epistémica no mundo e promover uma ecologia de saberes, na qual diferentes formas de conhecimento possam dialogar de maneira horizontal, sem hierarquias impostas. Essa abordagem é especialmente relevante no contexto moçambicano, onde coexistem múltiplas línguas, cosmologias e formas de transmissão de conhecimento, que raramente são contempladas nos currículos escolares.

Por fim, assume-se como hipótese que uma formação profissionalizante, situada e socialmente relevante só será possível mediante uma viragem epistemológica, que rompa com os fundamentos coloniais do currículo e se fundamente na valorização dos saberes locais, na justiça cognitiva e no reconhecimento da pluralidade cultural e epistémica de Moçambique.

Estes pressupostos não apenas orientam a análise crítica dos documentos curriculares, como também constituem o pano de fundo teórico a partir do qual se construirão as propostas alternativas apresentadas nos capítulos finais desta dissertação.

## **Metodologia**

A presente investigação insere-se no campo das ciências sociais aplicadas à educação e adota uma abordagem qualitativa, crítica e interpretativa, orientada pelos referenciais das epistemologias do Sul, da colonialidade do saber e da teoria crítica do currículo. O estudo procura compreender como os documentos normativos e curriculares que regem o ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique — com destaque para a Lei n.º 18/2018 e o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral — expressam continuidades coloniais e oferecem (ou não) possibilidades de transformação curricular fundada no contexto moçambicano.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa documental e teórica, cujo principal objetivo é analisar criticamente os marcos curriculares em vigor, questionando os seus fundamentos epistêmicos e as suas implicações para a formação da juventude no país.

### **Tipo de Pesquisa**

A investigação é de natureza qualitativa, uma vez que busca interpretar significados, estruturas simbólicas e representações que orientam o discurso curricular e os conteúdos escolares. A pesquisa qualitativa permite o exame aprofundado de processos e relações sociais, com sensibilidade para as dimensões culturais e históricas que não são captadas por abordagens quantitativas (Bogdan; Biklen, 1994).

Neste contexto, a pesquisa assume também uma orientação crítico-hermenêutica, que reconhece o conhecimento como construído, situado e atravessado por relações de poder, tal como defendem as epistemologias do Sul (Santos, 2009; Walsh, 2009).

### **Procedimentos Metodológicos**

A principal técnica utilizada será a análise documental crítica, complementada por uma análise de conteúdo qualitativa. Ambas serão aplicadas sobre o conjunto de documentos que normatizam e organizam o ensino secundário geral profissionalizante no país, a saber:

- A Lei n.º 18/2018 – Lei de Bases do Sistema Nacional de Educação de Moçambique;
- O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, publicado pelo Moçambique (2020);
- Diretrizes pedagógicas, planos de disciplina e outros documentos complementares disponibilizados pelas instâncias oficiais de educação.

Esses documentos serão tratados não como registros neutros, mas como produtos políticos, ideológicos e epistêmicos, portadores de visões de mundo e marcados por disputas em torno da definição do que é conhecimento válido, útil e legítimo.

### **Análise Documental Crítica**

A análise documental crítica permite examinar os textos normativos em sua totalidade, considerando não apenas o conteúdo explícito, mas também os pressupostos ideológicos, as omissões, as ambiguidades e as continuidades coloniais presentes nos discursos oficiais.

Conforme Oliveira (2001) e Santos (2010), a análise documental crítica implica:

Identificar o contexto histórico-político de produção dos documentos;

Mapear os interesses e influências (nacionais e internacionais) que moldam as políticas curriculares;

Reconhecer os silêncios estruturais, ou seja, tudo aquilo que é omitido ou invisibilizado;

Analisar a presença de paradigmas eurocêntricos e tecnocráticos na formulação curricular;

Investigar as possibilidades e limites de inclusão de saberes africanos, locais e populares.

### **Análise de Conteúdo**

A análise de conteúdo foi aplicada de forma sistemática e interpretativa, conforme os procedimentos descritos por Bardin (2011). O corpus documental foi lido com base em categorias de análise previamente estabelecidas, conforme tabela abaixo:

| <b>Categoria de Análise</b>                                         | <b>Definição Analítica</b>                                                | <b>Indicadores Principais</b>                                                                    |
|---------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Colonialidade do Saber</b>                                       | Manutenção de hierarquias epistemológicas de matriz colonial no currículo | Eurocentrismo curricular; epistemicídio; monocultura do conhecimento; exclusão de saberes locais |
| <b>Currículo como Território de Poder</b>                           | Currículo enquanto construção política e espaço de disputa epistemológica | Seleção do conhecimento; centralização curricular; silenciamentos; hegemonia vs. Resistência     |
| <b>Políticas Públicas Educativas</b>                                | Análise crítica das reformas e dos marcos legais do sistema educativo     | Continuidade estrutural (Leis 4/83, 6/92, 18/2018); racionalidade tecnocrática; padronização     |
| <b>Inclusão Retórica e Exclusão Epistêmica</b>                      | Contradição entre discurso oficial de inclusão e práticas curriculares    | Inclusão formal; participação simbólica; invisibilidade cultural; desigualdades cognitivas       |
| <b>Reconfiguração Curricular a partir das Epistemologias do Sul</b> | Proposta emancipatória de reorganização curricular                        | Justiça cognitiva; ecologia de saberes; currículo situado; diálogo entre saberes                 |

As categorias de análise foram concebidas como um sistema interpretativo articulado, no qual categorias, subcategorias e indicadores se relacionam de forma dinâmica, permitindo uma leitura crítica integrada dos documentos curriculares e das políticas públicas educativas. No centro deste sistema encontra-se a colonialidade do saber, que funciona como eixo transversal da análise, estruturando a compreensão das hierarquias epistemológicas

historicamente produzidas e reproduzidas no currículo do Ensino Secundário Geral Profissionalizante em Moçambique.

A categoria colonialidade do saber articula-se com subcategorias como eurocentrismo curricular, epistemicídio e monocultura do conhecimento, operacionalizadas por indicadores que evidenciam a predominância de referenciais exógenos, a desvalorização de saberes locais e a hierarquização do conhecimento científico. Estes indicadores permitiram identificar processos subtis e institucionalizados de exclusão epistémica, mesmo em contextos formalmente orientados para a democratização do acesso à educação.

Esta dinâmica manifesta-se de forma concreta na categoria currículo como território de poder, na qual o currículo é analisado enquanto construção política e espaço de disputa simbólica. As subcategorias relativas à seleção do conhecimento, à centralização curricular e aos silenciamentos epistémicos foram analisadas a partir de indicadores como a normatização excessiva dos conteúdos e a limitação da autonomia pedagógica, revelando como determinadas racionalidades se impõem em detrimento de outras formas de conhecimento socialmente situadas.

No quadro das políticas públicas educativas, a análise das subcategorias associadas à continuidade estrutural das reformas, à racionalidade tecnocrática e à retórica da modernização permitiu compreender como o discurso oficial de inclusão tende a privilegiar dimensões formais e administrativas, como o acesso e a permanência no sistema educativo, sem questionar de forma substantiva as bases epistemológicas do currículo. É neste contexto que emerge a categoria inclusão retórica e exclusão epistémica, central para a compreensão das contradições entre discurso normativo e prática curricular.

Importa clarificar que, nesta investigação, a inclusão não é entendida como mera integração dos sujeitos num currículo previamente definido, nem como simples ampliação do acesso à escolarização. Trata-se de uma inclusão de natureza epistémica e curricular, entendida como o reconhecimento, a legitimação e a valorização de diferentes formas de conhecimento, experiências culturais e modos de aprendizagem. Assim, os indicadores associados à inclusão retórica evidenciam a persistência de práticas que, embora discursivamente inclusivas, mantêm processos de silenciamento e desvalorização dos saberes comunitários, locais e ancestrais.

Por fim, a categoria reconfiguração curricular a partir das epistemologias do Sul assume um carácter propositivo e de síntese crítica, articulando-se com todas as categorias anteriores. As subcategorias relacionadas com justiça cognitiva, ecologia de saberes e

currículo situado foram sustentadas por indicadores que apontam para a necessidade de um diálogo horizontal entre diferentes racionalidades e para o reconhecimento das realidades socioculturais moçambicanas como fontes legítimas de conhecimento. Nesta perspetiva, a inclusão epistémica deixa de ser um discurso normativo e passa a constituir um princípio estruturante de uma proposta curricular emancipatória.

### **Estrutura da Dissertação**

A presente dissertação está organizada em cinco capítulos, além da introdução e das considerações finais. A estrutura proposta obedece a uma lógica argumentativa que articula os fundamentos teóricos, a análise crítica dos documentos curriculares e a proposição de caminhos alternativos para a formação fundada no contexto moçambicano, à luz das epistemologias do Sul.

A seguir, apresenta-se a estrutura da dissertação:

Introdução

Seção 1 - Mapeamento histórico das políticas públicas de educação em Moçambique

Seção 2 - Colonialidade do Saber e Currículo: Perspetivas Teóricas para uma Leitura Crítica da Educação em Moçambique

Seção 3 - Ensino Secundário Geral Profissionalizante em Moçambique: Breve Contextualização Histórica, Legal e Curricular

Seção 4 – Análise Crítica da Lei n.º 18/2018 e do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: Uma Leitura desde as Epistemologias do Sul

Considerações Finais.

## **1 – MAPEAMENTO HISTÓRICO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE**

Esta seção tem como objetivo analisar as políticas públicas de educação em Moçambique, com destaque para as reformas ocorridas no Sistema Nacional de Educação. A análise contempla duas temporalidades: o período anterior à independência e o período posterior, com foco na Lei nº 18/2018, de 28 de dezembro. Identificam-se, também, os principais desafios da implementação dessa legislação, especialmente no Ensino Secundário Geral, com ênfase no segundo ciclo desse subsistema.

### **1.1. Sistema Educativo em Moçambique Pós-Independência**

Estudos realizados por autores moçambicanos que se dedicam à evolução histórica da educação, como Mazula (1993), Gonçalves (2014) e Árabe et al. (2024), indicam que o percurso educacional do país resultou de um processo histórico de transformações, sobretudo no período de transição do sistema colonial para a independência nacional. Segundo esses autores, no período pós-colonial, o sistema educacional passou a adotar novas dinâmicas voltadas para políticas inclusivas.

Ao analisarmos os marcos legais que fundamentam o processo educativo em Moçambique, constatamos que ele se apoia em uma tríade normativa que consolidou o Sistema Nacional de Educação (SNE), visando responder às aspirações do povo moçambicano. Historicamente, destacam-se três leis fundamentais: a Lei nº 4/83 (Moçambique, 1983), a Lei nº 6/92 (Moçambique, 1992) e a Lei nº 18/2018 (Moçambique, 2018).

A atual legislação define o currículo como um projeto educativo da sociedade, que traduz seu sistema de ensino e se concretiza por meio das instituições escolares. Esse currículo abrange aspetos filosóficos que orientam os objetivos educacionais, sociais e políticos; define metas pedagógicas, competências, conteúdos, carga horária, metodologias de ensino e os recursos necessários à sua implementação (Moçambique, 2018, p. 7).

Para fins analíticos, este estudo considera o período entre 1975 e 2018, marcando a independência nacional como um ponto de inflexão nas transformações políticas, econômicas, sociais e culturais, quando o país buscava consolidar sua identidade e afirmar a moçambicanidade como expressão da sua soberania.

Segundo Bonde (2016, p. 42), cada um desses períodos é caracterizado por transformações sociais, políticas, econômicas e ideológicas, ora marcadas pela imposição de uma ordem social e cultural hegemônica, ora por lutas de superação, em busca da implantação de uma nova ordem social. Tais transformações, construídas sob contradições e conflitos, impactam a compreensão das políticas internacionais que orientam as reformas educacionais em Moçambique.

De acordo com Guebert e Rodrigues (2021), a educação moçambicana, antes da independência em 1975, possuía um caráter discriminatório, sendo destinada a uma classe social específica. O sistema educacional colonial visava à despersonalização dos moçambicanos, inculcando-lhes valores culturais e cívicos portugueses.

Golias (1993), citado por Guebert e Rodrigues (2021), descreve a existência de dois tipos de escolas: uma destinada aos filhos dos negros (indígenas) e outra aos filhos dos brancos e assimilados. Os assimilados eram moçambicanos que se adaptavam à cultura portuguesa, enquanto os indígenas, não adaptados, estavam sujeitos a um sistema educacional segregado. O sistema colonial impedia o acesso da maioria dos moçambicanos à educação de qualidade, limitando seu acesso a postos de trabalho qualificados e, por conseguinte, a outros direitos fundamentais.

A transição do sistema educativo colonial para o nacional deu-se com a nacionalização do ensino, por meio do Decreto 12/75, de 6 de setembro de 1975, que proibiu a atividade privada no setor educacional, conferindo ao Estado o monopólio da educação. Nesse contexto, o país assumiu o desafio de garantir o acesso universal à educação, iniciando com a implementação do ensino básico gratuito e obrigatório.

Entre 1992 e 2017, o ensino básico gratuito compreendia da 1ª à 7ª classe. Com a promulgação da Lei nº 18/2018, o conceito de Educação Básica foi ampliado para incluir nove classes obrigatórias, da 1ª à 9ª, gradualmente implementadas nas escolas primárias e básicas.

Conforme Golias (1993), citado por Guebert e Rodrigues (2021), a nacionalização da educação foi o primeiro passo para o Estado dirigir e uniformizar o sistema de ensino, democratizando o acesso e consolidando a educação como um direito e dever de cada cidadão. Essa medida visava romper com as desigualdades sociais históricas e planejar a ação educativa em busca de um novo sistema de educação.

Cabe, neste ponto, apresentar uma síntese do percurso histórico da educação em Moçambique entre 1975 e 2018, com base na análise de documentos normativos e de estudos acadêmicos que abordam essa temática.

Momade (2022) analisa o sistema educativo moçambicano em três momentos distintos, correspondentes às Leis nº 4/83, nº 6/92 e nº 18/2018. A Lei nº 4/83 promovia valores como a unidade nacional, o amor à pátria, o espírito internacionalista, o gosto pelo estudo, o trabalho coletivo e a construção do socialismo. Já a Lei nº 6/92 reconhecia a educação como direito e dever de todos os cidadãos, permitindo a participação de organizações comunitárias, cooperativas, empresas e entidades privadas. A responsabilidade pela organização e promoção do ensino permanecia com o Estado, que passava a garantir um ensino público e laico.

A referida legislação orientava-se por princípios pedagógicos voltados ao desenvolvimento integral do cidadão, estimulando a iniciativa criadora, o estudo autônomo e a assimilação crítica do conhecimento. Com a Lei nº 18/2018, a ênfase desloca-se para a erradicação do analfabetismo, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico e o desenvolvimento de capacidades para participação ativa na vida social e profissional.

Momade (2022) destaca ainda que essa legislação incorpora o princípio da inclusão, assegurando o direito à educação obrigatória para todos os cidadãos. Valorizam-se as línguas e culturas moçambicanas, com destaque para o ensino bilíngue, como forma de preservar o patrimônio cultural nacional. A título de exemplo, na região norte, o Emakhuwa foi introduzido como língua de instrução nas classes iniciais de algumas escolas primárias.

#### **1.1.1. O Ensino Secundário no Prisma da Lei nº 4/83**

Segundo Moçambique (1983), o Ensino Secundário correspondia ao segundo nível da Educação Geral, compreendendo as 8ª, 9ª e 10ª classes, destinadas, em princípio, a jovens entre 14 e 17 anos. Esse nível de ensino preparava os alunos para o ingresso no nível médio dos diferentes subsistemas.

O objetivo principal era ampliar e consolidar a formação recebida anteriormente, desenvolvendo competências em áreas como comunicação, ciências matemáticas, naturais, sociais, político-ideológicas, estético-culturais e educação física. Além disso, visava estimular a aplicação de métodos científicos de trabalho e pensamento. Outro foco importante da Lei nº 4/83 era aprofundar os fundamentos da consciência socialista e promover atitudes e comportamentos compatíveis com esse ideal. A idade de ingresso na primeira classe do ensino secundário na época (14 anos) refletia o início da escolarização formal aos sete anos completos. Atualmente, as crianças ingressam na escola com seis anos completos ou a completar até 30 de junho do respetivo ano letivo. Essa alteração impacta diretamente o

ingresso no ensino secundário, agora iniciado na 7ª classe por alunos com cerca de 12 anos, caso não tenham sido retidos anteriormente.

Na estrutura atual, a 10ª, 11ª e 12ª classes constituem o segundo ciclo do Ensino Secundário Geral, enquanto, na vigência da Lei nº 4/83, as 11ª e 12ª classes compunham o ensino pré-universitário. Conforme Moçambique (1983), os objectivos desse nível eram:

- i) Consolidar e ampliar os conhecimentos dos alunos nas ciências sociais, matemáticas e naturais, além das áreas político-ideológica, estético-cultural e educação física;
- ii) Promover o domínio e a compreensão dos fundamentos teóricos de uma visão científica da realidade nacional e internacional, compreendendo o processo de desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento;
- iii) Desenvolver o pensamento lógico e abstrato, bem como a capacidade de aplicar modelos e métodos científicos na resolução de problemas reais;
- iv) Estimular o aluno a assumir uma postura ativa como ser transformador do mundo, da sociedade e do pensamento.

### **1.1.2 O Ensino Secundário Geral na Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992**

De acordo com Moçambique (2012, p. 13), a Lei nº 6/92 estruturou o Ensino Secundário Geral em dois ciclos. O primeiro ciclo abrangia a 8ª, 9ª e 10ª classes. Após concluir esse nível, o aluno poderia prosseguir para o segundo ciclo, correspondente às 11ª e 12ª classes, que antecede a entrada no Ensino Superior.

Dados estatísticos sobre a implementação do Plano Estratégico do Ensino Secundário indicam uma evolução significativa ao longo do tempo. Em 1992, apenas 43 mil alunos frequentavam o primeiro ciclo do Ensino Secundário Geral. Esse número saltou para 761 mil em 2011, sendo que a participação de meninas aumentou de 37% para 46% nesse período.

O número de distritos com oferta do primeiro ciclo passou de 44, em 1992, para 86, em 2000, e atingiu 113 em 2005. Em 2011, todos os distritos do país contavam com escolas oferecendo esse nível de ensino. No segundo ciclo do Ensino Secundário Geral, a expansão também foi notável. Em 1992, apenas seis distritos contavam com pelo menos uma escola secundária oferecendo o segundo ciclo. Havia menos de cinco mil alunos matriculados, dos quais apenas 25% eram meninas. Já em 2011, o número de distritos com escolas de segundo ciclo chegou a 98, com um total de 179 mil alunos, sendo 43% do sexo feminino (MOÇAMBIQUE, 2012, p. 27).

Essa trajetória de crescimento deve ser analisada à luz do contexto sociopolítico do país no período pós-independência. Moçambique enfrentou uma guerra civil entre 1977 e

1992, o que resultou na destruição de infraestruturas, interrupção de vias de acesso e paralisação de serviços essenciais, incluindo a educação. Esses fatores dificultaram significativamente a expansão do Ensino Secundário. A Lei nº 6/92 surgiu em um contexto de transição e reconstrução, respondendo à necessidade de reorganizar o sistema educativo após o conflito armado. As diretrizes estabelecidas buscavam garantir maior cobertura educacional, fomentar a equidade de gênero e permitir a participação de diversos atores sociais no processo educativo.

Entre os princípios fundamentais da Lei nº 6/92 destacam-se:

- a) A educação como direito e dever de todos os cidadãos;
- b) A permissão legal para que entidades comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas participem do processo educativo;
- c) O ensino público como laico e parte integrante da ação educativa do Estado, nos termos da Constituição da República.

Esses princípios refletiam o esforço do Estado moçambicano para democratizar o acesso à educação e descentralizar a sua gestão, buscando ampliar as oportunidades de aprendizagem para todos os cidadãos. No entanto, apesar desses avanços legais, a realidade revelou-se mais complexa. A destruição de infraestruturas escolares e a precariedade de recursos pedagógicos comprometeram a efetivação das políticas estabelecidas. A escassez de escolas, a falta de professores qualificados e a limitação de materiais didáticos resultaram na exclusão de muitos alunos, especialmente nas zonas rurais e periféricas.

Mesmo reconhecendo os esforços empreendidos pelo governo moçambicano — como a expansão da rede escolar e o aumento do número de docentes — os desafios permanecem evidentes. Muitos professores continuam sem vínculo laboral formal, ao passo que milhares de crianças não conseguem vaga nas escolas públicas, recorrendo, quando possível, ao ensino privado, cujos custos são elevados para a maioria das famílias. Essa realidade afeta, sobretudo, as meninas, que enfrentam maiores riscos de abandono escolar, gravidez precoce e exposição a doenças sexualmente transmissíveis. Assim, as desigualdades de gênero continuam a comprometer o direito universal à educação de qualidade.

A Lei nº 6/92 propunha uma formação integral, orientada por princípios pedagógicos que valorizavam o desenvolvimento harmonioso das capacidades e da personalidade do aluno, promovendo a iniciativa criadora, o estudo autônomo e a assimilação crítica do conhecimento. No âmbito do ensino técnico-profissional, a legislação enfatizava a importância da articulação entre teoria e prática, visando aproximar o conhecimento escolar das demandas do

mundo do trabalho. Essa abordagem procurava fomentar o desenvolvimento econômico e social do país por meio da formação de capital humano qualificado.

A estreita ligação entre escola e comunidade foi proposta como um instrumento de dinamização do desenvolvimento local. Entretanto, sua efetivação tem enfrentado inúmeros entraves, especialmente pela carência de infraestrutura, laboratórios, materiais didáticos e metodologias contextualizadas. No Ensino Secundário Geral, essa situação é particularmente crítica nas disciplinas das ciências naturais, como matemática, física, química e biologia, que muitas vezes são ministradas sem os recursos laboratoriais necessários. Como consequência, o sistema educacional tem sido rotulado como enciclopédico, concentrando-se excessivamente na memorização e na reprodução de conteúdos. A conexão entre escola e comunidade continua sendo um princípio pedagógico ambicioso, cujo sucesso depende, entre outros fatores, da existência de uma gestão escolar participativa. A ausência dessa participação pode comprometer a implementação de projetos pedagógicos contextualizados e, assim, impedir a concretização dos ideais estabelecidos pela legislação.

É na comunidade que residem saberes práticos e conhecimentos empíricos que, se integrados ao currículo escolar, poderiam enriquecer a formação dos estudantes, ligando teoria e prática. Ignorar essas potencialidades reforça o carácter enciclopédico da educação, limitando sua função emancipadora.

### **1.1.3. Organização Estrutural do Sistema Nacional de Educação segundo a Lei nº 6/92 de 6 de Maio de 1992**

Para compreender as reformas educacionais implementadas em Moçambique desde os primórdios da independência nacional até a promulgação da Lei nº 18/2018, é essencial analisar a organização estrutural do Sistema Nacional de Educação (SNE) segundo a Lei nº 6/92. Essa legislação surgiu em um contexto marcado por fortes tensões sociopolíticas, decorrentes da guerra civil que opôs a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO). Esse conflito, iniciado dois anos após a independência, teve consequências significativas para o sistema educacional, exigindo uma reorganização legal e administrativa.

Com base nessa reestruturação, a gestão, planificação e administração do SNE, antes compartilhadas entre o Ministério da Educação e Cultura (MEC), cooperativas e confissões religiosas, passaram a ser de responsabilidade exclusiva do MEC, conforme estabelecido pela

Lei nº 6/92. De acordo com Moçambique (1992, p. 1), os princípios gerais que norteavam o SNE eram:

- a) A educação é direito e dever de todos os cidadãos;
- b) O Estado, no quadro legal, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo;
- c) O Estado organiza e promove o ensino como parte integrante da ação educativa, sendo o ensino público laico.

Esses princípios refletiam uma tentativa de democratização da educação, apesar dos enormes desafios logísticos, econômicos e sociais enfrentados. Mesmo décadas após a independência, a realização plena do direito à educação ainda requer atenção prioritária. Entre os principais obstáculos à implementação efetiva desses princípios destacam-se as precárias condições das infraestruturas educacionais, muitas das quais foram destruídas durante a guerra civil, que durou 16 anos. Esse contexto dificultou a expansão e consolidação da rede de ensino nacional.

Esses marcos históricos impactaram diretamente o compromisso do Estado em garantir condições adequadas para que os princípios estabelecidos na Lei nº 6/92 fossem plenamente alcançados. A crise econômica global, somada às fragilidades estruturais de Moçambique, contribui para que muitos cidadãos ainda enfrentem dificuldades para exercer o direito à educação.

Na época, as poucas escolas existentes não possuíam recursos suficientes para oferecer uma educação de qualidade, capaz de desenvolver as competências exigidas para a participação ativa na sociedade. Esse descompasso entre a demanda populacional e a capacidade de oferta educacional continua a se manifestar até os dias atuais, resultando em altos índices de exclusão escolar.

Embora haja reconhecimento dos esforços governamentais para ampliar a rede escolar em zonas urbanas e rurais, os desafios persistem. Há casos em que professores formados aguardam por vinculação contratual, enquanto milhares de crianças estão fora da escola devido à falta de vagas — situação que se intensifica após a 7ª classe, levando muitas famílias a recorrer ao ensino privado, cuja mensalidade é inacessível para a maioria.

As consequências dessa realidade são particularmente graves para as meninas, que tendem a abandonar os estudos de forma precoce, ficando vulneráveis a gravidez indesejada, casamentos prematuros e doenças sexualmente transmissíveis.

A Lei nº 6/92 preconizava que a educação deveria promover o desenvolvimento integral do cidadão, de maneira harmoniosa e equilibrada, estimulando suas capacidades,

iniciativa e pensamento crítico. O ensino técnico-profissional, por exemplo, deveria articular teoria e prática, aproximando os estudantes do mundo do trabalho e contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico nacional.

A ligação entre a escola e a comunidade foi concebida como uma estratégia para impulsionar o progresso local. No entanto, essa conexão enfrenta dificuldades estruturais, sobretudo em escolas sem laboratórios, sem equipamentos básicos e com metodologias de ensino pouco contextualizadas. No caso do Ensino Secundário Geral, disciplinas como matemática, física, química e biologia muitas vezes são ministradas sem apoio laboratorial, o que prejudica significativamente o aprendizado. Isso reforça a composição “enciclopédica” do sistema educacional, centrado na memorização e reprodução mecânica de conteúdos. A efetivação da ligação entre escola e comunidade exige uma gestão escolar democrática e participativa. Em contextos onde predomina a gestão verticalizada, as possibilidades de interação comunitária são comprometidas, inviabilizando o cumprimento desse princípio pedagógico. A comunidade detém conhecimentos empíricos e saberes tradicionais que, se integrados ao currículo, poderiam enriquecer a formação dos estudantes. A valorização desses saberes permitiria aproximar a teoria da prática e romper com a lógica enciclopédica do ensino. A ausência dessa integração, por sua vez, perpetua a exclusão e limita o potencial transformador da educação.

## **2.2. Considerações: Desafios Curriculares e Estruturais da Lei nº 18/2018**

Concluído o mapeamento histórico das políticas públicas de educação em Moçambique, com especial enfoque no Ensino Secundário Geral, é possível afirmar que o Sistema Nacional de Educação representa uma conquista relevante no processo de construção da soberania nacional. No entanto, esse sistema ainda apresenta lacunas significativas entre os dispositivos legais e a sua efetiva implementação.

A Lei nº 18/2018 estabelece diretrizes ambiciosas para uma educação inclusiva, crítica e voltada ao desenvolvimento sustentável. Contudo, sua execução enfrenta inúmeros entraves estruturais, institucionais e financeiros. As intenções declaradas no texto legal nem sempre se traduzem em ações concretas, gerando um descompasso entre a política curricular e a realidade das escolas moçambicanas. Persistem desigualdades marcantes entre os subsistemas público e privado, bem como entre regiões urbanas e rurais. A precarização das condições de ensino — falta de infraestruturas, ausência de laboratórios, carência de materiais didáticos e

docentes mal remunerados — compromete a eficácia do currículo e limita a possibilidade de garantir uma educação equitativa e de qualidade.

Além disso, a introdução de componentes curriculares como Empreendedorismo, TICs e Agropecuária, embora positiva, requer investimentos substanciais em equipamentos, formação de professores e adaptação pedagógica. Sem tais medidas, corre-se o risco de transformar essas disciplinas em meras formalidades, esvaziadas de sentido prático e social. A legislação educativa moçambicana tem avançado no sentido de reconhecer e valorizar as línguas e culturas nacionais, mas ainda são tímidos os esforços para que esses elementos se tornem parte integrante da prática pedagógica cotidiana. O potencial de um currículo contextualizado e plural permanece subaproveitado.

Outro desafio relevante é a transição entre o ensino secundário e o mercado de trabalho ou o ensino superior. A falta de articulação entre essas esferas tem produzido um número significativo de jovens diplomados sem perspectivas reais de empregabilidade ou continuidade formativa, o que agrava o quadro de frustração social e instabilidade econômica.

Autores como Bourdieu e Passeron (2018) alertam para a reprodução das desigualdades dentro do próprio sistema escolar, onde os filhos das elites têm acesso a escolas melhor equipadas, com professores mais bem preparados e currículos mais robustos. Isso se reflete na distribuição desigual de oportunidades e perpetua um sistema de privilégios que contraria os princípios de justiça social.

Portanto, é urgente um compromisso mais efetivo por parte do Estado moçambicano com a concretização dos princípios inscritos na Lei nº 18/2018. Isso exige políticas públicas articuladas, financiamento adequado, acompanhamento rigoroso da implementação curricular e valorização dos profissionais da educação.

A superação dos desafios curriculares e estruturais exige, ainda, a promoção de um diálogo permanente entre formuladores de políticas, gestores escolares, professores, estudantes e comunidades. Somente com a escuta ativa e a participação de todos os envolvidos será possível transformar o currículo em instrumento de emancipação social e desenvolvimento nacional. O caminho é árduo, mas imprescindível. A educação moçambicana, ancorada em sua diversidade cultural, pode e deve ser um eixo de transformação, capaz de romper com os mecanismos de exclusão e promover a equidade, a cidadania crítica e a soberania do país.

## 2 – COLONIALIDADE DO SABER E CURRÍCULO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS PARA UMA LEITURA CRÍTICA DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

O presente capítulo tem como objetivo central apresentar o referencial teórico que sustenta a análise crítica do currículo do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique. Nesse percurso, parte-se do reconhecimento de que todo currículo é expressão de escolhas políticas, culturais e epistémicas, e, por isso mesmo, não pode ser compreendido apenas como um instrumento técnico ou neutro. O currículo, enquanto seleção organizada de saberes, constitui-se como espaço de disputa simbólica, onde se definem quais conhecimentos são considerados legítimos, quais sujeitos são reconhecidos como produtores de saber, e que projetos de sociedade são visados.

A abordagem teórica deste trabalho inscreve-se na tradição crítica, assumindo como ponto de partida a constatação de que os sistemas educativos nos países africanos, mesmo após a independência formal, continuam a reproduzir lógicas coloniais no plano do conhecimento. Tal fenómeno é denominado por Quijano (2005) de *colonialidade do saber*, isto é, a manutenção de hierarquias epistémicas que posicionam os saberes ocidentais como universais e superiores, ao passo que rebaixam, marginalizam ou invisibilizam as epistemologias africanas, locais e populares.

Neste capítulo, procurar-se-á aprofundar esse conceito, demonstrando como ele se materializa nos currículos escolares e como se articula à produção e reprodução das desigualdades sociais, culturais e raciais. Serão ainda mobilizadas as epistemologias do Sul, com destaque para as contribuições de Santos (2009; 2010), Walsh (2009) e de pensadores africanos que defendem uma viragem epistémica na educação africana.

Além disso, será explorado o contributo da teoria crítica do currículo, nomeadamente através das obras de Michael Apple, Silva (1999), e autores africanos como Achille Mbembe e Paulin Hountondji, os quais questionam o papel reprodutor das instituições escolares e propõem alternativas de base crítica e emancipatória. Ao articular esses referenciais, este capítulo busca fornecer os fundamentos necessários para a análise crítica dos documentos curriculares moçambicanos no capítulo seguinte, bem como sustentar a proposta de um currículo descolonizado, contextualizado e inclusivo, capaz de responder às realidades e aspirações da juventude moçambicana.

Ao finalizarmos este capítulo, recorreremos a análises contemporâneas sobre a colonialidade e a decolonialidade do saber e do currículo com o intuito de aprofundar a compreensão dos deslocamentos teóricos recentes no campo educacional. A leitura crítica

realizada permitiu identificar a permanência de entrosamentos estruturais entre as diretrizes curriculares moçambicanas e matrizes epistemológicas eurocêntricas — quando não explicitamente coloniais — que continuam a orientar a seleção, a organização e a legitimação do conhecimento escolar. Tais entrosamentos produzem limites objetivos à materialização de propostas curriculares efetivamente decoloniais, revelando um descompasso entre o discurso oficial de contextualização e as práticas curriculares instituídas. Essa tensão manifesta-se de forma particularmente evidente no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, sobretudo em sua componente profissionalizante, na qual a formação técnica tende a reproduzir racionalidades externas e instrumentalizadas, fragilizando o potencial formativo crítico que se anuncia nos documentos normativos. É a partir desse quadro de contradições que se impõe a necessidade de avançar para uma análise mais situada, capaz de confrontar os pressupostos epistemológicos do currículo com suas expressões concretas no contexto educacional moçambicano.

### **2.1. A Colonialidade do Saber: Fundamentos, Origens e Relevância Atual**

O conceito de colonialidade do saber é um dos pilares teóricos deste trabalho. Trata-se de uma categoria fundamental para compreender a persistência das hierarquias epistêmicas produzidas no contexto da colonização europeia e reproduzidas no pós-colonialismo sob outras formas, especialmente no campo da educação. Embora a independência formal de países africanos como Moçambique tenha representado a ruptura político-institucional com o domínio europeu, os sistemas educativos continuaram estruturados em torno de paradigmas epistemológicos oriundos do Norte Global, ancorados na ideia de um conhecimento universal, objetivo e cientificamente superior — ou seja, eurocentrado.

A colonialidade do saber, nas palavras de Quijano (2005), não é um resquício do colonialismo, mas sim a sua dimensão estrutural mais persistente e invisível. Ela refere-se à "imposição de um padrão de conhecimento" que se constitui como universal por meio da deslegitimação e exclusão de outras formas de saber. Esse processo inicia-se com a colonização do continente africano e das Américas e intensifica-se com o projeto moderno-ocidental, consolidando um "regime de verdade" que vincula ciência, racionalidade e progresso exclusivamente ao pensamento europeu.

“A colonialidade do saber consiste na supressão sistemática dos conhecimentos não ocidentais e na sua substituição por uma racionalidade eurocêntrica, que se apresenta como neutra, objetiva e superior” (Quijano, 2005, p. 121). Mignolo (2003), ampliando esse

entendimento, sustenta que a modernidade e a colonialidade são duas faces de um mesmo processo histórico. A ideia de um conhecimento moderno, universal, científico e neutro, construída na Europa desde o Renascimento, só pôde consolidar-se mediante a subordinação dos saberes indígenas, africanos e asiáticos. Assim, a colonialidade do saber constitui-se como um projeto epistemológico global, cuja função é organizar o mundo a partir de um centro (a Europa) e a partir de uma forma específica de conhecer (a ciência moderna eurocêntrica).

A colonialidade, portanto, não terminou com o fim das administrações coloniais. Ela sobrevive nas estruturas curriculares, nos livros didáticos, nas universidades e nos discursos pedagógicos, reforçando um modelo único de racionalidade. Walsh (2009), ao discutir a pedagogia decolonial, aponta que os sistemas educativos na América Latina e na África reproduzem um modelo eurocêntrico de ensino, no qual os saberes locais são tratados como folclore ou superstição, quando não são completamente ignorados.

### **2.1.1 A Colonialidade do Saber e os Sistemas Educativos Africanos**

No contexto africano, diversos autores têm demonstrado como os sistemas educativos herdados do colonialismo mantêm-se reféns de modelos exógenos, distantes das realidades culturais, sociais e linguísticas das populações locais. A escola africana, mesmo após a independência, continuou a ensinar com base em referências europeias, em línguas coloniais e com conteúdos descontextualizados, desconsiderando os saberes comunitários, os modos de vida tradicionais e os conhecimentos ancestrais.

Hountondji (1997), filósofo beninense, denuncia o que chama de extraversion do saber africano, ou seja, a tendência de os intelectuais africanos produzirem conhecimento voltado para os centros hegemônicos do Norte, utilizando os seus referenciais, as suas línguas e os seus métodos, em detrimento de uma produção fundada nas realidades africanas.

“A ciência africana tem sido feita para agradar ao Outro, para ser reconhecida pelo Outro, e não para responder às questões colocadas pelos povos africanos” (Hountondji, 1997, p. 23).

Mbembe (2016), por sua vez, argumenta que a colonialidade impôs uma concepção de África como ausência, como lugar da não-modernidade, que precisa ser educado para tornar-se semelhante ao Ocidente. Essa narrativa cria uma dependência simbólica que se reproduz nas políticas educativas: a escola africana não se propõe a formar cidadãos críticos conectados em sua cultura, mas antes sujeitos aptos a se adaptar a um modelo global de trabalho e desenvolvimento.

Em Moçambique, essas tensões também são visíveis. Apesar das tentativas de nacionalização e reforma do sistema educativo no pós-independência, o currículo ainda se mostra fortemente influenciado por referências ocidentais. A persistência do português como única língua de ensino, a centralidade de conteúdos eurocêntricos nas áreas de ciências sociais e naturais, e a ausência sistemática de conhecimentos oriundos das comunidades locais são sintomas de uma estrutura curricular que ainda não rompeu com a colonialidade do saber.

A colonialidade do saber se sustenta numa hierarquização epistêmica global, na qual o conhecimento europeu é apresentado como universal, enquanto os demais são vistos como particulares, inferiores ou irrelevantes. Esse processo de hierarquização implica também um silenciamento sistemático das vozes do Sul — um silenciamento que ocorre tanto nos currículos como nas práticas pedagógicas.

De acordo com Santos (2010), essa lógica eurocêntrica assenta-se num pensamento abissal, que separa o mundo entre o visível e o invisível, o reconhecido e o descartado. A linha abissal marca aquilo que pode ser considerado válido como conhecimento e aquilo que deve ser ignorado. Os saberes africanos, as línguas indígenas, os conhecimentos dos povos tradicionais — todos são colocados do lado de fora da “linha de legitimidade”.

“O pensamento abissal consiste na produção de invisibilidade de saberes e sujeitos. O que não cabe no padrão eurocêntrico é simplesmente não reconhecido como conhecimento” (Santos, 2007, p. 10). No campo da educação, isso significa que a escola reproduz essa invisibilidade, não apenas nos conteúdos curriculares, mas também nas metodologias, nos modos de avaliação e na própria arquitetura institucional do ensino. O estudante aprende desde cedo que o conhecimento válido é aquele que vem de fora, que fala outra língua e que se refere a contextos distantes. Esse processo reforça sentimentos de inferioridade, de alienação e de desidentificação cultural.

A discussão sobre a colonialidade do saber tem hoje uma importância crucial no contexto moçambicano, especialmente no campo da formação profissionalizante no ensino secundário. A juventude moçambicana encontra-se frequentemente confrontada com um currículo que não dialoga com suas realidades locais, com as formas de organização comunitária, com os saberes tradicionais sobre o meio ambiente, a agricultura, a saúde e a vida social.

A adoção de políticas curriculares ancoradas na lógica da modernização, da competitividade e da padronização internacional — muitas vezes recomendadas por organismos multilaterais — tende a acentuar esse desenraizamento. Em vez de contribuir para a autonomia epistêmica e para o desenvolvimento contextualizado, os currículos tornam-se

instrumentos de adaptação a modelos globais que não consideram a diversidade cultural e histórica do país.

É nesse cenário que o conceito de colonialidade do saber revela seu potencial explicativo e sua força crítica. Ele permite denunciar as continuidades coloniais no campo educativo e também sustentar propostas de transformação pedagógica. Mais do que uma crítica, trata-se de um convite à ação: repensar a escola, o currículo e a formação docente a partir de uma outra lógica epistêmica, ancorada no reconhecimento da pluralidade de saberes e na valorização da experiência histórica africana.

### **2.1.2. Currículo e poder epistêmico: quem decide o que deve ser ensinado?**

Discutir o currículo é, necessariamente, discutir poder. Esta constatação desloca o olhar para além das formulações técnicas que reduzem o currículo a uma lista de conteúdos, competências ou habilidades. O currículo é, antes de tudo, uma construção política e cultural, profundamente situada, e que revela as tensões históricas entre grupos sociais, visões de mundo e regimes de verdade. Nas sociedades pós-coloniais, como a moçambicana, essa dimensão política do currículo assume contornos ainda mais complexos, pois envolve não apenas escolhas internas, mas também os ecos persistentes de uma matriz epistêmica eurocêntrica que definiu, durante séculos, o que conta como saber legítimo.

Quem decide o que deve ser ensinado decide também o que deve ser esquecido, o que deve ser silenciado, e o que deve ser classificado como não-científico, supersticioso ou atrasado. Assim, o currículo é simultaneamente um espaço de inclusão e exclusão, de legitimação e invisibilização. Nas palavras de Silva (1999), ele é uma seleção cultural institucionalizada que reflete interesses dominantes. Essa seleção não se dá de forma aleatória; ela obedece a critérios que são historicamente construídos e ideologicamente orientados. No caso das antigas colônias, esse processo foi condicionado pela imposição de um padrão de conhecimento ocidental, entendido como universal, neutro e superior, em detrimento dos saberes locais, comunitários e africanos.

A persistência desse padrão ainda pode ser observada na estrutura curricular de muitos países africanos, incluindo Moçambique, onde, apesar dos esforços de nacionalização do sistema educativo no pós-independência, prevalece uma lógica que prioriza conteúdos e metodologias de matriz ocidental. A predominância da língua portuguesa como único veículo de ensino, a centralidade de autores e referências europeias em praticamente todas as disciplinas, e a escassa presença de saberes locais, são sintomas de uma arquitetura curricular

que continua a reproduzir a colonialidade do saber — ainda que sob uma roupagem institucional aparentemente soberana. A produção curricular, embora formalmente conduzida pelo Estado moçambicano, está muitas vezes condicionada por orientações, pacotes técnicos e financiamentos oriundos de instituições multilaterais como o Banco Mundial, a UNESCO e a OCDE. Estas entidades, ao definirem padrões internacionais de qualidade, competência e empregabilidade, impõem modelos de formação que, apesar de tecnicamente sofisticados, são culturalmente alheios e politicamente descolados das realidades moçambicanas.

É importante reconhecer que o currículo escolar não é neutro nem tampouco técnico no sentido estrito. Ele é um campo de disputa simbólica, onde se confrontam diferentes projetos de sociedade e visões de ser humano. A sua configuração atual, no contexto moçambicano, revela a força de uma racionalidade instrumental que valoriza a empregabilidade, a produtividade e a integração nos mercados globais, em detrimento de uma formação que valorize a identidade cultural, o pensamento crítico e a autonomia epistêmica dos estudantes. Assim, o que se ensina na escola muitas vezes não contribui para o enraizamento dos jovens nas suas comunidades, mas sim para a sua adaptação a uma modernidade exógena que não os reconhece.

É nesta lógica que se compreende o epistemicídio curricular: um processo de apagamento sistemático de saberes, práticas e linguagens que não se enquadram nos paradigmas dominantes. Como define Santos (2010), o epistemicídio é a morte social e institucional de saberes não reconhecidos pelo cânone científico ocidental. No campo educativo, ele se manifesta na ausência de conteúdos relacionados às culturas locais, aos sistemas agrícolas indígenas, às práticas medicinais tradicionais, às cosmovisões africanas, e aos modos de organização social comunitária. Tudo isso é tratado, quando muito, como elemento folclórico, mas nunca como conhecimento rigoroso ou como base para a construção curricular.

Essa exclusão epistêmica, para além de ser uma violência simbólica, contribui para a produção de sujeitos descontextualizados, formados para serem técnicos ou executores, mas não pensadores críticos ou agentes de transformação. Ao mesmo tempo, cria-se um sistema educacional que opera em língua alheia, com códigos distantes da realidade do estudante, gerando desidentificação, fracasso escolar e abandono. Como adverte Thiong'o (1995), a escola, nesses moldes, torna-se um espaço de alienação cultural, no qual o estudante aprende a olhar para sua própria cultura com desprezo e para a cultura ocidental com reverência.

Essa constatação levanta a urgência de problematizar os critérios pelos quais os conhecimentos são selecionados e legitimados no currículo. Quem participa desse processo?

Quem tem autoridade para decidir o que deve ser ensinado? E, sobretudo, a partir de que lugar se define o que é conhecimento válido? No contexto moçambicano, essas decisões ainda estão concentradas nas instâncias estatais centrais, com pouca ou nenhuma participação das comunidades escolares, dos líderes tradicionais, dos movimentos sociais ou dos produtores locais de saber. A ausência de espaços participativos na definição curricular limita a capacidade do sistema educativo de refletir a diversidade cultural e epistêmica do país, reproduzindo uma lógica vertical, homogeneizadora e autoritária.

A teoria crítica do currículo, desenvolvida por autores como Apple (1993) e Giroux (2005), oferece importantes ferramentas para compreender essa dimensão ideológica do currículo. Para Apple, o currículo oficial muitas vezes expressa a cultura da classe dominante, reproduzindo os interesses do capital e do Estado, mesmo quando se apresenta como neutro ou universal. Giroux, por sua vez, insiste na necessidade de uma pedagogia crítica que permita aos estudantes compreenderem as estruturas de poder que organizam o conhecimento escolar e desenvolverem capacidades para contestá-las. Em diálogo com esses autores, pensadores africanos como Hountondji e Ngoenha têm insistido na urgência de construir currículos conectados nas necessidades concretas dos povos africanos, descolonizados em termos linguísticos, culturais e epistêmicos.

A questão curricular, nesse sentido, não é apenas educacional, mas civilizacional. Ela diz respeito ao lugar que os povos africanos ocupam na divisão global do saber. E mais do que isso: diz respeito à possibilidade de construção de uma sociedade moçambicana baseada na justiça cognitiva, na pluralidade de saberes e na valorização da diversidade cultural. Repensar o currículo é, pois, um passo decisivo na reconfiguração da soberania epistêmica do país e na construção de um projeto educativo verdadeiramente emancipador.

### **2.1.3. Epistemologias do Sul como caminho de rutura**

Pensar a descolonização do currículo em Moçambique, especialmente no ensino secundário geral, exige um deslocamento profundo do olhar. Mais do que revisar o conteúdo curricular, trata-se de questionar o próprio lugar a partir do qual se produz e se valida o conhecimento. É nesse sentido que as epistemologias do Sul surgem como uma alternativa teórico-política central. Elas propõem um rompimento com a lógica eurocêntrica que define os saberes válidos e os critérios de cientificidade, e afirmam a existência de múltiplas formas legítimas de conhecer, historicamente invisibilizadas ou subalternizadas.

As epistemologias do Sul, desenvolvidas e sistematizadas principalmente por Santos (2010 e Walsh (2009), não são um modelo rígido ou um sistema fechado de pensamento. São, antes, um conjunto de práticas e reflexões que emergem da luta concreta de povos historicamente oprimidos — indígenas, camponeses, africanos, quilombolas, mulheres, migrantes — que resistem à monocultura do saber ocidental e afirmam outras racionalidades, outros modos de existência e outras cosmologias. É, portanto, uma epistemologia da resistência, da pluralidade e da insurgência contra o epistemicídio.

Para Santos (2010), não se trata de rejeitar a ciência moderna, mas de denunciar o seu caráter excludente e colonial quando esta se apresenta como única forma legítima de conhecimento. A proposta central é a construção de uma ecologia de saberes, baseada na intercompreensão e no reconhecimento mútuo entre diferentes sistemas epistêmicos. Isso inclui, por exemplo, reconhecer o valor científico do conhecimento agrícola tradicional, das práticas curativas locais, das pedagogias comunitárias e da filosofia africana oral. Nessa perspectiva, o diálogo entre saberes não se dá em termos hierárquicos, mas como exercício horizontal de valorização mútua.

A partir dessas premissas, a aplicação das epistemologias do Sul à educação moçambicana implica ressignificar o currículo como espaço de convivência entre diferentes matrizes epistêmicas. Isso significa integrar saberes locais, histórias comunitárias, línguas nacionais e experiências de vida concretas à formação escolar. Significa também desafiar o padrão único de racionalidade e de ensino que hoje domina as instituições educativas, questionando os conteúdos, os métodos, os critérios de avaliação e os próprios objetivos da escola.

Walsh (2009), ao desenvolver o conceito de interculturalidade crítica, enfatiza que não basta incluir conteúdos africanos ou tópicos sobre diversidade. É preciso transformar a própria estrutura do saber escolar, de modo a enfrentar as relações de poder que produzem inferiorização cultural e epistêmica. A interculturalidade crítica, nesse sentido, não é uma política de reconhecimento superficial, mas um projeto político-pedagógico de reestruturação das relações de saber e de poder no interior da escola. Ela propõe uma pedagogia ancorada na escuta, na contextualização e na co-construção do conhecimento com as comunidades.

No contexto africano, autores como Ngoenha (2006), Wiredu (2006), Hountondji (1997), e Mbembe (2016) dialogam de diferentes maneiras com essa proposta. Embora nem todos se reconheçam diretamente na terminologia das epistemologias do Sul, suas reflexões apontam para a mesma urgência: repensar a produção de conhecimento a partir da experiência africana, afirmando uma racionalidade própria, situada e não derivativa. Ngoenha (2006), por

exemplo, insiste na necessidade de um pensamento filosófico africano que recuse tanto o mimetismo europeu quanto o essencialismo cultural. O que se exige, segundo ele, é uma filosofia africana em ato, que dialogue com a realidade concreta dos povos do continente e contribua para sua emancipação.

Em Moçambique, esse movimento de valorização dos saberes locais e da reconstrução epistêmica enfrenta obstáculos históricos e estruturais. O sistema educativo foi montado, durante a colonização portuguesa, como instrumento de dominação e assimilação cultural. Após a independência, ainda que tenham sido feitas reformas progressistas — como a nacionalização do ensino e a valorização da cultura nacional —, o modelo curricular permaneceu em grande medida preso aos referenciais externos. A influência dos doadores internacionais, a pressão por indicadores globais e a carência de políticas de produção de conhecimento local reforçam um ciclo de dependência epistêmica. Apesar disso, há experiências importantes que podem ser mobilizadas como sementes de transformação. Projetos pedagógicos em zonas rurais, iniciativas de educação bilíngue e práticas de ensino centradas na comunidade têm demonstrado que é possível construir outro modelo educativo — mais conectado, mais participativo, mais descolonizado.

As epistemologias do Sul, nesse contexto, não oferecem respostas prontas, mas um marco analítico e político para repensar o lugar da escola e do currículo. Elas convidam a uma viragem epistemológica que comece pela escuta dos silenciados, pela restituição do valor dos saberes subalternizados e pela redefinição do próprio conceito de conhecimento. Em vez de importar reformas curriculares baseadas em *benchmarks*<sup>2</sup> internacionais, torna-se urgente criar processos educativos que nasçam das realidades moçambicanas, em diálogo com os saberes dos camponeses, dos pescadores, dos curandeiros, das mães, dos mestres locais — ou seja, com os verdadeiros especialistas do território.

Portanto, as epistemologias do Sul são menos uma teoria sobre o Sul e mais uma prática pedagógica e política a partir do Sul. Elas desafiam a colonialidade do saber não apenas nos conteúdos escolares, mas na lógica que define o que é ensinar, quem ensina, como se ensina e para quem se ensina. Num país como Moçambique, marcado por uma profunda diversidade cultural e por uma história de resistência e reinvenção, estas epistemologias podem representar um caminho viável — e necessário — para a construção de uma formação escolar que seja, ao mesmo tempo, crítica, útil, justa e fundada.

---

<sup>2</sup> *benchmarks* – este termo é usado para significar padrões, no caso para referenciar a necessidade de não importar modelos educacionais de cunho internacional sem olhar para realidade local.

#### **2.1.4. Entre o Discurso da Inclusão e a Exclusão Epistêmica: Quando o Currículo Silencia**

No cenário educacional moçambicano, o discurso da inclusão emerge como princípio basilar nas políticas públicas, especialmente após a promulgação da Lei 18/2018, que destaca a valorização da diversidade cultural, linguística e social. Contudo, há uma tensão profunda entre o discurso oficial e as práticas educativas reais, onde processos de exclusão epistêmica persistem de forma sistemática. Essa exclusão não se restringe à ausência de conteúdos relevantes; manifesta-se sobretudo na invisibilidade e deslegitimação de saberes, línguas e práticas culturais que constituem a identidade dos estudantes.

Santos (2010, p. 26) explica que a colonialidade do saber “é o processo que impede a existência de múltiplos saberes e epistemologias, monopolizando o conhecimento pela perspectiva eurocêntrica”. Essa dinâmica está presente no currículo escolar moçambicano que privilegia saberes ocidentais, relegando as experiências e práticas locais ao estatuto de folclore ou marginalidade, impactando diretamente a identidade dos estudantes, que se sentem alienados e desmotivados.

A dimensão linguística é central nesse processo. Ngũgĩ (2017, p. 3) afirma que “a língua é o instrumento da cultura; quando a língua é perdida, a cultura é perdida também”. O ensino exclusivamente em português gera barreiras cognitivas para estudantes cuja língua materna é uma das diversas línguas nacionais, reproduzindo a colonialidade do saber e dificultando a apropriação do conhecimento.

Freire (1996, p. 72) defende uma pedagogia que parte da realidade concreta dos educandos e valoriza seus saberes: “A educação é um ato de liberdade e deve partir da cultura dos educandos para construir conhecimento crítico e emancipador.” Essa pedagogia problematizadora é uma alternativa essencial para combater a exclusão epistêmica e promover o diálogo entre saberes.

Giroux (2005, p. 27) destaca que o currículo é um “campo de disputa política onde se definem quais conhecimentos são legítimos”. A inclusão verdadeira só ocorre ao transformar as relações de poder que excluem epistemologias subalternas. Walsh (2009, p. 35) complementa ao propor a interculturalidade crítica, que busca “não apenas reconhecer a diversidade cultural, mas transformar as estruturas de poder no espaço escolar”.

Hountondji (1997, p. 12) alerta contra o etnocentrismo na produção do conhecimento africano, defendendo a autonomia epistemológica: “É necessário construir saberes críticos e autônomos que dialoguem com a universalidade sem perder a especificidade africana.” Essa

perspetiva é fundamental para uma reforma curricular que valorize o conhecimento moçambicano sem essencialismos ou mimetismos.

A avaliação, por sua vez, funciona como mecanismo de exclusão, pois privilegia formas abstratas de conhecimento e padrões ocidentais, ignorando as múltiplas inteligências e saberes locais, reforçando a marginalização de estudantes cujas formas de aprender diferem do modelo dominante.

Apesar desses desafios, há iniciativas em Moçambique que apontam caminhos possíveis para superar a exclusão epistêmica. Projetos de educação bilíngue têm demonstrado melhorias no desempenho e valorização cultural dos estudantes. A integração de saberes tradicionais no currículo formal aproxima a escola do contexto local, fortalecendo identidades culturais. No entanto, tais práticas são restritas e carecem de políticas públicas para sua ampliação. A democratização da produção curricular, o reconhecimento dos saberes locais como científicos, o diálogo horizontal entre epistemologias, metodologias interculturais e multilíngues e a revisão dos critérios avaliativos são fundamentais para superar a colonialidade do saber e construir uma educação plural e emancipatória em Moçambique. Essa superação é uma questão ética e política que exige compromisso com a justiça cognitiva e o reconhecimento das identidades culturais para formar sujeitos críticos, autônomos e comprometidos com a transformação social do país.

#### **2.1.5. Fragmentos Curriculares do Ensino Secundário Geral na Lei nº 18/2018: da Intenção à Implementação e dos Avanços aos Desafios**

O artigo 13 da Lei nº 18/2018 estabelece que o Ensino Secundário é o nível pós-primário no qual se ampliam e aprofundam conhecimentos, habilidades, valores e atitudes, com o propósito de permitir que o aluno continue seus estudos, se insira na vida social e atue no mercado de trabalho.

Dentre seus objetivos, destaca-se o desenvolvimento do pensamento lógico e abstrato, bem como da capacidade de resolver problemas da vida real, levando o aluno a assumir a posição de agente transformador do mundo, da sociedade e do pensamento. O currículo do Ensino Secundário, portanto, pretende promover uma formação integral, crítica e ativa.

Pelas intenções expressas na lei, pode-se considerar que o currículo do Ensino Secundário Geral possui características de um currículo intensivo, conforme definido por Demo (1993). Para o autor, o currículo intensivo valoriza a construção do conhecimento, a

atitude investigativa e a autonomia intelectual, em oposição ao modelo extensivo, baseado na mera transmissão de conteúdos.

O contexto político, econômico e social no qual surge a Lei nº 18/2018, bem como o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, o Plano Estratégico da Educação (2020–2024) e o Programa Quinquenal do Governo (2020–2024), refletem uma necessidade de desenvolvimento sustentável. A legislação propõe preparar o cidadão para participar ativamente da vida política, econômica e social, com base em princípios democráticos, valores morais e respeito à diversidade (Moçambique, 2018, p. 2).

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral vincula-se a esse propósito, sendo considerado uma ferramenta para a erradicação da pobreza extrema e das desigualdades sociais, de gênero e regionais. O crescimento econômico acelerado do país é visto como um objetivo a ser alcançado por meio da formação de graduados capazes de competir no mercado de trabalho e de contribuir com inovação e empreendedorismo (INDE, 2022, p. 3).

Essa perspectiva exige metodologias pedagógicas atualizadas, centradas no "aprender a aprender" e no desenvolvimento de competências investigativas. As didáticas tradicionais, centradas na repetição e memorização, não são compatíveis com os objetivos propostos e podem, inclusive, reforçar a subalternidade cultural e intelectual.

A ambição curricular expressa na Lei nº 18/2018 exige condições materiais e institucionais adequadas para sua implementação. No entanto, muitas dessas condições ainda permanecem apenas no plano das intenções. A ausência de infraestrutura, a escassez de materiais didáticos, a formação insuficiente dos professores e a falta de laboratórios e equipamentos comprometem a efetividade do currículo.

Apesar disso, a inserção de disciplinas como Empreendedorismo, Agropecuária e Tecnologias de Informação e Comunicação no currículo representa um avanço. Essas áreas têm potencial para oferecer aos jovens instrumentos concretos de inserção profissional, desde que acompanhadas de políticas públicas consistentes e investimentos adequados.

A proposta de um currículo intensivo também implica uma mudança na relação entre professores e alunos. Ambos devem se engajar em práticas de pesquisa, construção coletiva do conhecimento e desenvolvimento de competências aplicáveis à realidade local. Esse modelo demanda a valorização do conhecimento produzido no contexto moçambicano e a superação da lógica de simples importação de modelos estrangeiros.

Demo (1993, p. 220) afirma que um currículo intensivo deve ser concebido como uma estratégia de desenvolvimento social e econômico, baseada na capacidade de produzir

conhecimento próprio. A educação, nesse contexto, aproxima-se da ciência como prática emancipadora, articulando ensino, pesquisa e transformação social.

No entanto, como alerta o autor, essa concepção de currículo só se realiza plenamente quando apoiada por políticas públicas que garantam igualdade de oportunidades, infraestrutura adequada, formação docente contínua e envolvimento da comunidade escolar no processo educativo.

Se essas condições não forem asseguradas, o currículo corre o risco de tornar-se mais uma expressão de boas intenções não realizadas. Em um país marcado por profundas desigualdades sociais e econômicas, como Moçambique, a implementação de um currículo intensivo precisa ser acompanhada de políticas concretas de inclusão e valorização das culturas locais.

A aposta no empreendedorismo como solução para o desemprego juvenil é válida, mas precisa estar ancorada em experiências formativas sólidas, com base prática e metodológica. A escola não pode limitar-se à formação teórica: deve oferecer experiências concretas que estimulem o protagonismo juvenil e a autonomia produtiva.

Pensado na possibilidade de a escola oferecer experiências concretas que estimulem autonomia juvenil, partiríamos de princípio a juventude enfrenta muitos desafios para a sua inserção produtiva, cidadania ativa e a afirmação identitária. Neste contexto é urgente o papel da escola não apenas como transmissora de conteúdos abstratos, mas como um espaço de articulação com saber local a vida real e com os recursos que o país oferece, para que estes jovens possam construir percursos de autonomia pessoal, profissional e comunitária. Por exemplo a cerâmica tradicional de Nampula, Cabo Delegado a tecelagem e o tingimento natural de tecidos em Inhambane, ou ainda dos saberes tradicionais ligados ao cultivo do milho, mapira, mandioca, feijão nhemba<sup>3</sup>, podem ser explorados na escola como forma de ensinar ciências, economia, gestão, e empreendedorismo ao mesmo tempo que se reforça a identidade cultural.

Ainda podemos acrescentar a produção de sabão artesanal com óleo de coco, produção do óleo da cozinha a partir do amendoim, a produção de *munhantsi*, *xibehe*, conservação de peixe através de secagem (*xikwati*), que podem ser atividades extracurriculares articuladas a

---

<sup>3</sup> *Nemba*-é um nome comum em varias linguas bantu mocambicanas, geralmente é como conhecida como feijao frade.

*munhantsi*- é um tipo de óleo feito com a polpa de mafura ( fruta silvestre da árvore da mafureira).

*Xibehe*- pode ser feito com mafura. O xibehe é um alimento tradicional dos Chopos, e o óleo de mafura é um dos ingredientes usados na sua preparação, segundo o Tsevele. O xibehe é feito com o bagaço da mafura, após a extração do óleo, e é uma iguaria apreciada pelas comunidades locais.

*Xikwati*- é um peixe conservado a partir da técnica de secagem na região centro e norte do país.

ciência e ao saber local com enfoque a identidade cultural de cada comunidade, direcionadas ao *know-how* e autonomia pessoal profissional sendo esta uma forma de aproveitamento e valorização da cultura e recursos naturais do país.

Como observa Varela (2013, p. 21), refletindo sobre as proposições de Silva (1999), discutir "o que" ensinar está intimamente ligado a "em que" os alunos devem se tornar. A construção curricular, portanto, deve ser orientada não apenas pelos conteúdos a serem ensinados, mas pelo tipo de cidadão e sociedade que se deseja construir.

Se a educação continuar desvinculada das condições concretas de sua realização, persistirá a contradição entre o que se promete legalmente e o que se oferece na prática. O currículo do Ensino Secundário Geral, para ser efetivamente transformador, precisa ultrapassar as barreiras institucionais e culturais que ainda limitam sua eficácia.

A Lei nº 18/2018 representa um avanço normativo no sistema educacional moçambicano, propondo um ensino secundário geral profissionalizante que articule formação técnica e cidadã, valorizando a diversidade cultural e linguística do país. Todavia, a análise empírica dos últimos cinco anos indica uma implementação ainda marcada por profundas dificuldades estruturais e pedagógicas.

Segundo dados de Moçambique (2024) que constam do Relatório Anual de Estatísticas da Educação, a taxa de matrícula no ensino secundário geral profissionalizante tem aumentado gradativamente, alcançando cerca de 45% dos jovens em idade escolar, o que representa avanço na inclusão quantitativa. Entretanto, a taxa de conclusão do ciclo profissionalizante permanece baixa, em torno de 32%, refletindo os desafios enfrentados na retenção e qualidade do ensino.

Estudos de campo realizados por Nhantumbo (2021) em escolas das províncias de Nampula e Zambézia revelam que a falta de infraestrutura adequada – incluindo laboratórios e oficinas equipadas – e a escassez de docentes com formação técnica específica são os principais obstáculos para a efetiva aplicação do currículo profissionalizante previsto na Lei 18/2018. Além disso, muitos professores reportam que os materiais didáticos são escassos e inadequados ao contexto local, dificultando a contextualização dos conteúdos.

Em relação à dimensão linguística, pesquisa de Machel (2022) na província de Cabo Delgado mostra que 78% dos estudantes entrevistados possuem como língua materna um idioma nacional, sendo o português uma segunda língua. Esse dado evidencia a necessidade urgente de políticas de ensino bilíngue para facilitar o aprendizado e reduzir as taxas de evasão escolar, corroborando os argumentos de Ngũgĩ (2017) sobre a importância da língua materna no processo educativo.

Desse modo, o debate teórico sobre a colonialidade do saber, como exposto por Santos (2010), ilumina a necessidade de uma reconfiguração epistemológica do currículo, que reconheça e valorize os saberes locais e as línguas nacionais. A imposição de um currículo eurocêntrico que ignora essa diversidade é um dos fatores que contribuem para a exclusão epistêmica e a baixa qualidade do ensino.

Freire (1996) enfatiza que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos para ser libertadora. No caso moçambicano, isso significa integrar ao currículo elementos culturais, linguísticos e socioeconômicos próprios do país, o que ainda não se concretizou plenamente, gerando desalinhamento entre a lei e a prática pedagógica.

Giroux (2005) e Walsh (2009) contribuem ao destacar que o currículo é um campo de disputa política. A resistência a mudanças que envolvam a valorização da diversidade e o diálogo intercultural pode ser explicada pelo predomínio de interesses institucionais e políticos que mantêm o status quo, dificultando a implementação plena da Lei 18/2018.

A avaliação, tradicionalmente padronizada e descontextualizada, é outro aspeto que Giroux (2005) identifica como instrumento de reprodução das desigualdades. Isso se reflete no contexto moçambicano, onde métodos avaliativos pouco adaptados às especificidades culturais e técnicas dos estudantes limitam o reconhecimento pleno de suas competências.

Os dados do Ministério da Educação de Moçambique, as pesquisas de Nhantumbo (2021) e de Machel (2022), evidenciam que, apesar da legislação progressista, a implementação da Lei 18/2018 no ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique está aquém das expectativas, devido a problemas estruturais, pedagógicos e epistemológicos. As análises teóricas reforçam a necessidade de uma abordagem crítica que articule políticas públicas, formação docente, materiais didáticos contextualizados e metodologias interculturais para superar a colonialidade do saber e promover uma educação inclusiva e emancipatória.

#### **2.1.6. Lei 18/2018 e as Políticas Educacionais: lições internacionais (o que tem no do Sul Global) e propostas para a transformação estrutural do ensino secundário em Moçambique**

A experiência internacional demonstra que reformas educacionais duradouras requerem mais do que boas intenções legislativas: necessitam de vontade política, financiamento sustentável, participação comunitária e uma visão clara de educação como bem público, culturalmente conectado. Vários países do Sul Global têm implementado reformas

com características potencialmente inspiradoras para o contexto moçambicano, seja na valorização de saberes locais, na integração da formação técnica ao ensino geral, seja no uso de línguas indígenas no ensino formal.

### **Casos Inspiradores**

#### **1. Bolívia – Reforma Educativa e Currículo Sociocomunitário-Produtivo**

A Bolívia, com sua Constituição de 2009 e a Lei Avelino Siñani-Elizardo Pérez, reformulou o sistema educacional com base na interculturalidade, descolonização e despatriarcalização. O currículo boliviano tornou-se sociocomunitário e produtivo, valorizando as línguas indígenas, os saberes locais e a integração entre teoria e prática.

Esse modelo destaca-se pela incorporação das comunidades no processo de construção curricular, com conteúdos que partem da realidade local, da cosmovisão indígena e da participação ativa dos estudantes nos projetos produtivos escolares (Ministerio de Educación de Bolivia, 2010). Tal abordagem poderia ser adaptada em Moçambique, respeitando as particularidades culturais e linguísticas locais, com forte participação das comunidades nas escolas técnico-profissionais.

#### **2. África do Sul – Linguagem como Direito e Estratégia Educacional**

Na África do Sul pós-apartheid, políticas públicas como o Language-in-Education Policy (1997) reconheceram o multilinguismo como direito e estratégia pedagógica. A legislação garante a possibilidade de aprendizagem na língua materna até, pelo menos, o 3.º ciclo da educação básica.

Apesar das dificuldades práticas, a proposta sul-africana mostra a importância de não apenas reconhecer, mas implementar um regime linguístico inclusivo. Em Moçambique, onde mais de 20 línguas nacionais são faladas, uma política similar poderia ajudar a diminuir o distanciamento entre a escola e a comunidade, combatendo o que Ngũgĩ (2017) chama de "colonização linguística".

#### **3. Índia – Integração de Saberes Locais ao Currículo Técnico**

A Índia desenvolveu, em várias regiões, políticas de valorização de saberes tradicionais e de ofícios locais como parte do currículo técnico-profissional. Projetos em estados como Kerala e Tamil Nadu incorporam conhecimentos sobre agricultura tradicional, medicina indígena (Ayurveda), pesca artesanal e técnicas de construção sustentável como parte dos programas escolares.

Essa integração contribuiu para aumentar a permanência dos jovens nas escolas e valorizar as práticas locais, conferindo-lhes status de conhecimento aplicável e científico. Moçambique, com suas ricas tradições agroecológicas e conhecimentos comunitários em carpintaria, pesca, cerâmica, entre outros, poderia desenvolver módulos de currículo técnico baseados nas vocações locais, aproximando o ensino das realidades produtivas.

### **Propostas Estratégicas para Moçambique**

Com base nas análises e exemplos anteriores, propõem-se as seguintes linhas de ação, alinhadas à efetivação crítica da Lei 18/2018:

#### **1. Criação de Núcleos de Currículo Local e Participativo (NCLPs)**

Inspirados nos conselhos escolares, os NCLPs seriam instâncias regionais, compostas por educadores, líderes comunitários, profissionais locais e estudantes, com função consultiva e propositiva na construção de módulos do currículo profissionalizante que integrem saberes locais, línguas nacionais e práticas comunitárias.

#### **2. Plano Nacional de Educação Bilingue Intercultural (PNEBI)**

Este plano deve prever a produção de materiais didáticos em línguas nacionais, a formação docente em didática bilingue e a criação de roteiros curriculares que iniciem o ensino técnico-profissional partindo das línguas e realidades locais, com progressiva introdução do português como língua de articulação.

#### **3. Formação Docente Contextualizada e Técnica**

Desenvolver, em parceria com universidades e instituições de formação, cursos de capacitação técnica contínua para docentes do ensino secundário geral profissionalizante, incluindo módulos sobre cultura local, pedagogia intercultural, didática da oralidade e da prática.

#### **4. Redefinição do Modelo Avaliativo**

Propor a substituição parcial das provas padronizadas por portfólios de aprendizagem, projetos produtivos locais e oficinas práticas, avaliados segundo critérios multiculturais e contextuais. O objetivo é valorizar diferentes formas de demonstrar conhecimento, reconhecendo saberes orais, técnicos e comunitários.

#### **5. Investimento em Infraestrutura Técnica Descentralizada**

Criar polos regionais equipados com oficinas móveis e kits técnicos básicos adaptáveis às diversas vocações locais (pesca, carpintaria, agricultura, tecnologia). Isso garantiria a viabilidade do componente técnico da Lei 18/2018 mesmo em zonas rurais.

#### **6. Incentivo a Escolas-Laboratório Comunitárias**

Criar experiências piloto em distritos com altos índices de abandono escolar, transformando escolas secundárias em polos de produção agrícola, artesanal ou tecnológica que integrem currículo, geração de renda e aprendizagem prática. Essas escolas seriam supervisionadas por parcerias entre Estado, ONGs e setor produtivo local.

A análise da implementação da Lei 18/2018 revela uma tensão entre o avanço normativo e as limitações estruturais, linguísticas e epistêmicas que ainda marcam o sistema educacional moçambicano. Para que o ensino secundário geral profissionalizante cumpra sua função transformadora, é urgente uma viragem epistemológica e política que recoloca o currículo a serviço dos povos e territórios concretos.

Ao articular os princípios da lei com práticas educativas baseadas em epistemologias do Sul, justiça cognitiva e pedagogia intercultural crítica, Moçambique pode construir um modelo educacional conectado, democrático e emancipador, que forme jovens não apenas como técnicos, mas como sujeitos de transformação social, cultural e económica.

## **2.2. Colonialidade e decolonialidade do saber e do currículo: tensões contemporâneas**

Refletir sobre colonialidade e decolonialidade do saber no campo curricular implica reconhecer que o currículo, longe de ser um artefacto técnico ou neutro, constitui-se como um espaço privilegiado de disputa epistemológica. É nele que se materializam escolhas políticas sobre o que deve ser ensinado, que conhecimentos merecem reconhecimento institucional e quais racionalidades são consideradas legítimas para formar sujeitos sociais e profissionais. No contexto moçambicano, essa discussão torna-se particularmente relevante, uma vez que o sistema educativo carrega marcas históricas de processos coloniais e pós-coloniais que continuam a influenciar a organização curricular, especialmente no ensino secundário profissionalizante.

As análises recentes sobre epistemologia da educação comparada evidenciam que as reformas educacionais, muitas vezes apresentadas como respostas técnicas a exigências de desenvolvimento económico ou de empregabilidade, operam como mecanismos de reafirmação da colonialidade do saber. Ao comparar diferentes sistemas educativos, observa-se que os currículos tendem a alinhar-se a modelos globais considerados bem-sucedidos, frequentemente produzidos fora dos contextos africanos, e transpostos para realidades locais sem um processo consistente de tradução epistemológica (Ramos Lamar, 2021). Esse movimento gera currículos que, embora formalmente nacionais, permanecem

epistemicamente dependentes, reproduzindo hierarquias de saber que desvalorizam conhecimentos locais, práticas comunitárias e racionalidades não ocidentais.

No ensino secundário profissionalizante em Moçambique, essa lógica manifesta-se de forma ainda mais complexa. A ênfase na formação para o trabalho, frequentemente associada a discursos de modernização e competitividade, tende a privilegiar saberes técnico-instrumentais alinhados a modelos produtivos externos. Tal orientação curricular, quando não problematizada, reforça a ideia de que o conhecimento válido é aquele que responde às exigências do mercado global, relegando a segundo plano saberes construídos a partir das realidades sociais, culturais e económicas locais. Essa hierarquização epistemológica confirma o argumento de que a colonialidade do saber não se expressa apenas nos conteúdos humanísticos, mas atravessa também os currículos técnicos e profissionais.

A crítica às epistemologias hegemônicas, conforme desenvolvida por estudos sobre epistemologias subalternas, permite compreender que a exclusão de determinados saberes do currículo não é acidental, mas estruturante. Reis (2020) sustenta que os sistemas educativos contemporâneos continuam a operar segundo uma lógica de validação do conhecimento que privilegia determinadas tradições epistêmicas em detrimento de outras, produzindo silenciamentos sistemáticos. No currículo, isso se traduz na marginalização de conhecimentos oriundos de práticas sociais locais, de experiências comunitárias e de saberes historicamente produzidos por grupos subalternizados, que raramente são reconhecidos como portadores de densidade teórica.

Essa problemática ganha novos contornos quando articulada ao giro decolonial no pensamento latino-americano. Ao analisar esse movimento, Ballestrin (2019) evidencia que a colonialidade persiste como matriz organizadora do conhecimento, mesmo em contextos pós-independência. No plano curricular, essa permanência manifesta-se na adoção de categorias analíticas, metodologias pedagógicas e referenciais de qualidade educacional que reproduzem padrões externos como universais. No caso moçambicano, essa dinâmica pode ser observada na forma como reformas curriculares são frequentemente orientadas por agendas internacionais, o que limita a construção de um currículo enraizado nas experiências históricas e socioculturais do país.

A perspectiva afrocentrada, articulada ao pensamento decolonial, aprofunda essa crítica ao evidenciar que a colonialidade do saber opera também por meio do apagamento epistemológico das populações negras e africanas. Estudos recentes demonstram que a ausência de referências afrocentradas nos currículos não decorre apenas de omissões pontuais, mas de uma lógica estrutural que associa ciência, racionalidade e universalidade a matrizes

eurocêntricas (Reis; Silva; Almeida, 2021). No ensino profissionalizante, essa exclusão revela-se na desconsideração de conhecimentos tradicionais ligados a práticas produtivas locais, à economia comunitária e às formas próprias de organização do trabalho.

As reflexões sobre decolonialidades na educação reforçam a ideia de que a transformação curricular não se resume à inclusão de novos conteúdos, mas exige uma revisão profunda dos fundamentos epistemológicos que sustentam o currículo. A coletânea organizada por Monteiro et al. (2019) evidencia que a hegemonia epistêmica atravessa inclusive áreas consideradas neutras, como as ciências e as formações técnicas, impondo modos específicos de pensar, produzir e validar o conhecimento. Essa constatação é particularmente pertinente para o ensino secundário profissionalizante, no qual a técnica tende a ser apresentada como universal e descontextualizada.

A resistência decolonial, nesse cenário, não pode ser compreendida como um gesto meramente discursivo. Conforme argumenta Pereira (2022), trata-se de um processo que envolve a contestação das estruturas que definem o que é conhecimento legítimo e quem pode produzi-lo. Aplicada ao currículo moçambicano, essa perspectiva implica reconhecer a necessidade de deslocar o ensino profissionalizante de uma lógica de mera adaptação ao mercado para uma formação que dialogue criticamente com os contextos locais, valorize saberes endógenos e promova a autoria epistemológica dos sujeitos em formação.

Assumir uma abordagem decolonial do currículo, portanto, significa reconhecer que o conhecimento não é neutro nem universal, mas situado historicamente e culturalmente. No contexto moçambicano, isso exige enfrentar as continuidades coloniais presentes nas políticas curriculares e abrir espaço para a construção de currículos que articulem formação técnica, saberes locais e consciência crítica. Mais do que um ponto de chegada, a decolonialidade do currículo configura-se como um processo permanente de reflexão e disputa, no qual o currículo deixa de ser apenas um instrumento de reprodução e passa a constituir-se como espaço de resistência, criação e reconfiguração epistemológica.

Os debates desenvolvidos ao longo deste capítulo, ancorados em contribuições teóricas clássicas e, sobretudo, em formulações contemporâneas sobre a colonialidade e a decolonialidade do saber e do currículo, evidenciam que o currículo permanece como um espaço estratégico de produção, legitimação e hierarquização de conhecimentos. A análise realizada permite compreender que, mesmo em contextos marcados por discursos de inovação e contextualização, a colonialidade do saber continua a operar de forma estruturante na organização curricular, influenciando critérios de seleção, ordenamento e validação do conhecimento escolar. As abordagens decoloniais recentes, ao problematizarem essas

permanências, contribuem para tensionar as racionalidades eurocêntricas ainda presentes nas políticas curriculares, sem, contudo, oferecer respostas homogêneas ou soluções prontas. No contexto moçambicano, tais tensões tornam-se particularmente visíveis no ensino secundário profissionalizante, onde a promessa normativa de uma formação contextualizada convive com práticas curriculares que reproduzem lógicas epistemológicas externas e instrumentalizadas. Diante desse quadro, torna-se necessário avançar para um referencial que permita não apenas problematizar as permanências coloniais, mas também refletir sobre possibilidades concretas de reconfiguração curricular. É nesse sentido que o capítulo seguinte, intitulado *Currículo e Epistemologias do Sul: para uma reconfiguração do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique*, aprofunda o debate, deslocando o foco da crítica às permanências para a análise de horizontes epistemológicos alternativos no campo curricular.

### **3 – CURRÍCULO E EPISTEMOLOGIAS DO SUL: PARA UMA RECONFIGURAÇÃO DO ENSINO SECUNDÁRIO GERAL PROFISSIONALIZANTE EM MOÇAMBIQUE**

#### **3.1. Introdução geral ao debate**

A compreensão do currículo como um artefacto político e cultural ganha contornos ainda mais complexos quando inserida na realidade dos países do Sul Global. Em Moçambique, a formação do currículo escolar sempre esteve entrelaçada com projetos de poder — primeiro coloniais, depois nacionalistas, e mais recentemente neoliberalizantes. Ao longo de décadas, o currículo foi mobilizado como instrumento de formação de subjetividades, muitas vezes desvinculado das realidades locais e das epistemologias africanas.

Este capítulo tem como objetivo central problematizar a construção curricular moçambicana no ensino secundário geral profissionalizante à luz das epistemologias do Sul e da crítica à colonialidade do saber. O desafio que aqui se coloca não é apenas o de reconhecer as falhas estruturais do currículo vigente, mas o de interrogar suas bases epistemológicas, questionando: que saberes são considerados legítimos no ensino secundário? Quem decide o que deve ser ensinado? Que vozes são silenciadas pelo currículo oficial?

Dando continuidade às reflexões, o capítulo é antecedido pelo fechamento a partir de debates e autores contemporâneos que problematizam a colonialidade e a decolonialidade do saber e do currículo. Esse movimento analítico permite não apenas atualizar o referencial teórico mobilizado, mas também evidenciar como as discussões mais recentes têm tensionado as permanências epistemológicas que atravessam as políticas curriculares.

Para isso, serão analisadas as disputas em torno do currículo como campo de hegemonia e resistência (Apple, 2006; Giroux, 2005), os mecanismos de exclusão que a colonialidade do saber impõe à organização curricular (Quijano, 2005; Santos, 2010), e as possibilidades contra-hegemónicas abertas pelas epistemologias do Sul (Santos, 2010); (Walsh, 2009).

Ao longo do capítulo, será possível observar como os debates contemporâneos mobilizados por Connell (2021), Le Grange (2020), Tikly (2020) e Walsh (2020) fornecem diferentes lentes para compreender a colonialidade e a decolonialidade do saber e do currículo. Connell (2021) permite problematizar as hierarquias globais de conhecimento e refletir sobre a centralidade do Sul na produção teórica; Le Grange (2020) oferece contribuições para a análise crítica do currículo africano e das tensões entre saberes eurocêntricos e locais; Tikly (2020) evidencia as implicações das políticas educacionais pós-

coloniais e os riscos de reproduzir desigualdades, mesmo sob discursos de inovação; e Walsh (2020) ilumina o papel das pedagogias de resistência e da interculturalidade na construção de currículos mais críticos e socialmente comprometidos. Ao final, o capítulo articula essas contribuições para fundamentar reflexões sobre os limites das políticas curriculares moçambicanas e a necessidade de estratégias que tensionem permanências coloniais, preparando o terreno para a análise de alternativas epistemológicas no ensino secundário profissionalizante..

Este percurso teórico é necessário para fundamentar uma proposta de reconfiguração curricular crítica, situada nas realidades socioculturais moçambicanas e comprometida com a justiça cognitiva, de modo a tensionar permanências coloniais e abrir espaço para práticas educativas mais equitativas e contextualizadas.

### **3.2. O Currículo como Território de Disputa: Entre Hegemonia e Resistência**

A ideia de que o currículo escolar constitui um território neutro ou puramente técnico é uma das armadilhas mais persistentes das pedagogias tradicionais. Contrariando essa concepção, os estudos críticos do currículo (Apple, 2006; Giroux, 2005; Pinar, 1995) demonstram que ele é uma arena de disputa social, cultural e epistemológica, onde se decide o que deve ser ensinado, como e para quem. Tal como a linguagem, o currículo é uma forma de exercício de poder.

Em Moçambique, a construção do currículo é marcada por processos históricos de tensão e dominação, desde o período colonial, passando pela tentativa de descolonização socialista após a independência em 1975, até o retorno das lógicas neoliberais e tecnocráticas nas décadas seguintes.

A sua evolução espelha não apenas a história política do país, mas também os conflitos epistêmicos que estruturam a própria ideia de educação.

Durante o período colonial português, o currículo nas escolas moçambicanas estava orientado por uma lógica de assimilação. As escolas do ensino rudimentar e do ensino técnico colonial (como as escolas industriais e comerciais para indígenas) não tinham como objetivo formar cidadãos críticos, mas sim trabalhadores dóceis e subalternos, úteis ao projeto colonial. Como explica Castel-Branco (1996), tratava-se de uma escolarização minimalista, que desvalorizava os saberes locais e impunha uma epistemologia europeia como única fonte legítima de conhecimento.

Mesmo após a independência, o modelo curricular manteve diversas características herdadas da estrutura colonial. A tentativa inicial da FRELIMO <sup>4</sup>de africanizar o currículo nos anos 1980, embora ideologicamente ousada, enfrentou sérias limitações em termos de recursos, quadros formados e metodologias apropriadas. O ensino secundário permaneceu, na prática, centrado na transmissão de conteúdos ocidentais e na preparação para exames formais, desconsiderando os contextos culturais e linguísticos locais.

Nos anos 1990, com as reformas educativas orientadas por organismos internacionais (Banco Mundial, UNESCO), o currículo passou a ser reorganizado sob os princípios da gestão por competências, empregabilidade e produtividade — uma tendência global que reproduz a lógica do mercado e reconfigura a escola como uma empresa, despolitizando a educação e desvalorizando sua função crítica e cultural (Menezes, 2018).

Assim, em mais de quatro décadas de independência, o currículo moçambicano nunca foi plenamente descolonizado. Os conteúdos ainda privilegiam uma visão de mundo eurocentrada; a avaliação mantém um formato padronizado e descontextualizado; e a formação docente raramente questiona as estruturas de poder inscritas nos materiais didáticos e nos programas oficiais.

Com a aprovação da Lei 18/2018, o ensino secundário geral profissionalizante ganha destaque como espaço potencial de superação do desencaixe histórico entre escola e sociedade. No entanto, a sua implementação revela contradições profundas, sobretudo no que diz respeito à função do currículo.

Por um lado, o currículo profissionalizante proposto pela lei visa responder aos desafios do mercado de trabalho e promover a empregabilidade dos jovens. Por outro, deveria garantir uma formação crítica e cidadã, comprometida com os direitos sociais, a justiça e a valorização das identidades locais. Este duplo objetivo, embora nobre, esbarra na realidade concreta das escolas secundárias do país.

Estudos de Nhantumbo (2021) e entrevistas com docentes do ensino técnico revelam que os programas continuam fortemente normatizados, com ênfase nos conteúdos técnico-científicos universais (por vezes desatualizados) e pouca margem para a incorporação de saberes locais, artesanato, práticas tradicionais ou tecnologias comunitárias. O currículo é,

---

<sup>4</sup> A Frente de Libertação de Moçambique, também conhecida por seu acrônimo FRELIMO, é um partido político oficialmente fundado em 25 de junho de 1962 (como movimento nacionalista), com o objetivo de lutar pela independência de Moçambique do domínio colonial português.

assim, um território colonizado pela técnica, que nega os modos locais de produção de conhecimento e ignora as formas de vida concretas dos estudantes.

Este processo curricular excludente é ainda mais agravado pela ausência de uma política linguística coerente. Como afirma Machel (2022), “o uso exclusivo do português como língua de instrução no ensino secundário constitui um dos principais fatores de fracasso escolar, uma vez que os estudantes têm dificuldades de compreensão e expressão”. A língua, aqui, não é apenas um instrumento de comunicação, mas um mecanismo de exclusão epistêmica, que reforça a hegemonia cultural do Norte Global.

Apesar das limitações, o currículo também pode ser apropriado como espaço de resistência. Algumas escolas, sobretudo em áreas rurais, têm experimentado projetos integradores que articulam saberes locais com conteúdos escolares. Em Nampula, por exemplo, há relatos de professores que adaptam o ensino da química e da biologia a partir da produção artesanal de sabão, da transformação de mandioca e da utilização de plantas medicinais. Tais práticas, embora pontuais e não sistematizadas, mostram que o currículo pode ser reapropriado a partir do chão da escola.

Outra forma de resistência curricular tem emergido nos círculos de formação de professores, sobretudo nas licenciaturas em ensino rural e nas pedagogias alternativas promovidas por ONG's e universidades comunitárias. Nesses espaços, discute-se a incorporação dos saberes locais, a utilização de línguas nacionais e a pedagogia freiriana como base para a reconstrução do currículo.

No entanto, essas experiências permanecem marginais e muitas vezes silenciadas pelas estruturas burocráticas e pelas exigências de cumprimento do currículo oficial. Como lembra Walsh (2009), resistir à colonialidade curricular implica não apenas acrescentar conteúdos, mas reformular radicalmente a arquitetura do conhecimento escolar, valorizando epistemologias comunitárias, plurilinguismo, práticas colaborativas e avaliação formativa.

A partir desta análise, defendo que o currículo do ensino secundário profissionalizante em Moçambique precisa ser reimaginado como ferramenta de libertação, e não de conformação. Isso exige abandonar o paradigma transmissivo e tecnocrático e assumir uma perspectiva crítica e decolonial que valorize os saberes locais, as línguas africanas, as realidades territoriais e as experiências dos próprios estudantes.

O currículo deve ser construído de forma participativa, por núcleos regionais, com envolvimento ativo das comunidades, e articulado a projetos produtivos locais e culturais. Isso não significa fechar a escola ao mundo, mas sim enraizar o conhecimento escolar na vida

dos estudantes e das suas comunidades, ampliando as suas possibilidades de existência com dignidade.

Descolonizar o currículo é, em última instância, restituir aos moçambicanos o direito de pensar-se a partir de si mesmos, com os seus próprios mapas culturais, histórias, ritmos e visões de mundo. Não há soberania sem soberania cognitiva. E não há educação emancipadora sem ruptura com a hegemonia do saber colonial.

### **3.3. Colonialidade do Saber: Fundamentos, Mecanismos e Implicações Curriculares**

A colonialidade do saber constitui uma das faces mais persistentes e invisibilizadas do colonialismo. Mesmo após a independência política, as estruturas coloniais continuam a operar no plano cognitivo, epistemológico e simbólico, moldando o que se entende por conhecimento válido e definindo quais saberes merecem ser ensinados, reconhecidos e certificados.

O conceito de colonialidade do saber, desenvolvido por Quijano (2005), remete à perpetuação de um padrão de poder global que se sustenta pela imposição de uma hierarquia epistêmica, através da qual o conhecimento produzido nos centros hegemônicos do Norte global é universalizado como científico, racional e legítimo, enquanto os saberes produzidos nas margens — como os africanos, indígenas ou camponeses — são tratados como folclore, tradição ou superstição. Esse sistema epistêmico colonial atravessa a educação formal e estrutura os currículos escolares, determinando o que pode ou não ser ensinado.

No caso moçambicano, a colonialidade do saber manifesta-se de maneira explícita e implícita, tanto na seleção dos conteúdos quanto na forma como os mesmos são transmitidos e avaliados. O currículo do ensino secundário geral, mesmo após a promulgação da Lei n.º 18/2018, ainda revela uma profunda dependência de referências eurocentradas. A ciência, a matemática, a história, a geografia e mesmo as áreas técnicas são orientadas por paradigmas produzidos noutros contextos, quase sempre descolados das realidades locais, das necessidades dos estudantes e das práticas culturais das comunidades.

A escola, nesse quadro, torna-se um espaço de reprodução de um modelo civilizacional exógeno, muitas vezes alheio ao universo social dos educandos. O uso exclusivo da língua portuguesa como veículo de ensino, por exemplo, marginaliza as mais de 20 línguas nacionais faladas no país, operando como uma forma de violência linguística e simbólica. Tal prática não apenas compromete a aprendizagem, mas também reforça a noção de que a racionalidade

se expressa exclusivamente em português, apagando outras formas legítimas de pensar e de comunicar.

O currículo vigente silencia ou subestima os saberes tradicionais moçambicanos, como os sistemas de cultivo agrícola, as medicinas naturais, os modos comunitários de gestão de recursos ou os conhecimentos transmitidos oralmente por anciãos e líderes espirituais. Nas escolas, raramente se valoriza a cosmovisão africana, nem se reconhece a oralidade como forma de produção e transmissão de conhecimento. Essa omissão constitui o que Santos (2010) denomina epistemicídio: a destruição sistemática de saberes, praticada por um sistema educacional que apenas reconhece uma matriz epistêmica, enquanto desqualifica todas as demais.

Essa lógica também se expressa nos modelos de avaliação que privilegiam a escrita, o raciocínio linear, o domínio da norma culta do português e a abstração descontextualizada. Os estudantes que não se encaixam nesse modelo são considerados fracos ou inaptos, mesmo quando demonstram domínio de conhecimentos aplicáveis e relevantes nos seus próprios contextos. A avaliação torna-se, assim, um dispositivo de exclusão e legitimação de uma determinada concepção de inteligência, formatada segundo os cânones ocidentais.

Outro mecanismo estruturante da colonialidade do saber em Moçambique reside na formação docente. Muitos professores são formados com base em paradigmas que não problematizam a hegemonia epistêmica nem abrem espaço para a incorporação de racionalidades locais. Reproduzem, muitas vezes sem consciência crítica, os modelos herdados da pedagogia colonial, centrados na memorização, na autoridade vertical do professor e na transmissão unidirecional do conhecimento. A ausência de uma formação docente decolonial impede que os professores reconheçam e incorporem os saberes vivos que circulam nas comunidades, nas famílias e nas práticas sociais cotidianas.

Entretanto, descolonizar o saber não significa apenas diversificar os conteúdos ou inserir elementos culturais africanos no currículo como apêndices decorativos. Trata-se de um processo profundo de desestruturação do edifício epistêmico que classifica, hierarquiza e desqualifica determinados saberes em benefício de outros. Como argumenta Santos (2010), é necessário romper com a monocultura do saber e da rigorosidade científica, e construir uma ecologia de saberes na qual diferentes formas de conhecimento — científicas, tradicionais, espirituais, orais, empíricas — possam coexistir, dialogar e contribuir para a formação integral do sujeito.

Essa ecologia de saberes pressupõe o reconhecimento da diversidade epistêmica e cultural de Moçambique, e exige mudanças estruturais no currículo, nas práticas pedagógicas, na

avaliação e na própria concepção de escola. Pressupõe, por exemplo, a legitimidade da oralidade como modo de expressão intelectual, a inserção de conteúdos relacionados às práticas agrícolas e de saúde tradicionais, o uso de línguas nacionais em sala de aula, e a construção de materiais didáticos a partir de pesquisa comunitária e participativa.

Tomemos como exemplo as práticas agrícolas em zonas como <sup>5</sup>Inhambane ou Zambézia, onde os camponeses utilizam técnicas ancestrais de cultivo associativo, observação dos ciclos naturais e uso de fertilizantes orgânicos. Estes conhecimentos, profundamente eficazes e adaptados ao ambiente local, são ignorados pelo currículo técnico-profissional, que prefere transmitir modelos agrícolas de larga escala, industrializados e, muitas vezes, ecologicamente insustentáveis. Descolonizar o saber, neste caso, implicaria incluir esses sistemas de conhecimento no currículo e ensiná-los com o mesmo estatuto atribuído à agronomia científica ocidental.

Portanto, a descolonização do saber exige uma ruptura com a lógica classificatória que relega os saberes africanos ao lugar do exótico ou do periférico. Exige também um reposicionamento da escola como um espaço de escuta, de reconhecimento da diversidade, de articulação entre ciência e cultura, entre o universal e o local. A educação, nesse horizonte, deixa de ser um processo de assimilação cultural e passa a ser um caminho de emancipação cognitiva e política.

No campo do currículo, isso significa questionar quem define o que é conhecimento, com base em que critérios, em que língua e com quais finalidades. Significa, igualmente, garantir que os estudantes possam ver-se representados nos conteúdos, nas práticas e nas epistemologias escolares. A justiça cognitiva — conceito que emerge das epistemologias do Sul — torna-se, então, uma exigência ética e política para uma educação verdadeiramente transformadora em Moçambique.

A escola moçambicana, se quiser deixar de ser um aparelho de reprodução da ordem colonial do saber, precisa reinventar-se a partir do seu território, das suas gentes, das suas línguas e das suas histórias. Essa reinvenção só será possível quando os saberes comunitários

---

<sup>5</sup> A província de Inhambane, localizada na região sul de Moçambique, apresenta um nível de desenvolvimento humano relativamente elevado quando comparada a outras províncias do país. Segundo dados de 2019, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de Inhambane foi de 0,478, o que a posiciona na 5ª colocação entre as 11 províncias moçambicanas. Dentro da região sul, Inhambane está atrás apenas da Cidade de Maputo (0,625) e da Província de Maputo (0,541), mas à frente de Gaza, que tem um IDH de 0,449.

Em comparação com as províncias da região centro, Inhambane fica atrás de Manica (0,492) e Sofala (0,482), porém apresenta melhor desempenho que Zambézia (0,426) e Tete (0,407). Em relação à região norte, Inhambane tem um IDH mais elevado do que todas as províncias dessa zona: Nampula (0,445), Niassa (0,425) e Cabo Delgado (0,391), esta última ocupando a última posição no ranking nacional.

deixarem de ser considerados suplementares e passarem a integrar o núcleo da formação, iluminando caminhos para uma educação mais fundada, plural e emancipadora.

### **3.4. Epistemologias do Sul: Por uma Educação Plural e Emancipadora**

A proposta das epistemologias do Sul, formulada por Santos (2010) e desenvolvida por Walsh (2009), procura abrir espaço para a existência e legitimação de múltiplos saberes, provenientes de experiências históricas do Sul Global, especialmente de populações indígenas, camponesas, africanas e afrodescendentes. Trata-se de reconhecer que há conhecimentos válidos que não se organizam segundo a lógica ocidental, e que esses saberes devem ocupar lugar legítimo nos processos educativos.

No contexto do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique, as epistemologias do Sul oferecem um horizonte teórico e político potente. Elas desafiam a visão de que a profissionalização escolar deve seguir modelos industriais, e propõem a integração de práticas e saberes locais como fontes legítimas de formação. Por exemplo:

- Técnicas agrícolas tradicionais, como o cultivo por consociação e os sistemas de rotação adaptados ao clima local;
- Saberes sobre plantas medicinais, usados há séculos pelas comunidades para tratamento de doenças;
- Modos de organização comunitária e formas de resolução de conflitos, que contêm lógica própria e valores pedagógicos.

Integrar esses saberes ao currículo não significa romantizar o passado, mas reconhecer que há racionalidades diversas, eficazes e sustentáveis, que podem contribuir para uma formação integral. Além disso, fortalece-se o vínculo entre escola e comunidade, aumenta-se a autoestima dos estudantes e promove-se um modelo de desenvolvimento sustentável conectado.

Como afirma Walsh (2009, p. 41), “a interculturalidade crítica implica o reconhecimento e a valorização da diferença, mas também a disputa pelas condições de poder que produzem inferiorização”. Essa é a chave: não basta incluir conteúdos africanos ou locais, é preciso questionar as hierarquias que os marginalizam e construir uma pedagogia que restitua a sua centralidade.

Aplicar essa perspectiva implica também rever a formação docente, os modelos de avaliação e a estrutura curricular. Isso será aprofundado no capítulo seguinte.

Este ponto propõe uma crítica radical às bases epistemológicas do currículo do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique, identificando as suas raízes coloniais e apontando caminhos alternativos por meio das epistemologias do Sul. Ficou evidente que a Lei 18/2018, por mais progressista que seja, corre o risco de ser esvaziada se não for acompanhada por uma profunda transformação curricular e epistémica.

Geopoliticamente, há que destacar que as epistemologias do Sul surgem como uma resposta político-intelectual à longa história de subordinação cognitiva imposta pela colonialidade do saber. Inspiradas por autores e movimentos sociais do Sul Global — particularmente da América Latina, da África e da Ásia —, essas epistemologias propõem a valorização de formas alternativas de conhecer, muitas vezes ignoradas ou silenciadas pelas ciências sociais eurocêntricas. No caso moçambicano, elas oferecem uma chave teórica e prática para repensar o currículo do ensino secundário de modo a torná-lo conectado, plural e emancipador.

Santos (2010), um dos principais propositores das epistemologias do Sul, argumenta que vivemos sob a “monocultura do saber e da rigurosidade científica”, que reconhece como válidos apenas os conhecimentos produzidos sob certas normas — tipicamente ocidentais, universitárias, escritas, laboratoriais, empíricas e descontextualizadas. Todo o resto — saberes orais, espirituais, intuitivos, coletivos, ancestrais — é descartado como inferior, irracional ou não científico. Esse padrão epistêmico global é reproduzido nas instituições escolares, onde o currículo tende a operar como instrumento de homogeneização, padronização e apagamento da diversidade cognitiva dos povos.

Em Moçambique, tal padrão tornou-se ainda mais problemático diante da pluralidade cultural, linguística e histórica que caracteriza o país. A juventude moçambicana, sobretudo aquela que frequenta o ensino secundário geral profissionalizante, encontra-se num duplo deslocamento: por um lado, o currículo não dialoga com sua realidade concreta, por outro, apresenta como legítimos apenas os saberes oriundos de referências externas, frequentemente incompreensíveis ou desinteressantes. O resultado é um sentimento de desidentificação com a escola, baixo rendimento, desvalorização da cultura local e desmotivação geral quanto à aprendizagem.

É nesse contexto que as epistemologias do Sul se tornam não apenas uma proposta teórica, mas uma exigência prática. Elas partem do princípio de que todos os povos são produtores de conhecimento, ainda que o façam de modos diferentes daqueles reconhecidos

pela academia. Em vez de impor um modelo único de racionalidade, propõem uma ecologia de saberes, onde diferentes formas de conhecimento são postas em diálogo horizontal, sem hierarquia, sem assimilação forçada, sem exclusão. No campo educacional, isso significa assumir a escola como um espaço de encontro entre racionalidades — a científica e a popular, a ocidental e a africana, a escrita e a oral, a técnica e a simbólica.

Desenvolver um currículo com base nas epistemologias do Sul não é romantizar a tradição nem negar os avanços da ciência moderna, mas reconhecer que os conhecimentos devem estar a serviço da dignidade, da soberania e da justiça cognitiva. Uma educação fundada não é aquela que se fecha à inovação, mas aquela que parte do chão onde os sujeitos vivem, sentem, produzem e resistem. Enraizar o ensino secundário em Moçambique é reconhecer a validade das experiências vividas pelos estudantes e integrá-las como base para a construção do conhecimento.

Essa proposta ganha ainda mais relevância no âmbito do ensino secundário profissionalizante, cujo objetivo é preparar os jovens para a vida ativa, o mundo do trabalho e o exercício da cidadania. Nesse sentido, não basta transmitir conteúdos técnicos descontextualizados: é preciso formar sujeitos capazes de pensar criticamente, de valorizar os saberes do seu território, e de transformar a realidade a partir de um olhar situado. A educação profissional que se pretende emancipadora deve romper com a dicotomia entre teoria e prática, entre saber técnico e saber cultural, entre conhecimento formal e conhecimento comunitário.

O campo profissionalizante, tal como está desenhado nos documentos curriculares atuais, ainda revela uma forte dependência dos modelos eurocêntricos, tanto na estrutura dos planos de estudo como na linguagem pedagógica e nos critérios de avaliação. As competências são formuladas com base em lógicas empresariais importadas, os perfis profissionais são definidos com escassa participação das comunidades locais, e os conteúdos raramente contemplam os saberes tradicionais ou as dinâmicas produtivas informais que sustentam grande parte da economia moçambicana. Nesse cenário, as epistemologias do Sul convidam à reinvenção do currículo, com base em três princípios orientadores: a valorização da diversidade epistêmica, a participação comunitária e a centralidade da experiência.

Valorizar a diversidade epistêmica significa aceitar que há múltiplas formas válidas de produzir conhecimento e que nenhuma delas é suficiente por si só. Um técnico agrícola, por exemplo, precisa conhecer tanto os princípios da agronomia moderna quanto as técnicas tradicionais de cultivo utilizadas na sua região. Um futuro profissional da saúde deve dominar os protocolos biomédicos, mas também compreender os sistemas de cura praticados pela sua

comunidade. Essa integração só será possível se o currículo abrir-se ao diálogo com os saberes locais, e se os professores forem preparados para mediar esse encontro de mundos.

A participação comunitária, por sua vez, implica reconhecer que o conhecimento não se limita aos muros da escola. As comunidades detêm saberes que podem e devem ser mobilizados na formação dos jovens. A presença de líderes comunitários, de mestres de ofício, de curandeiras, de pescadores ou de artistas populares nas atividades pedagógicas representa uma quebra na lógica escolar tradicional, mas também uma oportunidade de tornar o processo educativo mais vivo, significativo e contextualizado. Isso exige flexibilidade institucional, abertura pedagógica e, sobretudo, vontade política.

Por fim, a centralidade da experiência remete à importância de escutar os estudantes, considerar os seus percursos, respeitar as suas identidades e valorizar as suas formas de expressão. Em vez de serem tratados como recipientes vazios a serem preenchidos com conteúdos universais, os estudantes devem ser reconhecidos como sujeitos históricos, portadores de saberes e protagonistas do seu processo formativo. O currículo, nesse sentido, deve ser um instrumento de diálogo e não de imposição; um espaço de criação compartilhada e não de reprodução mecânica.

As epistemologias do Sul, ao recusarem a neutralidade do conhecimento, convidam à construção de uma educação comprometida com a transformação social. Isso significa questionar os fundamentos da escola moderna, desafiar o epistemicídio ainda em curso, e apostar na pluralidade como princípio estruturante. Em Moçambique, um país marcado por resistências históricas e saberes diversos, essa proposta não é apenas desejável: é urgente.

Ao inscrever-se na luta por justiça cognitiva, a educação fundada torna-se um ato de soberania epistêmica. Rompe com o espelho europeu e devolve ao povo moçambicano o direito de conhecer-se a si mesmo a partir de seus próprios marcos de referência. Mais do que uma pedagogia alternativa, trata-se de refundar o pacto educativo nacional com base na dignidade, na pertença e na criatividade dos seus sujeitos históricos.

### **3.6 Implicações para o Ensino Secundário Geral Profissionalizante à Luz da Lei 18/2018**

A promulgação da Lei n.º 18/2018, que redefine os contornos jurídicos e pedagógicos do ensino secundário em Moçambique, representou uma tentativa relevante de reorganizar o sistema educacional em direção à integração entre formação geral e preparação para a vida ativa. O texto legal, em sua formulação, propõe articular o ensino secundário com o desenvolvimento social e económico do país, com foco especial na capacitação técnico-

profissional dos jovens. Todavia, as condições materiais e institucionais de grande parte das escolas moçambicanas revelam um descompasso dramático entre a norma e a realidade, entre o discurso reformista e a concretude das salas de aula.

O ensino secundário profissionalizante, tal como está implementado em muitas regiões do país, opera sob intensa precariedade. Faltam laboratórios, oficinas, campos de prática, acesso à internet, bibliotecas funcionais, energia elétrica estável e, em certos casos, até mesmo mobiliário básico. A formação técnica que se deseja promover ocorre, muitas vezes, apenas no plano simbólico, comprometida por uma estrutura escolar que não dispõe dos recursos mínimos para oferecer uma experiência educativa significativa. Como pontua Saviani (2008), “não se pode exigir da escola o impossível: a qualidade do ensino depende diretamente das condições concretas de seu funcionamento”.

Nas áreas de Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), por exemplo, a contradição entre o ideal curricular e a realidade estrutural é gritante. Embora as TICs sejam apresentadas como ferramentas essenciais para a inclusão digital, para a empregabilidade e para o desenvolvimento da cidadania informacional, a maioria das escolas não possui laboratórios funcionais, e muitas sequer têm acesso contínuo à energia elétrica. Em zonas periurbanas e rurais, a situação é ainda mais alarmante: ensina-se informática sem computadores, em folhas de papel onde os estudantes desenham monitores, teclados e mouses, simulando ações que nunca executam. Isso configura uma forma de alienação pedagógica, em que o ensino se reduz à repetição de conceitos abstratos, desvinculados de qualquer prática significativa.

No campo da agropecuária, setor de especial importância para a economia e a cultura moçambicanas, a desconexão entre teoria e prática também se revela de modo contundente. O currículo prevê disciplinas voltadas ao cultivo, criação animal, gestão de recursos naturais e tecnologias agrícolas. No entanto, são poucas as escolas que dispõem de campos agrícolas, hortas escolares ou rebanhos para uso didático. Assim, os conteúdos são transmitidos de forma exclusivamente teórica, muitas vezes por meio de manuais elaborados com base em realidades estrangeiras. Como enfatiza Freire (1996), “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Essas possibilidades são sistematicamente negadas quando o contexto institucional é de escassez e improviso.

O problema, entretanto, não reside apenas na ausência de infraestrutura. Ele é agravado por uma concepção tecnicista e descontextualizada de currículo, que desconsidera as experiências locais, os saberes comunitários e as dinâmicas informais de produção. Grande parte da formação oferecida ainda está orientada para um modelo industrial, urbano e

eurocentrado, que não dialoga com as práticas agrícolas tradicionais, com a economia informal ou com os modos de vida das populações camponesas e periféricas. O resultado é um currículo flutuante, que se distancia da realidade dos estudantes e fracassa em capacitá-los para intervir de forma crítica e criativa em seus próprios territórios.

Além disso, a precariedade é vivida de forma desigual, afetando com mais intensidade os estudantes das zonas rurais, onde a presença do Estado é historicamente mais frágil. Nessas regiões, o ensino profissionalizante assume feições ainda mais simbólicas: sem equipamentos, sem apoio técnico, sem visitas técnicas, sem materiais básicos. A formação ocorre em espaços improvisados, com professores que, muitas vezes, não receberam capacitação específica para atuar nas áreas técnicas. Essa situação alimenta um ciclo de frustração, desmotivação e abandono escolar. Como observa Charlot (2001), “a escola só faz sentido quando o estudante vê nela uma via para compreender o mundo e agir sobre ele”.

A Lei 18/2018, ainda que bem intencionada, esbarra na carência estrutural que marca o sistema educativo moçambicano. A sua implementação ocorre de forma fragmentada, muitas vezes reduzida ao cumprimento burocrático de metas formais, sem garantia de condições materiais, humanas e pedagógicas para efetivar seus princípios orientadores. Assim, a profissionalização prometida converte-se, frequentemente, em um ritual institucional que reproduz diplomas vazios de conteúdo prático, condenando os estudantes a uma formação que não lhes serve nem como conhecimento nem como instrumento de emancipação social.

Essa contradição configura um caso exemplar daquilo que Boaventura de Sousa Santos (2010) denomina “fascismo cognitivo”, ou seja, a imposição de um modelo único de conhecimento, que nega a diversidade epistêmica e silencia outras formas de saber. O ensino técnico, ao ignorar as práticas comunitárias, os saberes ancestrais e os modos tradicionais de produção, reforça uma lógica colonial de conhecimento, que desvaloriza tudo aquilo que não se conforma ao padrão ocidental e urbano-industrial. A escola, nesse cenário, atua como espaço de reprodução de desigualdades e de apagamento da inteligência coletiva dos povos.

É preciso, portanto, recusar a naturalização da precariedade. Não se trata de ajustar os estudantes às limitações da escola, mas de lutar por uma escola que esteja à altura dos estudantes e das exigências do país. A profissionalização, para ser efetiva, precisa de laboratórios, campos de prática, equipamentos, professores qualificados e currículos contextualizados. Precisa dialogar com os territórios, com as culturas, com as economias reais dos jovens moçambicanos. Precisa ser construída a partir das condições concretas, e não apenas projetada em documentos oficiais.

A urgência de uma reforma curricular fundada ganha, neste contexto, contornos éticos e políticos. Não se pode formar para a cidadania e o trabalho sem garantir aos jovens o direito a uma aprendizagem digna, crítica e instrumental. A promessa de um ensino profissionalizante inclusivo e transformador exige rupturas com as práticas burocráticas e tecnicistas que hoje predominam. Exige, também, coragem institucional para enfrentar as desigualdades históricas, investir em infraestrutura, rever as concepções pedagógicas e valorizar os saberes locais como fonte legítima de formação.

Ao insistir em um modelo de ensino técnico que ignora a realidade, o Estado moçambicano corre o risco de aprofundar o fosso entre a escola e a sociedade. Ao contrário, se houver um compromisso real com a educação como prática de liberdade — nos termos freirianos —, então será possível conceber um ensino secundário profissionalizante que capacite não apenas para o mercado de trabalho, mas também para a vida, para a criação de alternativas e para o protagonismo social dos jovens.

### **3.7. Debates contemporâneos sobre colonialidade e decolonialidade**

Embora as epistemologias do Sul ofereçam contribuições decisivas para a crítica às hierarquias globais de conhecimento, sua incorporação no campo curricular não está isenta de tensões e contradições. Assumi-las como horizonte teórico exige reconhecer que também esse referencial pode ser capturado por discursos normativos, políticas educacionais tecnocráticas e agendas internacionais que, paradoxalmente, reproduzem as mesmas lógicas de poder que se propõem a questionar. No contexto moçambicano, essa ambiguidade torna-se particularmente sensível quando as epistemologias do Sul são mobilizadas de forma retórica, sem impacto real na reorganização do currículo e das práticas formativas.

Autores do Sul global têm alertado que a crescente circulação das epistemologias do Sul nos discursos educacionais corre o risco de esvaziamento crítico, sobretudo quando apropriada por reformas curriculares orientadas por metas de desempenho e indicadores internacionais. Connell (2021) argumenta que teorias produzidas no Sul, ao serem incorporadas de maneira acrítica por sistemas educacionais institucionalizados, podem perder sua potência transformadora e converter-se em novas formas de legitimação do status quo. No currículo, isso se traduz na inclusão pontual de conteúdos “contextualizados”, sem questionamento das estruturas epistemológicas que organizam o conhecimento escolar.

No ensino secundário profissionalizante, esse risco manifesta-se de forma concreta quando saberes locais e comunitários são incorporados apenas como exemplos ilustrativos ou estratégias de motivação pedagógica, sem alterar os critérios centrais de validação do conhecimento. Tal prática reforça uma lógica de assimilação, na qual os saberes do Sul são aceitos desde que não tensionem os fundamentos do currículo técnico hegemônico. Essa forma de incorporação superficial compromete o potencial emancipatório das epistemologias do Sul e contribui para a sua neutralização política.

Outro limite importante refere-se à tendência de romantização do local. Embora as epistemologias do Sul enfatizem a valorização dos saberes situados, autores como Le Grange (2020) alertam que nem todo conhecimento local é, por si só, emancipatório. Existem práticas, valores e racionalidades que também reproduzem desigualdades, exclusões e relações de poder no interior das próprias comunidades. No currículo profissionalizante, assumir uma postura crítica implica submeter tanto os saberes técnicos quanto os saberes locais a processos de reflexão, diálogo e problematização, evitando a substituição acrítica de uma hegemonia por outra.

As políticas curriculares no Sul global também revelam um campo de disputa no qual as epistemologias do Sul podem ser instrumentalizadas para legitimar reformas de baixo custo. Tikly (2020) observa que, em alguns contextos africanos, o discurso da valorização do local tem sido utilizado para justificar a precarização da formação técnica, transferindo para as comunidades a responsabilidade por suprir lacunas estruturais do sistema educacional. Nesse cenário, a retórica da contextualização pode mascarar a ausência de investimentos consistentes em infraestrutura, formação docente e condições materiais de ensino.

No contexto moçambicano, esse risco exige atenção redobrada. A articulação entre epistemologias do Sul e ensino secundário profissionalizante não pode servir para reforçar uma formação restrita, voltada apenas à sobrevivência econômica imediata. Pelo contrário, deve sustentar uma proposta curricular que articule saberes locais, conhecimentos científicos e reflexão crítica, garantindo aos estudantes acesso a diferentes repertórios cognitivos e ampliando suas possibilidades de atuação social. As epistemologias do Sul, nesse sentido, não devem limitar horizontes, mas expandi-los.

Walsh (2020) reforça que o potencial das epistemologias do Sul reside precisamente na sua capacidade de gerar conflitos epistemológicos produtivos. Elas não oferecem soluções prontas, mas provocam deslocamentos que obrigam os sistemas educacionais a confrontar suas próprias contradições. No currículo profissionalizante, isso implica questionar para quem se forma, para quais projetos de desenvolvimento e sob quais condições de produção do

conhecimento. Trata-se de recolocar o currículo no centro do debate político, e não apenas técnico.

Assim, uma leitura crítica das epistemologias do Sul permite compreender que sua força não está na institucionalização acrítica, mas na manutenção do seu caráter inquietante. No ensino secundário profissionalizante moçambicano, assumir esse referencial significa reconhecer os limites das reformas orientadas exclusivamente pela empregabilidade e abrir espaço para uma formação que articule trabalho, conhecimento e cidadania. Essa articulação exige coragem política, investimento institucional e, sobretudo, disposição para enfrentar as continuidades coloniais que ainda estruturam o currículo.

Dessa forma, as epistemologias do Sul não devem ser compreendidas como um novo paradigma fechado, mas como um campo de disputa permanente, no qual o currículo se torna espaço de negociação, resistência e criação. É nessa tensão, e não na acomodação, que reside a sua maior contribuição para a construção de uma educação profissional mais justa, crítica e socialmente comprometida no contexto moçambicano.

Este capítulo construiu um percurso crítico que articula debates clássicos e contemporâneos sobre colonialidade e currículo. Inicialmente, autores como Apple (2006), Giroux (2005), Quijano (2005), Santos (2010) e Walsh (2009) permitiram problematizar a centralidade de epistemologias eurocêntricas e os mecanismos de reprodução social e cognitiva presentes nos sistemas educativos, evidenciando barreiras à contextualização e à formação crítica dos estudantes.

Em seguida, a análise avançou para contribuições contemporâneas, com Connell (2021), Le Grange (2020), Tikly (2020) e Walsh (2020), que oferecem diferentes lentes críticas sobre hierarquias globais de conhecimento, tensões curriculares africanas, políticas educacionais pós-coloniais e pedagogias de resistência.

A integração desses referenciais revela que, apesar dos avanços teóricos, ainda persistem limitações estruturais e conceituais no currículo moçambicano, particularmente na componente profissionalizante do ensino secundário, onde a promessa de contextualização e justiça cognitiva enfrenta desafios concretos. Esse diagnóstico fundamenta a necessidade de aprofundar a análise das políticas curriculares vigentes, preparando o terreno para o capítulo seguinte, intitulado *Análise crítica da Lei nº 18/2018 e do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: uma leitura desde as epistemologias do Sul*, que desloca o foco da problematização conceitual das permanências coloniais para a avaliação detalhada das disposições legais e curriculares, buscando identificar possibilidades concretas de reconfiguração curricular emancipadora e contextualizada.

#### **4. ANÁLISE CRÍTICA DA LEI Nº 18/2018 E DO PLANO CURRICULAR DO ENSINO SECUNDARIO GERAL: UMA LEITURA DESDE AS EPISTEMOLOGIAS DO SUL**

A educação em Moçambique, assim como em muitos países do Sul Global, está profundamente atravessada pela colonialidade do saber, uma matriz que não apenas determina os conteúdos e as metodologias vigentes, mas também legitima uma hierarquia epistêmica que marginaliza os saberes locais, plurais e ancestrais. Esta análise documental e de conteúdo volta-se para os principais instrumentos normativos e curriculares que regem o Ensino Secundário Geral Profissionalizante em Moçambique, especificamente a Lei n.º 18/2018, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG), o Plano Estratégico da Educação e Desenvolvimento Humano 2020–2029 (PEEDH) e o Plano Quinquenal do Governo 2020–2024 (PQG). Sob a lente da teoria da colonialidade do saber (Quijano, 2005; Mignolo, 2003), das epistemologias do Sul (Santos, 2010; Walsh, 2009) e da pedagogia decolonial (Walsh, 2009), buscou-se compreender os elementos de hegemonia, resistência e brechas de transformação presentes nesses documentos.

##### **4.1 - Documentos como territórios epistêmicos e a manutenção da monocultura do saber**

Os documentos curriculares e legais, longe de serem meros instrumentos técnicos, são arenas onde se travam disputas por reconhecimento e legitimidade epistêmica. A Lei 18/2018, por exemplo, define os objetivos do ensino secundário geral com uma forte ênfase em áreas como comunicação, ciências sociais, ciências naturais, matemática e atividades técnicas e tecnológicas, evidenciando uma matriz epistemológica estritamente ocidental e disciplinar. Tal posicionamento reforça a noção de um universalismo invisível que, conforme Mignolo (2003), naturaliza o saber científico ocidental como o único legítimo, relegando a segundo plano os saberes locais e ancestrais.

Essa situação não é inédita nem exclusiva de Moçambique. Ngũgĩ (2017) argumenta que a imposição de uma língua colonial no sistema educativo é uma forma de alienação cultural e cognitiva, que desqualifica o modo de conhecer e comunicar das populações locais. A exclusão das línguas bantu no ensino reforça essa lógica, criando uma barreira epistêmica que impede o pleno desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos de seus próprios saberes.

Complementando essa perspectiva, Spivak (2010) questiona: pode o subalterno falar dentro de um sistema educacional que o silencia epistemicamente? No caso moçambicano,

ainda que os estudantes estejam formalmente incluídos, suas experiências e formas de conhecimento permanecem invisibilizadas.

O Plano Curricular do Ensino Secundário Geral reafirma essa tendência, ao prometer uma formação integral baseada em competências cognitivas, técnicas e sociais, mas falha em dialogar com a diversidade cultural, linguística e epistemológica dos estudantes moçambicanos. Smith (1999) denuncia a inclusão abstrata das culturas indígenas sem o engajamento real dos seus sujeitos, o que equivale a uma forma sofisticada de exclusão. Essa omissão está diretamente relacionada à “epistemologia do sucesso” (Alatas, 2006), que define sucesso escolar a partir de parâmetros eurocêntricos e de uma escolarização homogênea, ignorando a pluralidade de saberes e experiências.

Além disso, os documentos oficiais, como o PEEDH 2020–2029 e o PQG 2020–2024, apresentam propostas ambiciosas de modernização, com ênfase na integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e no fortalecimento da formação técnico-profissional. No entanto, essa modernização acontece num contexto marcado pela precariedade das infraestruturas escolares, especialmente nas zonas rurais, onde a energia elétrica, acesso à internet e equipamentos são escassos ou inexistentes. Conforme aponta Fanon (2005), essa distância entre a norma e a realidade configura uma violência simbólica que naturaliza o fracasso escolar e reforça desigualdades estruturais.

No que tange à profissionalização, os documentos apresentam-na como uma via para a emancipação e inserção produtiva. Contudo, Anzaldúa (1987) e Walsh (2013) alertam para o risco de que o currículo técnico, desancorado do contexto, funcione como um dispositivo de contenção social, criando fronteiras culturais que separam os estudantes de suas identidades e saberes ancestrais. Nesse sentido, a escola profissionalizante, em vez de espaço de empoderamento, pode se transformar num lugar de desprofissionalização experiencial.

Dessa forma, os documentos analisados reproduzem a monocultura da ciência denunciada por Santos (2010), que descreve a predominância de um único modo de conhecimento como a causa principal da exclusão epistêmica e cultural. É neste quadro que se torna imperativo o rompimento com essa monocultura, no sentido proposto por Asante (2003), que defende um currículo afrocentrado, que valorize a memória, a experiência e a cosmovisão africana, contrapondo-se ao eurocentrismo dominante.

#### **4.2- Brechas e possibilidades de subversão: rumo à ecologia de saberes e à reexistência cultural**

Apesar das limitações, os documentos apresentam algumas brechas epistêmicas que podem ser apropriadas por educadores e comunidades para promover práticas decoloniais. A Lei 18/2018, em seu artigo 7.º, destaca a preservação dos valores culturais moçambicanos e a participação comunitária no processo educativo. Essa menção, ainda que vaga, abre espaço para a valorização dos saberes locais, das línguas nacionais e das formas tradicionais de conhecimento.

Castiano (2011) reforça a necessidade de que a escola moçambicana deixe de ser um espaço de reprodução acrítica do pensamento importado e se transforme num local de construção de um humanismo conectado na realidade africana. Para tanto, é fundamental que a educação técnica no ensino secundário geral se desenvolva em diálogo com as práticas e saberes dos territórios onde se insere, valorizando a agroecologia, o conhecimento medicinal tradicional, a oralidade e as artes como formas legítimas de aprendizagem.

Mbembe (2017) destaca que o futuro da África passa pela insurgência contra a “economia necropolítica do saber” — a hierarquização que legitima apenas certos saberes em detrimento de outros. Construir uma ecologia de saberes (Santos, 2010) implica reconhecer essa diversidade e promover a justiça cognitiva, garantindo que todos os sujeitos tenham voz e sejam reconhecidos em sua integralidade.

Já Freire (1970) oferece uma metodologia de educação problematizadora, centrada no diálogo e na conscientização crítica, que pode ser uma importante referência para repensar o currículo profissionalizante em Moçambique, tornando-o instrumento de liberdade e transformação social, e não mero mecanismo de reprodução da desigualdade.

A oralidade, a música, a dança e as narrativas comunitárias, ressaltadas por Noémia de Sousa, constituem formas ancestrais de conhecimento e resistência que merecem ser incorporadas nas práticas pedagógicas, promovendo a reexistência cultural dos estudantes.

Por fim, Rosário (2018) destaca que as políticas públicas educacionais precisam superar a distância entre documentos e realidades locais para efetivar a participação comunitária e a contextualização curricular. Isso reforça a necessidade de um currículo situado, que considere a diversidade dos contextos sociais, culturais e econômicos de Moçambique.

A análise documental e de conteúdo revela que a colonialidade do saber permanece estruturante no ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique, manifestando-se

na hegemonia de epistemologias eurocêntricas, na precariedade material das escolas e na dissonância entre o discurso curricular e a realidade concreta dos estudantes. No entanto, o reconhecimento das brechas epistêmicas nos documentos oficiais indica a possibilidade de uma transformação que rompa com a monocultura do saber e construa uma ecologia de saberes — onde a escola seja, simultaneamente, espaço de formação técnica e de reexistência cultural.

Esse movimento exige um compromisso ético-político dos educadores, gestores e formuladores de políticas, que devem estar dispostos a dialogar com as comunidades, valorizar os saberes locais e promover práticas pedagógicas críticas e situadas, conforme propõem Freire, Mbembe, Santos e outros pensadores do Sul Global.

Não poucas as vezes devemos igualmente nos esquecermos que a proposta de construir um currículo de ensino secundário geral profissionalizante orientado pelas epistemologias do Sul implica, necessariamente, em entrar em confronto com a lógica hegemônica da globalização e com os modelos de regionalização que, embora se apresentem como promotores de integração, reproduzem formas de dominação epistêmica e de subalternização dos países do Sul. Essa contradição coloca Moçambique numa encruzilhada geopolítica: de um lado, a necessidade estratégica de alinhar-se às exigências regionais e internacionais para fins de mobilidade, cooperação e financiamento; de outro, o desafio ético-político de construir um modelo educativo conectado, descolonial e culturalmente justo.

As epistemologias do Sul, como formuladas por autores como Santos (2010), Walsh (2009) e outros pensadores decoloniais, nascem como crítica à monocultura do saber moderno-ocidental, que historicamente excluiu, silenciou e hierarquizou as formas de conhecimento produzidas fora dos centros euroatlânticos. Essas epistemologias reivindicam o reconhecimento de múltiplas formas de conhecimento, baseadas nas experiências históricas, culturais e territoriais dos povos marginalizados, sobretudo do Sul global. No entanto, como observa Escobar (2020), essas propostas enfrentam hoje o risco de tornarem-se retóricas desprovidas de eficácia política se não forem acompanhadas da construção de institucionalidades alternativas que desafiem concretamente as estruturas vigentes do saber dominante.

Mesmo propondo uma ruptura com a racionalidade ocidental moderna, os sistemas educativos dos países do Sul — como é o caso de Moçambique — permanecem ancorados em mecanismos formais de avaliação, certificação, mobilidade e reconhecimento internacional que exigem a adesão a padrões globais de qualidade e desempenho. O paradoxo se instala: ao mesmo tempo em que se critica a hegemonia eurocêntrica, os próprios processos de

legitimação institucional exigem adaptação a ela. A internacionalização do currículo, promovida por muitas agências e organismos multilaterais, transforma-se frequentemente numa recolonização epistêmica sob nova roupagem, sofisticada, mas estruturalmente excludente.

Nesse cenário, os processos de regionalização também não escapam à crítica. A SADC — Comunidade de Desenvolvimento da África Austral — tem investido na padronização dos sistemas de formação técnica e profissional, com o objetivo de facilitar a mobilidade laboral e fortalecer a integração económica dos seus Estados-membros. Contudo, esses modelos regionais raramente incorporam saberes tradicionais, línguas africanas ou práticas pedagógicas territorializadas. O que se observa, em grande parte, é a adoção de parâmetros tecnocráticos, traduzidos em competências padronizadas, resultados de aprendizagem e currículos centrados em produtividade, inovação e empregabilidade. Trata-se de uma linguagem alinhada ao neoliberalismo global, que reforça os mesmos padrões de modernidade que as epistemologias do Sul procuram contestar.

Dessa forma, a integração regional, tal como está desenhada, ainda não representa uma alternativa epistemológica concreta ao modelo colonial-moderno, funcionando mais como uma extensão funcional deste. Mesmo nos pactos intra-continentais africanos, observa-se uma reprodução da lógica de consumo de epistemes e modelos provenientes de fora. O Sul permanece, nesse contexto, como consumidor de epistemologias alheias, mesmo quando veste a máscara da cooperação regional.

Moçambique, ao propor a reforma do seu currículo secundário geral com base em uma perspectiva decolonial, enfrenta o desafio de sustentar a legitimidade e a funcionalidade de seus modelos educativos em um cenário internacional que não reconhece como legítimos os saberes locais, orais, espirituais ou comunitários. A lógica dominante da globalização valoriza eficiência, inovação tecnológica e competitividade. Os saberes orais, a agricultura camponesa, os conhecimentos indígenas sobre saúde e os rituais comunitários são muitas vezes classificados como “alternativos”, “informais” ou “não científicos”, colocando em xeque a sustentabilidade de um currículo verdadeiramente decolonial.

No entanto, é possível que Moçambique encontre formas de subsistir criticamente nesse cenário, desde que adote uma estratégia epistemológica híbrida e consciente. Essa estratégia pode ser pensada em duas dimensões complementares: uma dimensão de resistência e uma dimensão de tradução. A dimensão de resistência implica o fortalecimento explícito dos saberes locais, das línguas nacionais, da pedagogia fundada nos territórios e da ancestralidade como pilares curriculares. Isso exige formação docente fundada, produção de

materiais educativos que dialoguem com os contextos locais e legitimação da diversidade epistêmica como critério de qualidade educacional. Já a dimensão de tradução consiste em desenvolver competências de interface — ou seja, formar sujeitos capazes de dialogar com os sistemas regionais e globais sem perder sua identidade epistêmica. Não se trata de adaptar-se ao mundo, mas de disputar o mundo com outros saberes e outros valores.

Santos (2010) propõe uma ecologia de saberes com tradução intercultural, em que os jovens moçambicanos possam afirmar seus próprios conhecimentos sem se isolarem, e interagir com o mundo global sem se diluírem. Esse equilíbrio é difícil, mas possível — e exige vontade política, coerência curricular e radicalidade pedagógica. Moçambique não precisa seguir acriticamente as agendas globais; pode, ao contrário, tornar-se protagonista na formulação de alternativas. Ao transformar a escola em um território de reexistência (Walsh, 2009), o país pode formar jovens aptos a transitar entre mundos diversos: o campo e a cidade, a aldeia e a internet, o local e o global, o Sul e o mundo.

Essa possibilidade já se encontra, ainda que de forma embrionária, nas brechas dos próprios documentos normativos, como a Lei 18/2018 ou o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral. Expressões como “valores culturais moçambicanos”, “participação comunitária”, “identidade” e “solidariedade” podem ser resignificadas como interstícios críticos. Elas representam fissuras no discurso hegemônico que podem ser exploradas pedagogicamente por educadores e gestores comprometidos com a descolonização do saber. Se essas passagens forem tratadas não como retórica, mas como possibilidade de reinvenção curricular, o país pode não apenas subsistir no cenário global, mas também intervir criativamente na geopolítica do conhecimento, oferecendo modelos que não sejam meras adaptações do Norte, mas alternativas fundadas no Sul.

A crítica que se pode fazer às epistemologias do Sul é, portanto, que embora potentes enquanto denúncia, ainda carecem de uma engenharia institucional e curricular que permita sua implementação em contextos complexos como o moçambicano. Para que a decolonialidade se torne mais do que retórica, é preciso construir pontes sólidas entre o local e o global, entre o saber tradicional e a tecnologia, entre a ancestralidade e a inovação. Moçambique, ao situar-se nessa tensão, tem a oportunidade histórica de tornar-se um laboratório de inovação curricular crítica — desde que assuma, com firmeza, a sua autonomia epistêmica como horizonte de soberania.

### **4.3. Moçambique como Laboratório de Inovação Curricular Crítica**

A construção de um currículo verdadeiramente conectado nas realidades locais e nas necessidades dos sujeitos históricos do nosso país exige mais do que ajustes pontuais no conteúdo programático: requer uma mudança paradigmática. Neste ponto, propusemos uma reflexão crítica sobre a possibilidade de o nosso país constituir-se como um laboratório de inovação curricular crítica, no qual a formação técnico-profissional oferecida no Ensino Secundário Geral seja ao mesmo tempo comprometida com a dignidade epistêmica das juventudes moçambicanas e capaz de dialogar, de forma crítica e seletiva, com os referenciais globais.

Essa proposta se inscreve no campo das epistemologias do Sul, que denunciam a hierarquia global do conhecimento e reivindicam o reconhecimento da pluralidade de saberes historicamente marginalizados. No entanto, reconhece-se que a crítica à hegemonia epistêmica do Norte Global não deve significar o fechamento ao mundo, mas sim o fortalecimento de uma posição autônoma, a partir da qual o nosso país possa intervir nos espaços regionais e internacionais com propostas educativas próprias, coerentes com a sua história, cultura e território.

A discussão parte do princípio de que Moçambique não deve limitar-se a seguir modelos curriculares importados ou adaptar-se passivamente às exigências da globalização e da integração regional. Ao contrário, argumenta-se que o país tem condições — e responsabilidade — de construir um currículo alternativo, situado e inovador, que una a técnica ao território, o conhecimento científico ao saber ancestral, e o futuro às raízes. Para tanto, explora-se o conceito de reexistência curricular como prática de afirmação de outros mundos possíveis, através da escola e para além dela.

A seguir, o texto desenvolve essa perspectiva em diálogo com experiências locais, com documentos oficiais e com referenciais teóricos de base decolonial e intercultural, defendendo que a profissionalização da juventude moçambicana pode ser feita sem submissão epistêmica, promovendo justiça cognitiva e soberania educativa.

O nosso país pode e deve assumir a ousada tarefa de tornar-se um laboratório de inovação curricular crítica. Esta não é apenas uma possibilidade desejável, mas uma necessidade estratégica e histórica. Ao propor uma formação técnico-profissional no Ensino Secundário Geral que seja fundada culturalmente e voltada para as realidades concretas das juventudes, o nosso país enfrenta o desafio de reposicionar-se geopoliticamente sem abrir mão

da sua soberania epistêmica. Trata-se de construir uma escola que possa articular, de forma crítica, os saberes técnico-científicos globais com os saberes locais e comunitários.

Essa tarefa exige reconhecer que a crítica às epistemologias do Norte Global não implica necessariamente a sua negação total. Ao contrário, trata-se de exercitar um olhar seletivo, criterioso e ético: valorizar as contribuições da ciência moderna quando elas dialogam com os desafios concretos do nosso povo, ao mesmo tempo em que se amplia o campo epistêmico para incluir saberes orais, práticas tradicionais, tecnologias populares e linguagens simbólicas que constituem o tecido cultural das comunidades moçambicanas. A inovação curricular crítica, portanto, não é um retorno ao passado, mas uma construção do futuro a partir das raízes.

Esse horizonte de transformação curricular crítica, embora ainda em processo de construção, já encontra ecos em experiências pontuais desenvolvidas no nosso país, que mostram que é possível fazer diferente. Algumas escolas, projetos e programas comunitários vêm tensionando os limites do currículo tradicional ao propor práticas pedagógicas fundadas nos contextos locais, capazes de articular formação técnica com saberes culturais, oralidade, agroecologia e inclusão produtiva. São experiências que, mesmo que ainda periféricas ao sistema formal, indicam caminhos potentes de reexistência e inovação.

É preciso, contudo, que essas experiências deixem de ser exceção e passem a informar as diretrizes do currículo nacional. Para isso, é necessário um investimento político e institucional robusto: formação docente voltada à decolonialidade, revisão dos materiais didáticos, adaptação da infraestrutura escolar às realidades locais, e uma política de valorização das línguas nacionais como línguas de instrução. A construção de um currículo híbrido, crítico e situado depende também da escuta ativa dos próprios estudantes, das famílias e das comunidades — pois não há transformação real sem participação.

A profissionalização dos jovens, nesse contexto, precisa ser pensada para além da lógica da empregabilidade imediata. Deve responder às múltiplas formas de inserção dos sujeitos nos seus territórios, oferecendo ferramentas para o trabalho, sim, mas também para a produção de cultura, para a cidadania ativa e para a preservação ambiental. Isso significa, por exemplo, que os cursos de agropecuária incluam práticas de agricultura tradicional e técnicas de permacultura; que as aulas de informática dialoguem com os problemas da aldeia ou da periferia urbana; que as oficinas de empreendedorismo estimulem redes solidárias e cooperativas comunitárias.

O nosso país pode liderar um movimento curricular inovador na região da África Austral e no espaço lusófono, não como cópia do que se faz no Norte, mas como propositor

de alternativas baseadas na justiça cognitiva, no diálogo intercultural e na autonomia local. Como nos lembra Santos (2010), descolonizar o saber é criar um mundo em que caibam muitos mundos — e isso exige coragem, ousadia e responsabilidade histórica.

Nesse sentido, transformar a escola moçambicana em território de reexistência e formação técnico-cultural implica recusar o destino imposto pelas hierarquias globais do conhecimento, e afirmar que os nossos jovens têm direito não apenas ao trabalho, mas também ao sentido. O direito de saber quem são, de onde vêm, e para onde podem ir — levando consigo as vozes dos seus mais-velhos, os sonhos das suas comunidades e a esperança de um país que aprende a partir de si mesmo.

#### **4.4. A Pseudoformação profissional no Ensino Secundário Geral em Moçambique e os Paradigmas do Sul Global: Uma Leitura Crítica à Luz da Teoria Crítica**

A implementação do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG) em Moçambique, à luz da Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro, introduz um modelo educativo que se pretende emancipador, inclusivo e culturalmente situado. No entanto, uma análise crítica, informada pela Teoria Crítica (Adorno, Horkheimer, Marcuse) e pelos paradigmas do Sul Global, revela contradições profundas entre a normatividade legal e os dispositivos concretos de implementação. A racionalidade pedagógica dominante, ao invés de emancipadora, mostra-se instrumental, técnica e orientada por finalidades mercantis, dando origem ao que se pode denominar de pseudoformação curricular (Silva, 2001).

O artigo 13.º da Lei define que o ensino secundário deve permitir ao aluno "assumir a posição de agente transformador do mundo, da sociedade e do pensamento" (Moçambique, 2018), no entanto, essa ambição emancipadora esbarra em currículos fragmentados, alicerçados em conteúdos eurocentrados e pouco conectados às realidades locais. Essa crítica encontra eco em Silva (2001), que, ao discutir as reformas educacionais sob o prisma da Teoria Crítica, afirma que "a formação cultural tem se convertido muito mais em pseudoformação", pois o conhecimento veiculado pelas práticas escolares está submetido a uma lógica de adaptação e controle social.

Os estudos de Paes et al. (2024), Pacheco (2016) e Young (2014) convergem na crítica ao currículo como dispositivo político e cultural que reproduz hegemonias e silencia saberes subalternizados. Paes et al. alertam que o currículo tradicional "modela o sujeito para ser neutro", uma neutralidade que esconde as relações de poder envolvidas na escolha do que se ensina. Pacheco interpreta o currículo como um "território de cultura" em que se definem

inclusões e exclusões simbólicas. Já Young, ao propor o conceito de "conhecimento poderoso", insiste que esse conhecimento deve ser acessível a todos, mas sem ignorar o seu conteúdo socialmente construído e politicamente orientado.

No caso moçambicano, o artigo 4.º da Lei 18/2018 estipula como princípio pedagógico a “ligação do estudo ao trabalho produtivo e socialmente útil”, o que abre caminho a um ensino técnico-profissionalizante. Contudo, como aponta a crítica de Silva (2001), quando o trabalho se torna princípio de organização do currículo sem um olhar crítico sobre as condições estruturais e a lógica de exploração do mercado, o ensino transforma-se em adestramento, e não em formação. A autora argumenta que os currículos têm sido orientados por uma "razão instrumental" que submete o sujeito a uma lógica de reprodução técnica, esvaziando o potencial reflexivo da educação.

Ao considerar o artigo 15.º da referida lei, nota-se uma forte aposta na educação profissional, com foco no auto-emprego, nas competências laborais e na produtividade. Todavia, as condições materiais nas escolas, a ausência de integração com os saberes locais e a persistência de um modelo pedagógico autoritário e padronizado impedem a materialização desse objetivo. Como alerta Adorno (1996), a escola moderna tende a inserir o indivíduo nas estruturas de dominação sob a aparência de neutralidade e progresso.

A avaliação escolar, segundo Silva (2001), é o mecanismo mais emblemático de controle e normalização dos sujeitos. Em Moçambique, esta mantém-se baseada em exames e testes padronizados que classificam e excluem, ao invés de promover aprendizagens significativas. Isso constitui um obstáculo à formação crítica e à inclusão educacional, contrariando os princípios da própria Lei, que invoca “inclusão, equidade e igualdade de oportunidades” (Moçambique, 2018, art. 3.º).

Silva (2001) ainda analisa a apropriação indevida de conceitos como ética, política e estética nas reformas curriculares, denunciando o uso ideológico e funcional de tais categorias. A ética, por exemplo, é instrumentalizada para legitimar uma formação que busca a adaptação às normas e valores do mercado, em vez de promover a crítica à sociedade e a emancipação dos sujeitos. Tal crítica é pertinente ao contexto moçambicano, onde se invoca a "valorização da moçambicanidade" sem, contudo, romper com os modelos pedagógicos importados e com a racionalidade tecnocrática das reformas curriculares internacionais.

A autora também enfatiza que os conceitos de equidade e igualdade, muitas vezes tratados como sinônimos, escondem concepções distintas de justiça. A igualdade formal, invocada em muitos documentos, não dá conta das desigualdades reais e históricas; apenas a equidade, enquanto justiça distributiva, poderia responder a essas assimetrias. No contexto

moçambicano, isso significa que políticas de currículo devem considerar a diversidade linguística, cultural, económica e geográfica do país, valorizando os saberes locais e garantindo condições materiais reais de aprendizagem.

À luz da Teoria Crítica da Sociedade, a educação torna-se espaço de luta simbólica e material. A pseudoformação, como expressão de uma razão técnica hegemónica, aliena os sujeitos ao substituir formação por conformismo. Adorno adverte que pensar é um ato de resistência e que a função libertadora da educação reside em sua capacidade de formar sujeitos autônomos e críticos. Tal desafio coloca-se com urgência na realidade moçambicana, onde os currículos, mesmo reformados, continuam a servir a uma lógica de adaptação, e não de transformação.

Para superar esse quadro, torna-se necessário um currículo situado, dialógico e intercultural, que vá além da técnica e incorpore as epistemologias do Sul (Santos, 2009; Walsh, 2009). Um currículo que não apenas promova a empregabilidade, mas que forme sujeitos conscientes das suas condições e capazes de intervir criticamente no mundo. Isso exige repensar os fundamentos epistemológicos da formação, romper com os padrões eurocentrados e colocar a escola em sintonia com os saberes, práticas e necessidades das comunidades locais.

#### **4.5. O Conhecimento Poderoso no Currículo Profissionalizante Moçambicano: Entre a Promessa e a Realidade**

O currículo do ensino secundário profissionalizante em Moçambique tem sido, desde as reformas iniciadas na década de 1990, uma promessa de emancipação através da formação técnica, cidadã e crítica dos jovens. Contudo, o que se observa é uma dicotomia entre a promessa normativa e a realidade escolar concreta. Esta tensão não é apenas um resultado de limitações técnicas ou estruturais, mas também de uma persistente colonialidade do saber que molda as conceções do que é considerado conhecimento válido, útil ou poderoso. Os currículos têm sido estruturados segundo uma lógica de transferência cultural, ignorando os saberes locais, a língua, as condições materiais dos estudantes e as realidades vividas nas diferentes regiões do país.

Este ponto pretende analisar criticamente as várias formas de conhecimento presentes (ou ausentes) no currículo profissionalizante moçambicano. Partimos da distinção entre o conhecimento prescrito, idealizado e praticado, com o objetivo de compreender as dinâmicas entre a intencionalidade pedagógica e os resultados efetivos da aprendizagem. É também uma discussão sobre o fracasso da utopia modernizadora do currículo, e sobre como ela se inscreve

numa lógica colonial e capitalista. Por fim, propomos caminhos de reimaginação do conhecimento poderoso a partir das epistemologias do Sul, centradas nas realidades moçambicanas e nas possibilidades de uma formação realmente emancipadora.

### **O Conhecimento Poderoso Prescrito**

A categoria "conhecimento poderoso" ganhou centralidade nas discussões curriculares contemporâneas, especialmente a partir das contribuições de Michael Young. Para Young, conhecimento poderoso é aquele que transcende a experiência imediata e permite a compreensão sistemática do mundo, conferindo aos sujeitos maior capacidade de atuação. Em Moçambique, os documentos normativos como a Lei n.º 18/2018, o PEEDH e os planos curriculares oficiais adotam este conceito de forma implícita, ao estabelecerem objetivos de formação centrados na "ciência e técnica", na "cidadania" e na "preparação para o trabalho".

No entanto, uma análise mais atenta revela que o conhecimento valorizado nesses documentos está ancorado em padrões eurocêntricos de racionalidade, ciência e desenvolvimento. O saber tradicional, comunitário e local aparece como resíduo, raramente sendo incorporado como parte constitutiva do projeto educativo. O currículo profissionalizante moçambicano continua a valorizar conhecimentos importados, muitas vezes alheios às necessidades reais do país, como por exemplo nas áreas de tecnologias industriais e gestão, descontextualizados da economia informal, da agricultura familiar e dos sistemas produtivos locais.

A prescrição curricular também tende a reproduzir um modelo de conhecimento abstrato, fragmentado e orientado por conteúdos. A formação técnica aparece desvinculada de uma compreensão holística das condições sociais, culturais e ambientais em que o saber será aplicado. Isso gera um descompasso entre o saber prescrito e o saber vivenciado, abrindo espaço para frustrações, evasão escolar e sentimento de inutilidade por parte dos alunos.

### **O Conhecimento Idealizado (Currículo Formal)**

A estrutura formal do currículo profissionalizante em Moçambique projeta uma formação tecnicista e cidadã simultaneamente. Tal como consta nas diretrizes curriculares, espera-se que os alunos saiam com competências técnicas, mas também com valores democráticos, espírito crítico, capacidade de resolução de problemas e autonomia. Esta visão é, em si, uma utopia pedagógica com forte apelo modernizador.

Porém, este modelo idealizado parte do princípio de que os sujeitos educandos já estão inseridos numa cultura escolar estável, com recursos adequados, apoio familiar, infraestrutura

suficiente e professores com formação sólida. Nada mais distante da realidade de centenas de escolas em zonas periurbanas e rurais. O currículo formal é formulado segundo uma lógica de universalização do saber, ignorando os condicionantes socioeconômicos, linguísticos e culturais dos alunos.

A utopia do currículo cidadã e técnico, sem base em condições materiais adequadas, torna-se um discurso vazio que acaba por culpabilizar os alunos pelo seu "insucesso" escolar. A avaliação do rendimento dos estudantes, por exemplo, não considera as disparidades de acesso à informação, às bibliotecas ou ao acompanhamento pedagógico. O ideal de um currículo para todos se transforma numa norma excludente para muitos.

### **O Conhecimento Praticado pelos Alunos Graduados**

Ao observar o que permanece como aprendizagem significativa para os alunos que completam o ensino secundário profissionalizante, é possível identificar um abismo entre o que se ensina e o que se aprende. Vários estudos qualitativos, bem como testemunhos de egressos, revelam que grande parte dos conteúdos ensinados durante o curso não se traduz em competências aplicáveis ou em compreensão aprofundada.

Nas zonas rurais, por exemplo, jovens que concluem cursos de técnica agrícola ou de mecânica automóvel raramente têm acesso aos equipamentos necessários para colocar em prática o que aprenderam. Nas cidades, o idioma de instrução (português) muitas vezes é uma segunda ou terceira língua, criando barreiras cognitivas para o entendimento dos conteúdos técnicos. O excesso de tecnicismo, dissociado da vida cotidiana, transforma o conhecimento escolar numa abstração desmotivadora.

O resultado é que os alunos saem com défices significativos em termos de resolução de problemas práticos, leitura de contextos e capacidade de inovação. O conhecimento poderoso, no sentido transformador, torna-se inúcio, reprodutivo, alienado. Muitos egressos relatam que só aprenderam "coisas de verdade" após entrarem em contextos informais de trabalho, onde os saberes locais e a experiência coletiva têm um peso muito maior que os conteúdos escolares.

### **Da Utopia à Realidade Colonial**

A persistência dessas distorções não pode ser compreendida sem considerar o quadro mais amplo da colonialidade do saber, conceito formulado por autores como Quijano e Mignolo. O fracasso do currículo em cumprir sua promessa libertadora é, também, um

fracasso estrutural de um modelo de educação que foi desenhado sob padrões europeus e adaptado tardiamente para as realidades africanas.

O currículo moçambicano, em sua maioria, continua a ser dependente de lógicas de financiamento, cooperação internacional e estándares globais que subordinam os interesses locais às necessidades de capital humano para a economia globalizada. Assim, a formação técnica torna-se um dispositivo de ajustamento estrutural, de preparação de mão de obra barata, não uma via de emancipação cultural ou de desenvolvimento autóctone.

As escolas tornam-se espaços de reprodução do epistemicídio: ignoram a história local, não incorporam a diversidade lingüística e minimizam os saberes tradicionais. Este processo impede o fortalecimento de uma identidade cultural moçambicana plural, centrada nas realidades dos territórios e no reconhecimento da diferença como fonte de aprendizagem.

### **Para uma Realidade Moçambicana**

Reinventar o conhecimento poderoso a partir das epistemologias do Sul é uma urgência. Esta proposta não significa recusar o conhecimento científico ou os avanços tecnológicos, mas sim deslocar o eixo da legitimidade para incluir os saberes locais como centrais na construção curricular. A perspectiva decolonial propõe que o conhecimento se constrói em relação com o contexto, e não a partir de padrões universais impostos.

Uma proposta curricular situada pode incorporar, por exemplo, o saber dos pescadores nas escolas costeiras, a medicina tradicional nas zonas rurais, a economia solidária nas zonas urbanas, e a agricultura de subsistência como forma de inteligência ecológica. O conhecimento poderoso não é apenas aquele que confere diplomas, mas aquele que capacita os sujeitos a transformar suas vidas, seus territórios e suas comunidades.

A formação de professores também precisa ser repensada: deve promover o diálogo de saberes, a escuta das experiências dos alunos e o uso de metodologias participativas que valorizem a cultura local. Essa formação fundada permitirá que o conhecimento poderoso se converta, de fato, em conhecimento potente.

### **Palavras de fecho**

A análise crítica documental e de conteúdo realizada neste capítulo evidencia, com clareza e profundidade, que o currículo do Ensino Secundário Geral Profissionalizante em Moçambique permanece preso a uma racionalidade eurocêntrica, tecnocrática e distante das realidades vividas pelas juventudes do nosso país. A colonialidade do saber manifesta-se tanto na estrutura normativa dos documentos oficiais — como a Lei 18/2018, o Plano Curricular do

ESG, o PEEDH e o PQG — quanto nos conteúdos e abordagens pedagógicas que invisibilizam os saberes locais, os modos de vida comunitários e as formas ancestrais de conhecimento.

A presença de dispositivos legais que enunciam a valorização da cultura moçambicana e da participação comunitária não tem sido suficiente para desestabilizar o universalismo invisível da racionalidade ocidental que ancora o currículo nacional. Como vimos, mesmo os esforços em promover a profissionalização acabam subordinados a uma lógica de modernização acrítica, descolada das condições materiais, culturais e históricas das escolas e das comunidades. Isso dá origem a um processo de pseudoformação (SILVA, 2001), onde o discurso da emancipação encobre práticas de adestramento, exclusão e conformismo técnico.

No entanto, este capítulo também aponta, com a mesma força, que existem brechas epistêmicas importantes — interstícios nos textos normativos e nas práticas sociais — que podem ser ativados para uma transformação substantiva do currículo. A proposta de construir uma ecologia de saberes, conforme defendida por Santos (2010), Walsh (2009) e Freire (1970), emerge como caminho viável e necessário para que a escola moçambicana se transforme num espaço de reexistência cultural e formação crítica.

A profissionalização, quando articulada a partir do território, das línguas locais, da agroecologia, da espiritualidade e das tecnologias apropriadas, pode deixar de ser um instrumento de contenção social para se tornar um projeto de reconstrução epistêmica. Essa reconstrução exige que se reconheça a escola como um campo de disputa simbólica — um espaço onde se decide não apenas o que se ensina, mas quem tem direito a saber e a ser reconhecido como produtor de conhecimento.

A aposta em um currículo conectado, situado e intercultural, portanto, não é apenas uma questão pedagógica, mas um projecto de país. É nessa direção que este capítulo termina: com a afirmação de que o nosso país pode tornar-se um laboratório de inovação curricular crítica, desde que assuma com radicalidade o compromisso com a justiça cognitiva, com a soberania epistêmica e com a emancipação dos sujeitos historicamente marginalizados pelo projeto moderno-colonial.

Ao longo desta abordagem, demonstrou-se também que o currículo profissionalizante moçambicano, tal como está estruturado, é incapaz de realizar sua promessa de emancipação. Entre o discurso e a prática, há uma série de lacunas que se enraízam em desigualdades históricas, em dependências epistêmicas e em um modelo educacional colonial.

A discussão sobre conhecimento poderoso só faz sentido se se transformar numa discussão sobre conhecimento potente: aquele que gera autonomia, promove a justiça

cognitiva e está conectado na vida dos alunos e das comunidades. A superação desse desafio requer não apenas reformas curriculares pontuais, mas uma verdadeira revolução epistemológica, que revalorize o que foi historicamente marginalizado.

A educação profissionalizante em Moçambique precisa, pois, tornar-se um espaço de construção de mundos possíveis, em que o conhecimento não seja apenas transmissão de técnicas, mas instrumento de reexistência, criação e libertação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação de mestrado desenvolveu uma análise crítica do currículo do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique, tendo como eixo a promulgação da Lei nº 18/2018 e a implementação do Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG). A investigação concentrou-se na identificação das permanências da colonialidade do saber, mesmo diante de discursos e políticas que evocam inclusão, contextualização e valorização cultural.

O estudo partiu da hipótese de que, apesar dos avanços legais e formais, o currículo ainda privilegia epistemologias eurocêntricas e racionalidades técnicas descontextualizadas, afastando-se dos saberes locais, das práticas ancestrais e das necessidades concretas das juventudes moçambicanas. Essa hipótese foi confirmada com base nas epistemologias do Sul Global e nas teorias críticas do currículo, mobilizando autores como Quijano, Santos, Mignolo, Walsh, Apple, Freire, McLaren, Pacheco, entre outros. Os resultados da análise documental e teórica demonstram que o currículo profissionalizante moçambicano tende a reproduzir um modelo funcionalista, tecnicista e instrumentalista de formação, voltado à lógica de mercado e à produtividade, mas distante das realidades sociais, culturais e econômicas do país.

A retórica da inclusão e da valorização dos contextos locais não encontra respaldo em mecanismos concretos de valorização dos saberes tradicionais e das línguas nacionais, tampouco em estratégias consistentes de promoção da justiça cognitiva.

Essas fragilidades estão profundamente relacionadas às limitações materiais, financeiras e humanas enfrentadas pelo país. A precariedade da infraestrutura escolar, a escassez de equipamentos e materiais pedagógicos, a insuficiente formação de professores e a desvalorização da carreira docente comprometem a efetividade da implementação curricular. Soma-se a isso a desarticulação entre as propostas curriculares e os contextos locais, o que reforça a presença de fragmentos coloniais e compromete a função emancipadora do currículo. Adicionalmente, observa-se uma recorrência nas políticas educacionais e governamentais em adotar currículos desalinhados das dinâmicas sociais e econômicas do país, o que evidencia a permanência de uma racionalidade dependente e imitativa. Essa situação denuncia um sistema ainda não plenamente descolonizado, cuja orientação curricular permanece atrelada a padrões externos e modelos eurocentrados de desenvolvimento e educação.

Nesse contexto, uma das expressões mais evidentes da tensão entre o local e o global é a inclusão da língua inglesa como disciplina obrigatória do 7º ao 12º ano. Essa decisão se justifica por sua importância como língua de comunicação científica, comercial e diplomática (Moçambique, 2022), e pela inserção do país em organismos internacionais como a SADC e a Commonwealth. No entanto, essa escolha tende a reforçar a hegemonia linguística colonial, sobretudo quando não acompanhada de políticas que valorizem efetivamente as línguas locais, contribuindo para a marginalização dos saberes conectados nas comunidades.

As teorias críticas do currículo, como as de Goldstein *apud* Pacheco (2016), defendem a valorização da subjetividade, da diversidade e da pluralidade cultural como fundamentos de uma educação inclusiva e emancipatória. Em Moçambique, a subjetividade já é reconhecida como componente legítimo na construção dos conteúdos curriculares, ao considerar as experiências sociais, históricas e culturais dos sujeitos. Contudo, essa perspectiva esbarra em limitações operacionais impostas por um currículo ainda excessivamente centralizado, burocrático e tecnocrático, cuja implementação depende da disponibilidade de recursos muitas vezes escassos ou inexistentes. Pacheco (2016), retomando Young (2014), alerta para os riscos de uma inoperacionalidade curricular que se distancia da autorreflexão e da participação ativa dos sujeitos. A teoria crítica do currículo, nesse sentido, propõe um modelo formativo que vá além do enciclopedismo e da normatização, centrando-se na aprendizagem significativa, no protagonismo dos estudantes e na construção dialógica do conhecimento.

Pensar, portanto, um currículo futurista e socialmente reconvertível em Moçambique exige romper com o modelo reprodutor e tecnicista ainda predominante. Isso demanda a construção de um projeto político-pedagógico conectado nas necessidades reais da população, que valorize os saberes locais e as línguas nacionais, promova a inclusão de minorias étnicas e culturais, respeite a diversidade de gênero e assegure condições concretas para uma formação crítica, integral e situada. As epistemologias do Sul Global, embora ofereçam um referencial teórico potente para denunciar a colonialidade e promover saberes periféricos, também enfrentam desafios frente às exigências da sobrevivência geopolítica em tempos de globalização. Moçambique, como país periférico, historicamente atravessado por relações assimétricas de poder, não pode ignorar a interdependência entre Sul e Norte globais. Como enfatizam Mignolo (2005) e Santos (2014), é necessário construir estratégias críticas, híbridas e pragmáticas, que articulem saberes locais e globais sem reproduzir subalternidades ou isolamentos epistemológicos.

Conclui-se, portanto, que a construção de um currículo verdadeiramente transformador e emancipador em Moçambique exige uma reforma que vá além do plano técnico-normativo, assumindo-se como projeto político-cultural comprometido com a justiça cognitiva, com o bem-estar coletivo e com o fortalecimento da soberania educacional do país. Esse currículo deve formar sujeitos ativos, autônomos e críticos, capazes de participar plenamente da vida social, cultural, política e econômica do país e do mundo — não como consumidores passivos de modelos impostos, mas como coautores de saberes, práticas e futuros socialmente relevantes

## **RECOMENDAÇÕES E PERSPECTIVAS FUTURAS**

A partir das análises críticas e dos achados apresentados nesta dissertação, destacam-se algumas recomendações essenciais para a transformação efetiva do currículo do ensino secundário geral profissionalizante em Moçambique, bem como para o avanço da educação no país em geral.

### **1. Reforma Curricular de Base Participativa e Descentralizada**

Recomenda-se que o processo de revisão e reformulação do currículo seja construído de forma participativa, envolvendo não apenas autoridades educacionais, mas também professores, estudantes, famílias, comunidades locais e especialistas em educação e cultura. Essa abordagem deve favorecer a descentralização curricular, permitindo que as escolas tenham maior autonomia para adaptar os conteúdos às especificidades regionais, culturais e socioeconômicas, promovendo um currículo mais relevante e contextualizado.

### **2. Valorização e Integração dos Saberes Locais e Línguas Nacionais**

É fundamental que o currículo incorpore de forma explícita os saberes tradicionais, práticas ancestrais e as línguas nacionais, não apenas como conteúdos complementares, mas como elementos centrais para a construção do conhecimento. Políticas públicas devem apoiar o desenvolvimento de materiais didáticos em línguas locais e capacitar os docentes para atuar nesse sentido, contribuindo para a justiça cognitiva e para a preservação do patrimônio cultural moçambicano.

### **3. Formação Contínua e Valorização dos Professores**

A qualidade da implementação curricular está diretamente ligada à qualificação dos professores. Portanto, é recomendável o fortalecimento da formação inicial e continuada dos docentes, com ênfase em metodologias críticas, interculturais e contextualizadas. Paralelamente, deve-se promover a valorização da carreira docente, garantindo condições dignas de trabalho e incentivos que estimulem o compromisso com a transformação educacional.

### **4. Melhoria das Condições Materiais e Infraestruturais**

A despeito do esforço curricular, a precariedade das infraestruturas escolares, a falta de equipamentos e recursos pedagógicos limitam fortemente a eficácia do processo formativo. Assim, recomenda-se o aumento do investimento público na melhoria das condições físicas

das escolas, com foco na equidade regional, garantindo que todas as unidades educacionais estejam preparadas para implementar o currículo de forma adequada.

#### 5. Flexibilização e Inovação Pedagógica

O currículo deve ser flexível e aberto a inovações pedagógicas que favoreçam a aprendizagem ativa, o protagonismo estudantil e a interdisciplinaridade. Essa flexibilização possibilita a incorporação de temas transversais relevantes, como direitos humanos, gênero, meio ambiente, saúde e cidadania, promovendo uma formação integral que ultrapasse o mero enciclopedismo e a tecnicidade.

#### 6. Diálogo Crítico com as Demandas da Globalização

Reconhecendo a inevitabilidade da inserção de Moçambique nos contextos globais, recomenda-se o desenvolvimento de estratégias curriculares que conciliem a valorização dos saberes locais com as competências necessárias para a interação internacional. Tal diálogo deve ser crítico, buscando evitar a simples reprodução de padrões externos e priorizando a autonomia epistemológica e cultural do país.

#### 7. Monitoramento e Avaliação Contínua

Por fim, torna-se indispensável a criação de mecanismos de monitoramento e avaliação contínua da implementação curricular, que não se restrinjam à mensuração de resultados quantitativos, mas que incluam análises qualitativas sobre o impacto social, cultural e pedagógico. Esse processo deve ser participativo e transparente, permitindo ajustes dinâmicos e aprimoramentos constantes.

#### Perspectivas Futuras

A partir dessas recomendações, abre-se um vasto campo para pesquisas futuras que possam aprofundar a compreensão das práticas pedagógicas em Moçambique, investigar a receção e apropriação do currículo pelas comunidades escolares e avaliar as implicações das políticas de descolonização curricular. Destaca-se também a importância de estudos interdisciplinares que articulem a educação com as áreas de sociologia, antropologia, linguística e economia, ampliando o debate sobre a função social da escola no processo de emancipação e desenvolvimento sustentável do país.

Finalmente, há um imperativo ético e político de continuar fomentando o diálogo entre as epistemologias do Sul Global e as exigências da globalização, de modo a construir um currículo que seja simultaneamente local e global, crítico e pragmático, inclusivo e desafiador.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. *Teoria da semicultura*. Educação e Sociedade, ano 17, n. 56, dez. 1996.
- ALATAS, Syed Hussein. *The myth of the lazy native*. London: Frank Cass, 2006.
- ANZALDÚA, Gloria. *Borderlands/La Frontera: The new mestiza*. 2. ed. San Francisco: Aunt Lute Books, 1987.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.
- APPLE, M. W. *Ideologia e currículo*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ÁRABE, N.; CHALAU, A.; MOHAMED, F. *História da educação em Moçambique: perspectivas e desafios*. Maputo: Paulinas, 2024.
- ASANTE, Molefi Kete. *Afrocentricity: The theory of social change*. 2. ed. Chicago: African American Images, 2003.
- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2019.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BONDE, S. *A escola em Moçambique: entre o passado colonial e os desafios do presente*. Maputo: Escolar Editora, 2016.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 5 jul. 2025.
- CASTEL-BRANCO, Joaquim. *Educação e desenvolvimento em Moçambique: notas críticas*. Maputo: Instituto de Investigação Sócio-Económica, 1996.
- CASTIANO, José. *Repensar as Humanidades em África: Para uma universidade humanista, plural e crítica*. Maputo: Escolar Editora, 2011.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHICHAVA, S. Colonialismo e educação: a escola e a construção do “assimilado” em Moçambique. *Cadernos de Estudos Africanos*, n. 12, p. 69-85, 2007.
- CONNELL, R. *Southern theory and world universities*. London: Routledge, 2021.
- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 1993.

- ESCOBAR, Arturo. *Projectos para o pluriverso: interdependência radical, autonomia e a construção de mundos*. São Paulo: Editora Elefante, 2020.
- FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de Lucy Magalhães e Enilce Albergaria Rocha. Juíz de Fora: Editora UFJF, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.
- GIROUX, Henry A. *Teoria e resistência na educação: uma pedagogia para a oposição*. 3. ed. São Paulo: Autêntica, 2005.
- GUEBERT, M.; RODRIGUES, M. *História da educação em África*. São Paulo: Cortez, 2021.
- HOUNTONDJI, P. *Saber africano e ciência: crítica da razão extravertida*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1997.
- INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo: Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2022.
- LE GRANGE, L. Curriculum, decolonization and epistemologies of the South. *Journal of Education*, Cape Town, n. 79, p. 1-17, 2020.
- MACHEL, Maria Esperança. *Línguas moçambicanas no processo de ensino-aprendizagem: práticas e resistências nas escolas primárias rurais*. Maputo: Arquivos da UEM, 2022.
- MAHALEMBA, J. L. *Práticas pedagógicas e saberes locais no ensino técnico moçambicano: estudo de caso em Ribáuè*. Nampula: Universidade Lúrio, 2020.
- MARCUSE, Herbert. *O homem unidimensional*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2016.
- MBEMBE, Achille. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2017.
- MENEZES, Maria da Graça. *Educação, cultura e crítica: perspectivas contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2018.
- MIGNOLO, W. *A ideia de América Latina*. São Paulo: UNESP, 2005.
- MIGNOLO, Walter. *The darker side of the Renaissance: Literacy, territoriality, and colonization*. 2. ed. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2003.
- MIGNOLO, Walter; SANTOS, Boaventura de Sousa (orgs.). *Interculturalidade, descolonização do Estado e do conhecimento*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MINISTÉRIO DA ECONOMIA E FINANÇAS (MOÇAMBIQUE). *Programa Quinquenal do Governo 2020-2024*. Maputo, 2020.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DA BOLÍVIA. *Ley de Educación Avelino Siñani – Elizardo Pérez*. La Paz: Ministerio de Educación, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MOÇAMBIQUE). *Plano Estratégico da Educação 2020-2029*. Maputo: MINEDH, 2020.

MOÇAMBIQUE - MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. *Relatório Anual de Estatísticas da Educação 2023*. Maputo: MINEDH, 2024.

\_\_\_\_\_. - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO (MINEDH). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo, 2020.

\_\_\_\_\_. - Ministério da Educação. *Relatório de avaliação do Ensino Secundário Geral*. Maputo: MINEDH, 2012.

\_\_\_\_\_. Assembleia da República. Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro. Aprova o Regime Jurídico do Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, I Série, n.º 254, Maputo, 2018.

\_\_\_\_\_. E. Lei n.º 18/2018, de 28 de dezembro. Aprova o novo Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, Maputo, 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 4/83, de 23 de março. Aprova o Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, Maputo, 1983.

\_\_\_\_\_. Lei n.º 6/92, de 6 de maio. Estabelece os princípios gerais do Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República*, Maputo, 1992.

\_\_\_\_\_. *Plano Quinquenal do Governo (2020–2024)*. Maputo: Imprensa Nacional, 2020.

MOMADE, A. Educação em Moçambique: desafios e reformas pós-independência. In: MABUNDA, C.; MANHIÇA, F. (org.). *Educação, cultura e sociedade em Moçambique*. Maputo: Escolar Editora, 2022.

MONTEIRO, B. A. P. et al. *Decolonialidades na educação em ciências*. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2019.

NGOENHA, S. J. *A Filosofia Africana como exercício de liberdade*. Maputo: FFLC, 2015.

NGOENHA, S. J. *Filosofia africana: das independências ao pan-africanismo*. Maputo: Edições Paulinas, 2006.

NGŨGĨ wa Thiong’o. *Descolonizar a mente: a política da linguagem na literatura africana*. São Paulo: Kapulana, 2017.

NHANTUMBO, António. *Currículo técnico-profissional e saberes locais: um estudo de caso em Nampula e Zambézia*. Maputo: CIEDIMA, 2021.

OLIVEIRA, R. P. de. O currículo como construção social: análise crítica de documentos curriculares. *Educação & Sociedade*, v. 22, n. 77, p. 15-35, 2001.

- PACHECO, José Augusto. Para a noção de transformação curricular. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 64–77, jan./mar. 2016.
- PAES, Luciane Rocha et al. Uma reflexão pertinente sobre a teoria crítica do currículo. *Revista Observatório da Economia Latino-Americana*, v. 22, n. 1, p. 4256–4270, 2024.
- PEREIRA, H. A. A. R. Hegemonia epistêmica e resistência decolonial: alternativas para um saber plural e inclusivo. *Revista Educação e Emancipação*, v. 15, n. 2, p. 45-62, 2022.
- PINAR, William F. *Estudos curriculares: Ensaio selecionados*. Organização de Alice Casimero Lopes e Elizabeth Macedo. São Paulo: Cortez, 2016.
- QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Revista Internacional de Sociologia*, Madrid, v. 50, p. 93-126, 2005.
- RAMOS LAMAR, A. Epistemologia da educação comparada com ênfase em reformas educacionais: um olhar a partir da teoria decolonial. *Educação*, Blumenau, v. 44, n. 3, p. 1-18, 2021.
- REIS, L. C. *Educação, epistemologias subalternas e decolonialidade: desafios para o século XXI*. Curitiba: CRV, 2020.
- REIS, M. C.; SILVA, J. S.; ALMEIDA, G. S. S. Afrocentricidade e pensamento decolonial: perspectivas epistemológicas para pesquisas sobre relações étnico-raciais. *Revista da ABPN*, v. 13, n. 36, p. 1-20, 2021.
- ROSÁRIO, Domingos do. *Descentralização, participação e educação em Moçambique: entre o princípio e a prática*. Maputo: IESE, 2018.
- SANTOS, B. de S. *A gramática do tempo: Para uma nova cultura política*. São Paulo: Cortez, 2006.
- \_\_\_\_\_. *A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. São Paulo: Cortez, 2010.
- \_\_\_\_\_. *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Epistemologias do Sul: a reinvenção do conhecimento e da emancipação social*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SILVA, Monica Ribeiro da. Currículo, reformas e a questão da formação humana: uma reflexão a partir da Teoria Crítica da Sociedade. *Educar*, Curitiba, n. 17, p. 111-123, 2001.
- SILVA, T. T. da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

- SMITH, L. T. *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books, 1999.
- SPIVAK, Gayatri Chakravorty. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- TIKLY, L. Education for sustainable development in the postcolonial world. *Comparative Education*, v. 56, n. 4, p. 481-497, 2020.
- VARELA, M. Currículo e identidade cultural: desafios para a educação no século XXI. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 15–28, 2013.
- WALSH, C. Interculturalidad, colonialidad y pedagogías de lucha. *Revista Educación Superior y Sociedad*, v. 32, n. 2, p. 17-38, 2020.
- WALSH, Catherine. *Pedagogias decoloniais: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir e (re)vivir*. São Paulo: Autêntica, 2009.
- WIREDU, K. *Philosophy and an African Culture*. Cambridge: Cambridge University Press, 1980.
- YOUNG, Michael. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 44, n. 151, p. 190–202, jan./mar. 2014.