



CONSTRUINDO PONTES: POLÍTICAS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA INTEGRAÇÃO DA DIVERSIDADE CULTURAL NAS ESCOLAS PRIMÁRIAS DE MOÇAMBIQUE

Cheila Caetano Vilanculos¹

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo analisar como é que os professores do Ensino Primário da cidade de Xai-Xai, em Moçambique, traduzem na prática pedagógica as orientações das políticas educacionais em relação à diversidade cultural. A pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Primária da cidade de Xai-Xai, província de Gaza em Moçambique (África). Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa, com enfoque no método do Ciclo de Políticas Públicas, de Stephen Ball e colaboradores (1992). Para a materialização do estudo, foram aplicados questionários e entrevistas semiestruturadas. Para analisar os dados, adotamos os princípios metodológicos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977). Os resultados indicam que as práticas pedagógicas podem não estar suficientemente alinhadas com as políticas voltadas para o atendimento à diversidade cultural. Também, há indícios de certa homogeneização das práticas pedagógicas, independentemente da origem étnica, religiosa, linguística e cultural dos alunos.

Palavras-Chaves: Diversidade Cultural; Educação; Políticas Públicas; Moçambique.

INTRODUÇÃO

Este trabalho, tem como objetivo analisar como é que os professores do Ensino Primário da cidade de Xai-Xai, em Moçambique, traduzem na prática pedagógica as orientações das políticas educacionais em relação à diversidade cultural. Essas orientações foram introduzidas pela Lei nº 6/92, de 06 de maio do Sistema Nacional de Educação (SNE) e implementadas através da Reforma Curricular do Ensino Primário, em 2003, que se referem ao ensino de Línguas moçambicanas e ao Currículo Local. Esta última é uma componente do currículo nacional correspondente a 20% do tempo letivo de cada disciplina para inserir os saberes locais de cada comunidade.

Entende-se neste contexto, a diversidade cultural como distintas manifestações e expressões culturais, relativamente a etnias, línguas, religião e outras tradições individuais ou coletivas características de um determinado grupo e/ou subgrupos dentro de um estado de nação. (Furtado, 2014, p.10).

Sendo Moçambique um país multicultural, multilíngue e socialmente estratificada, a introdução de políticas voltadas para a diversidade cultural, pretendia não apenas valorizar a diversidade, mas também integrar as culturas nacionais na escola.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação de Educação e Formação Humana da Universidade do Estado de Minas Gerais, bolsista do Grupo de Cooperação Internacional das Universidades Brasileiras (Gcub). E-mail: Cheilaliebe@gmail.com; Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-9308-0553>



Entretanto, esses textos de políticas “não podem simplesmente ser implementados! Eles têm de ser traduzidos a partir do texto para ação; colocados em prática em relação à história e ao contexto, com recursos disponíveis.” (Ball; Maguire e Braun 2021, p. 26). E nesse processo, o professor é um dos principais agentes que atuam na política, ele dá concreticidade a uma política educacional, (Mainardes, 2006, p.54).

Ele interage diretamente com alunos de diferentes proveniências, culturas, capacidades e necessidades diferenciadas, então, é necessário que ele interprete e traduza as orientações políticas em ações metodológicas, e desenvolva estratégias de forma a incluir a diversidade na sua prática pedagógica.

METODOLÓGICA

Metodologicamente, adotamos uma abordagem qualitativa, com enfoque no método do Ciclo de Políticas Públicas, de Stephen Ball e colaboradores (1992). Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência; o contexto da produção de texto e o contexto da prática.

Para análise da temática, daremos ênfase ao contexto da prática, partindo do pressuposto de que “as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas” (Mainardes, 2006, p. 51).

Para a materialização do estudo, foram aplicados questionários, com sete professoras do 1º e 2º ciclos de aprendizagem, correspondente às classes 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 6ª classes. Além disso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com três professoras que leccionam nas classes 3ª, 4ª e 6ª.

Para analisar os dados, adotamos os princípios metodológicos da Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), sequenciada em três etapas: Pré-análise, exploração do material e tratamento de resultados, a inferência e a interpretação. Na primeira etapa da análise dos dados, denominada pré-análise, fizemos a leitura flutuante que nos permitiu conhecer e reconhecer o material e ainda criar as primeiras impressões. Concluída a primeira etapa, partimos para a exploração do material. Nosso maior objetivo foi a elaboração de categorias de análise. Assim, tendo o corpus constituído, realizamos a identificação das Unidades de Registro e Unidades de



Contexto. Escolhemos o tema, como a nossa Unidade de Registro, por oferecer teorizações racionais, “mas também ideológicos, afetivos e emocionais.” (Franco, 2005, p.45). A partir de então, articulamos as Unidades de Registro entre si para configurar os eixos temáticos, totalizados em oito. Posteriormente, partimos para a terceira fase, o tratamento de resultados, a inferência e a interpretação, em que realizamos um novo movimento, de refinamento e reagrupamento analógicos dos oito eixos temáticos para configurar as categorias de análise, que são a essência da análise e que vão auxiliar nas respostas do nosso objeto de pesquisa.

DIMENSÕES CONTEXTUAIS NA ATUAÇÃO DE POLÍTICA VOLTADAS PARA A DIVERSIDADE CULTURAL

CONTEXTOS SITUADOS²

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da cidade de Xai-Xai³, localizada no centro urbano da cidade, e que conta com um efetivo de cerca de 1120 alunos e 23 professores. O fato de a escola estar sediada em um centro urbano faz com que se desenvolva uma narrativa institucional que gira em torno do perfil dos alunos que a escola admite, alunos vindos de famílias relativamente médias que já oferecem uma preparação prévia para a educação. Situação que é assim compreendida pela professora Mahacate, da 6ª classe:

Ah, é porque a nossa escola está situada na zona urbana, a tal dita zona de elite. Então por estar situada na zona urbana e não na zona rural de forma empírica eu acredito que o nosso governo assumiu e concebeu que toda criança que vive naquele, naquele lugar é falante da língua portuguesa (Mahacate, 2024).

A presunção de que todos os alunos são falantes da Língua Portuguesa, implica que a política ou gestão escolar pode estar desconsiderando a diversidade linguística e cultural dos alunos que recebe, como se atesta no relato da professora Mahacate:

Imaginemos eh nós aqui no sul quando aparece, por exemplo, uma criança que vem do norte tem um sotaque diferente das crianças daqui do sul. [...] Deixando

² Os contextos situados referem-se aos aspectos relacionados à localização geográfica, à história, número de matrículas e às características da escola que desvelam suas particularidades (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 50).

³ Xai-Xai é a capital da província de Gaza, em Moçambique. Está localizada a 210 km a norte da Cidade de Maputo e é geograficamente limitada a sul por Chilaulene e pelo Oceano Índico, a este por Chongoene, a oeste por Chicumbane e a norte pelos rios Limpopo e Ponela..

Um evento para reunir acadêmicos e profissionais vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br

crianças de norte que são um bocadinho def... eh um pouco distante. Este ano recebi uma criança na minha turma que vem das zonas mais recônditas de Mandlakazi. (Mahacate, 2024).

As diferenças de sotaque descritas e origem regional podem criar barreiras na comunicação e na integração dos alunos, quando encarado negativamente pelo professor. Isso pode refletir em uma prática homogênea que não leva em conta a variedade de origens culturais e linguística que existe, mesmo em uma área urbana ou elite.

CULTURAS PROFISSIONAIS⁴

Em contrapartida, observou-se ao analisar o ethos cultural das entrevistadas, uma dificuldade generalizada de nomear “os referentes culturais” como por exemplo, origem étnica e linguística. As entrevistadas não distinguem a etnia de nacionalidade, de língua ou de regimes de organização dos grupos étnicos.

A dificuldade na compreensão desses termos, comprometem as práticas pedagógicas e limitam as possibilidades de criação de alternativas para lidar com fatores de diversidade cultural.

Ao ser questionadas acerca do conhecimento de políticas voltadas para o atendimento à diversidade cultural, seis professoras afirmam não ter conhecimento, e somente uma professora afirma ter conhecimento. Nesse sentido, é preciso criar-se mecanismo para uma formação cultural e continuada sólida para transmitir esses conhecimentos aos seus alunos. É necessária uma compreensão ampla e profunda das diversas culturas, experiências e perspectivas que compõem a sociedade moçambicana, de modo a valorizar, promover e integrar efetivamente as suas práticas pedagógicas.

CONTEXTOS MATERIAIS⁵

A maioria das professoras confirmam a existência de alguns recursos na escola para a implementação das políticas voltadas para a diversidade cultural. Contudo relatam que

⁴ Culturas profissionais referem-se aos atores de política que encenam e atuam nas políticas no contexto da prática. (Ball; Maguire e Braun, 2021, p. 57).

⁵ O contexto material refere-se aos aspectos físicos de uma escola: edifícios e orçamento, mas também aos funcionários, “às tecnologias de informação” e “à infraestrutura”. (Ball; Maguire e Braun, 2021, p. 60).



trabalham com turmas superlotadas, entre 60 a 70 alunos. Por isso afirmam ser difícil desenvolver práticas e/ou interações que reconheçam a diversidade sociocultural e linguística dos alunos. “[..]Yaaa! Realmente eh eh não é fácil trabalhar com sessenta e três crianças não é fácil”. (Massango, 2024). “[..]Você sai da sala super-cansada e esgotado porque você grita toda hora do primeiro ao último minuto você está gritar, enquanto eles estão a dançar (risos) a pular de um lado para o outro. (...) é muito difícil.” (LAM, 2024)

Portanto, essa superlotação torna inflexível o tempo individual que o professor devia dedicar a inclusão da diversidade.

Outro aspecto dessa materialidade, relevante na tradução dessas políticas, é o material didático: “Não tem material didático para todos. Cabe ao professor tentar desenhar estratégias de material didático para poderem levar as crianças a assimilarem a matéria”. (LAM, 2024)”. Essa é uma situação extremamente desgastante que toma muito tempo das professoras; tempo que poderia ser canalizado na planificação da aula.

CONTEXTO EXTERNOS⁶

De acordo com as professoras, os pais e/ou encarregados de educação, têm participado ativamente nas atividades escolares e prestam, na sua maioria, acompanhamento dos seus educandos. Em relação ao Conselho da Escolha, contamos somente com o depoimento da professora Mahacate, membro e Secretária desse Órgão. Segundo seu relato, não se tem planejado nenhum conteúdo referente ao currículo local.

De fato, analisando o Plano Anual do Conselho da Escola, não encontramos nenhuma evidência de encontros planejados para a discussão e/ou planejamento de saberes locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo indicam que as práticas pedagógicas não estão suficientemente alinhadas com as políticas voltadas para o atendimento à diversidade cultural na Escola Primária investigada, em Xai-Xai, Moçambique. Também, há indícios de certa

⁶ refere-se às “pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, bem como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas.” (Idem, p.69).



Um evento para reunir **acadêmicos e profissionais** vem aí



III Seminário de Políticas Públicas e Interseccionalidades

27 a 29 de novembro

Evento online

even3.com.br



homogeneização das práticas pedagógicas, independentemente da origem étnica, religiosa, linguística e cultural dos alunos. Apesar de prescrito nos discursos oficiais analisados, a escola não apresenta evidências de conteúdos culturais resultantes dos 20% do currículo local e, ainda, adotou o ensino monolíngue em vez de bilíngue. Por via disso, é incipiente a tradução em práticas pedagógicas das políticas voltadas para o atendimento da diversidade cultural na escola investigada.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Reto, A.L e Pinheiro, A. 70. Ed. São Paulo, 1977.

BALL, Stephen J., MAGUIRE, M., BRAUN, A. **Como as escolas fazem políticas**. 2ª ed. Ponta Grossa: Editora UEPD, 2021.

FURTADO, A. **Manual de curso de lidar com a diversidade cultural e promover a igualdade e valorizar a diferença**. 2014, p.1-33.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v.27, n. 94, p.47-69, jan.2006.