



Proposta de modelo curricular do Ensino Básico em Moçambique: aprendizagem solidária de inspiração progressista

Fernando André Muzime¹

<https://orcid.org/0000-0002-4584-0172>

Octávio José Zimbico²

<https://orcid.org/0000-0002-7061-1582>

Resumo

A Primeira República preocupou-se com agenda cultural do povo moçambicano através da educação, respeitando sempre o intercâmbio com outros povos, sem perder de vista a identidade nacional. Para isso, ficou discutido e decidido, de forma consensual, que todos deveriam ser responsáveis e vigilantes na construção e implementação de uma filosofia de vida que se pretendia construir em Moçambique e que a educação foi vista como uma prioridade para a materialização desse “sonho”. Portanto, com a modernização do Estado influenciado pela globalização houve crise de valores, hábitos e costumes locais nos centros de formação tanto na sociedade em geral. Assim, com vista revitalização de valores sócio-culturais posto em crise pela globalização, principalmente, no Ensino Básico, propõe-se um modelo curricular baseado em inteligência social, isto é, uma aprendizagem ancorada em saberes, valores, hábitos e costumes locais. A partir da fundamentação teórica de Tapia (2006) propôs-se a aprendizagem solidária, de inspiração progressista, como alternativa ao modelo curricular do Ensino Básico em Moçambique.

Palavras-chave: Cultura; Ensino Básico e Aprendizagem Solidária

Proposal of the learning model for Basic Education in Mozambique: solidarity learning

Abstract

The First Republic was concerned with the cultural agenda of the Mozambican people through education, always respecting exchanges with other peoples, without losing sight of national identity. In this way, it was discussed and decided in a consensual way that everyone should be responsible and vigilant in the construction and implementation of a philosophy of life that was intended to be built in Mozambique and that education was seen as a priority for the materialization of this "dream". Therefore, with the modernization of the State influenced by globalization there was a crisis of local values, habits and customs in training centers and in society in general. Thus, with a view to revitalizing socio-cultural values put into crisis by globalization, mainly in Basic Education, a curricular model based on social intelligence is proposed, that is, learning anchored in knowledge, values, habits and local customs. Based on the theoretical foundation of Tapia (2006), solidarity learning, with a progressive inspiration, was proposed as an alternative to the curricular model of Basic Education in Mozambique.

Keywords: Culture; Basic Education and Solidarity Learning

Tramitação:

Recebido em: 16/08/2023

Aprovado em: 20/12/2023

¹ Doutor em Educação pela Universidade Eduardo Mondlane; docente e investigador na Universidade Metodista Unida de Moçambique. E-mail: fernandomuzime@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Docente na Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane. Professor visitante do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. . E-mail: o.zimbico@gmail.com





Introdução

Através de processos de globalização, constata-se uma batalha épica entre culturas, onde as ocidentais tendem a expandir-se aos países financeiramente fracos, por meio de sistemas educacionais. Muitas vezes, os chamados países do terceiro mundo mantêm os laços de cooperação de modo a condicionar o financiamento, o que constitui um ponto fraco para os países ocidentais. Deste modo, as políticas neoliberais que se expandem através da acção de organizações internacionais (como são os casos do BM e FMI) ganham o poder, ditando modelos educacionais que não promovem valores culturais, hábitos e costumes locais dos beneficiários.

Masolo (2009) e Mabota (2019) apresentam a possibilidade do *ubuntu*³ como uma filosofia de base para a construção de um modelo de cooperação entre Estados, em alternativa ao modelo neoliberal, que governa as relações de cooperação entre Estados na actualidade. Para Masolo (2009), *ubuntu* é um dos conceitos filosóficos e dos princípios organizacionais essenciais das populações que falam línguas bantu. Segundo este autor, estas populações precisam face à globalização económica, cimentar fortes vínculos de solidariedade, em primeiro lugar, entre elas e, depois, serem abertas a cooperar com todos seres humanos do mundo.

De acordo com Diop (1987), o africano tem uma concepção aparentemente paradoxal da formação do indivíduo e da construção do carácter. O autor acredita que é durante a primeira infância, antes de estabelecimento de hábitos considerados nocivos, que o corpo e a mente devem ser treinados⁴, para a resistência física e mental. Seguindo o raciocínio de Sheik Anta Diop, defendemos a aprendizagem baseada aos valores culturais locais, saberes locais, hábitos e costumes de diversos grupos étnicos que caracterizam um determinado ponto geográfico, através dos Planos Curriculares, logo na primeira infância, para o desenvolvimento do conhecimento, de uma personalidade capaz de enfrentar aos problemas que afectam a sua comunidade.

Quanto ao conhecimento local, a interação com as comunidades e a definição de prioridades em função do meio envolvente pode ser uma garantia, não só para uma genuína educação científica e tecnológica, mas também para efectivamente transformar o

³ Trata-se de humanismo que o mundo precisa, trata-se de um modelo de justiça extraído da África para o mundo e que se apresenta como crítica (alternativa) à proposta menos humana do liberalismo para as relações entre os Estados (Mabota, 2019).

⁴ A escola corânica na Africa muçulmana tornou-se o local para esse treinamento (DIOP, 1987)



conhecimento em desenvolvimento (NÓVOA, 2019). No mesmo ângulo de pensamento, Matos (2008) reitera que: “Não há nenhum modelo de desenvolvimento, penso eu, que possa ser bem-sucedido, a não ser partindo da realidade e das aspirações das populações e dos seus povos, e do seu conhecimento endógeno” (p. 94).

Debates mostram a pertinência da valorização dos aspectos culturais e do conhecimento local para um modelo de desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, a construção da cidadania, assim como, do espírito patriótico. Em África, o problema da educação é uma questão cultural (Mayembe, 2016). Nesta ordem de ideias, segundo a explicação de Mayembe (2017), a sociedade africana tem uma cultura educacional diferente da Europa, América e da Ásia, que é imposta aos africanos, porquanto, sabe-se que a administração colonial em Moçambique procurou enfraquecer os hábitos e os costumes dos povos locais tendo em vista o fortalecimento das práticas culturais portuguesas.

Partindo desse princípio, questionamos: como depois da independência esses hábitos e costumes foram recuperados pela Frelimo⁵? A reunião de Mocuba foi determinante para a definição da Política Cultural (LITSURE, 2020), da qual, entre vários aspectos, orientava-se:

Para a formação da verdadeira personalidade do nosso povo é necessário criar condições que unifiquem os hábitos, costumes e tradições, dando-lhes uma dimensão “revolucionária” [privilegiada nos Planos Curriculares – *grifos dos autores*]. Para isso, o partido deveria criar uma comissão ao nível nacional para a recolha e estudo de todas as manifestações culturais tais como hábitos, costumes, tradições, e peças teatrais, danças, cantos, canções, lendas, poesias, romances, literatura desporto, etc, rejeitando o que nos divide e unindo todos os factores comuns da nossa vida (Reunião Nacional dos Comités Distritais em Mocuba, 1975 citado por LITSURE, 2020, p. 186).

O Trecho mostra, claramente, a preocupação com valores culturais, logo na Primeira República. No entanto, na Reunião realizada em Mocuba, Província da Zambézia, região central de Moçambique, em 1975, houve um consenso de que, a “Disciplina de Formação Política” seria preponderante na formação da personalidade moçambicana, dado que se orientou o seguinte:

- i. Seja introduzido o ensino da Formação Política em todos os Graus de Ensino;

⁵ Partido no poder em Moçambique desde a Luta de Libertação Nacional



-
- ii. Essa disciplina seja orientada e controlada pela Frelimo, cabendo aos responsáveis políticos velar constantemente pela aplicação da linha política nesses centros populacionais (Reunião Nacional dos Comitês Distritais em Mocuba, 1975 citado por LITSURE, 2020, p. 186).

A Primeira República preocupou-se com agenda cultural do povo moçambicano através da educação e que respeitou sempre o intercâmbio cultural com outros povos, sem perder de vista a identidade nacional. Para isso, decidiu-se que todos deveriam ser responsáveis e vigilantes na construção e implementação de uma filosofia de vida que se pretendia construir em Moçambique e, que a educação foi vista como uma prioridade para a materialização desse “sonho”. Com o advento da globalização houve crise de valores, hábitos e costumes locais que se haviam consolidado na Primeira República, inclusive através da implementação do SNE. Assim, questiona-se: que modelo curricular pode revitalizar a promoção da inteligência social baseando-se na promoção de saberes locais, valores, hábitos e costumes, face aos crescentes efeitos do neoliberalismo?

A educação progressista pode contribuir para o resgate de valores e normas sociais que se foram desmoronando ao longo da vida. Dewey e Freire são considerados ícones da educação progressista e seus modelos educacionais foram criados para promover a justiça e a mudança social em contraste com a ênfase na eficiência económica e no crescimento do modelo de capital humano, no estudo de textos religiosos e modelos de educação indígena⁶. Todavia, contrapondo-se ao modelo de reprodução do capital humano, defendido pela ideologia neoliberal, propomos o modelo curricular de aprendizagem solidária de inspiração progressista.

O modelo proposto fornece maior controlo do currículo e da instrução, pelo professor, ao aluno (LEVITT, 2003). Em contraste com o modelo de capital humano, o objectivo do modelo progressista é educar cidadãos conscientes das injustiças sociais para que trabalhem activamente para corrigi-las (LEYSER, 2018). Neste artigo abordamos a possibilidade de implementação da aprendizagem solidária de inspiração progressista discutindo, primeiro, a sua origem. De seguida, destacamos como possível alternativa a sua implementação no Ensino Básico em Moçambique.

⁶ São características de modelos de capital humano que caracterizam os currículos nacionais, ajudando a classe dominante na manutenção do poder e a reprodução do capital humano. Trata-se de um modelo usado para construir uma sociedade que beneficie a elite ocidental.



Aprendizagem Solidária de Inspiração Progressista

Niquisse (2017) argumenta que a cidadania tem de ser uma aposta séria, dado que uma escola que queira formar uma cidadania efectiva expõe-se a afrontar uma classe “emergente”, que luta por impor uma democracia regulada pelo mercado, isto é, o autor enfatiza a formação humana como alternativa viável para os desafios que se impõem na sociedade. Para tal, reconhece o papel do currículo como coração da escola. Sob influência da UNESCO, o autor defende que o currículo deve ser desenhado observando os quatro pilares postulados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos com os outros. Para o autor, só nesta condição podia-se garantir a formação integral do aluno rumo a cidadania.

Portanto, Niquisse (2017) não explica como esse currículo deve ser desenhado, tendo em conta a submissão que os parceiros estratégicos ou credores apresentam aos beneficiários da ajuda externa, pois, reconhece o papel da formação como alternativa viável para suprir os desafios actuais da educação. Entretanto, a proposta apresentada por Mabota e Masolo explica, de forma geral, como *ubuntu* funcionaria nas relações entre os Estados, não explicando também, de forma específica, quais são as directrizes de funcionamento no campo educacional. O regaste da cidadania e o futuro desenvolvimento económico dependem do sistema educacional do país, isto é, de um modelo de formação que possa preparar indivíduos íntegros e críticos face aos fenómenos sociais, políticos, ideológicos e culturais. Sobre esse posicionamento, a UNESCO & MINEDH (2019), reconhecem que, a “aspiração do desenvolvimento sustentável requer novas formas de educação e de aprendizagem ao longo da vida que promovem as competências necessárias às sociedades e às economias dos dias de hoje” (p11).

O modelo educacional em curso, influenciado pelo ocidente, promove diferentes práticas culturais, através de planos curriculares em diferentes subsistemas de ensino, o que põe em causa não só os valores axiológicos, mas também, a formação de um novo indivíduo, incapaz de enfrentar com tenacidade os desafios do desenvolvimento sustentável da comunidade, isto é, essa aprendizagem gera um conflito no seio da comunidade, por considerar-se que baseia-se em aspectos desvinculados com a realidade social dos alunos e que não existe uma conciliação entre aspectos teóricos e práticos. De facto, o neoliberalismo é frequentemente associado a educação do capital humano (LEYSER, 2018).

No caso das instituições educativas de Moçambique, o modelo do capital humano assume o controlo de comportamentos dos professores, através de um currículo nacional prescrito, onde predominam testes padronizados, com o objectivo de educar os trabalhadores para a economia global. Entretanto, defende-se que, um modelo educacional virado para a solução de problemas, uma aprendizagem ancorada a partir da ecologia dos saberes locais, retomaria a relação entre a escola e a comunidade, o que seria sustentável para o desenvolvimento humano e a promoção dos saberes locais, conforme refere-se: "*a inclusão do conhecimento local no currículo moçambicano pode ser uma ferramenta interessante para melhorar o envolvimento dos pais na escola*" (UNESCO, 2019, p.175).

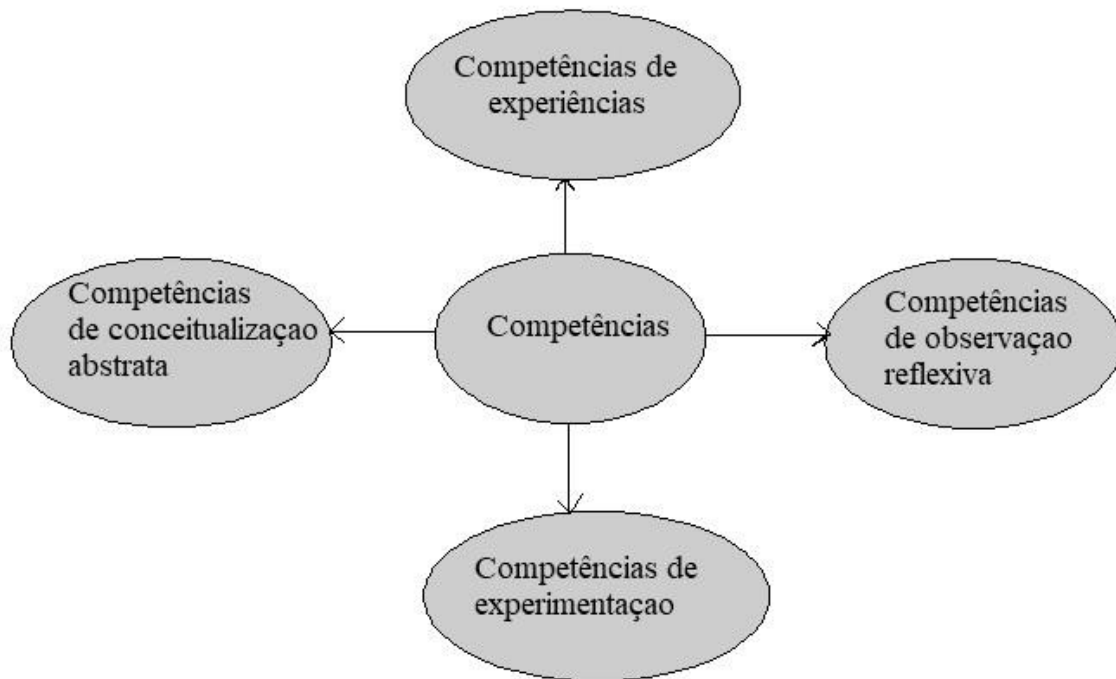
A fragilidade e ambivalência das relações das escolas com a comunidade foram abordadas em vários estudos. Por isso, impõe-se que a escola e os professores aprofundem conhecimentos sobre a ecologia sócio-cultural e antropológica das comunidades onde estão inseridos, contribuindo assim, para reduzir a distância cultural entre os pais e encarregados de educação e a escola. Assim, seria fundamental, um currículo baseado na ecologia de saberes, que por sua vez, encontra-se ancorado na inteligência social.

Nessa perspectiva, Eisner (1985) configura cinco orientações básicas para o currículo que incluem: (i) desenvolvimento dos processos cognitivo focado na aprendizagem e no intelecto; (ii) racionalismo académico que enfatize a aquisição intelectual através das disciplinas do conhecimento; (iii) relevância pessoal que envolva a centralidade do significado pessoal derivado da colaboração professor-aluno na criação de experiências curriculares; (iv) adaptação social e reconstrução social que foque o currículo nos fins que vão ao encontro das necessidades sociais e (v) tecnologia que perspectiva o *design* curricular como um empreendimento com o potencial de facilitar qualquer propósito substantivo.

O currículo é sempre resultado de uma selecção, mas não de uma imposição, como tem-se visto em alguns países como Moçambique. Neste caso, olhando a perspectiva de Eisner (1985) pode-se pensar num currículo do Ensino Básico baseado na aprendizagem solidária de inspiração progressista que, por sua vez, capitaliza as quatro (04) competências da autoria de Kolb (1984), conforme ilustra a figura 1 abaixo:



Figura 1 - Quatro Competências da autoria de Kolb (1984)

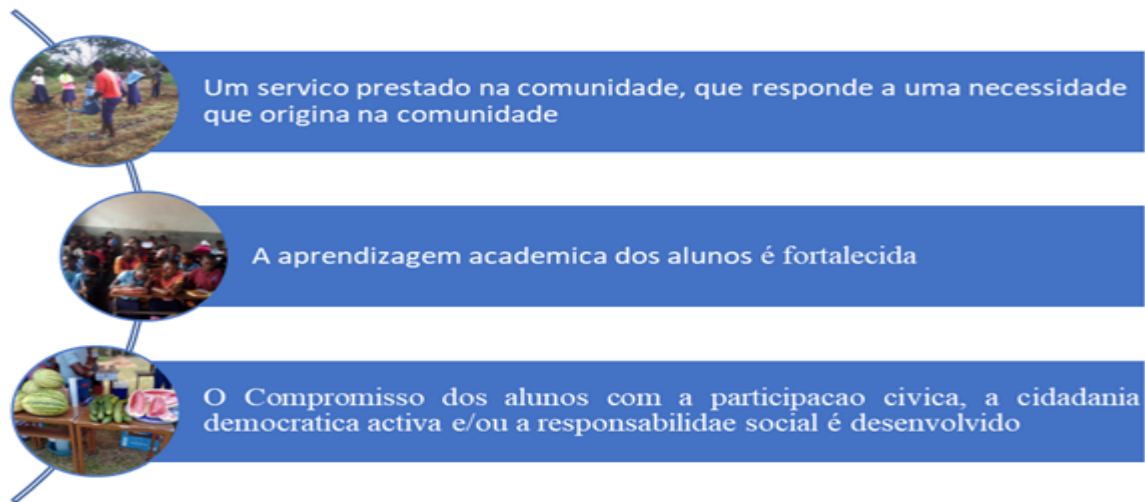


Fonte: autor do trabalho a partir das quatro competências de Kolb (1984)

Observando as quatro competências, os alunos têm a possibilidade de se envolver na comunidade, realizando trabalhos com a comunidade, por meio de projectos educativos (experiências concretas), isto é, fazem mais experiências que ligam a teoria e a prática, especialmente, quando reflectem sobre a prática (observação reflexiva) e, em virtude das suas experiências pessoais, obtêm uma melhor compreensão da teoria e dos conhecimentos dos conteúdos em geral (conceitualização abstrata) e aprendem como aplicar directamente com conhecimentos teóricos em contextos práticos (experimentação activa) (RESCH & KNAPP, 2020).

Portanto, as quatro competências de Kolb (1984) desenvolvidas, conforme assinaladas por (Resch & Knapp, 2020) criam três domínios de aprendizagem em serviços solidários (*vide a figura 2*), o que pode potenciar as relações escolas e comunidade. O aluno e a comunidade possuem um pacto sobre o desenvolvimento local, através de intercâmbio de saberes e conhecimento, práticas e experiências passada de geração à geração.

Figura 2 - Domínios de aprendizagem e serviços solidário



Fonte: autor do trabalho a partir dos elementos de aprendizagem de Howard (2003)

Ao analisar a figura acima descrita, percebe-se que a combinação de serviços prestados na comunidade, a aprendizagem académica, desenvolve no aluno uma responsabilidade social o que também lhe proporciona um desenvolvimento pessoal como um indivíduo íntegro, capaz de resolver seus problemas sociais a partir do acervo do conhecimento local. Desta, defende-se, a aprendizagem solidária de inspiração progressista como ideal para resolver os problemas reais e urgentes da educação, em Moçambique.

Falando do modelo progressista, Levitt (2003, p. 9) inclui os seguintes elementos: (i) profissionalismo e autonomia de professores; (ii) aprendizagem com base nos interesses e participação dos estudantes; (iii) aprendizagem activa e (iv) protecção de idiomas. O modelo progressista pressupõe que a instrução envolverá a aprendizagem activa com base nos interesses dos alunos e na participação com alto grau de autonomia docente na planificação de lições com o objectivo de educar cidadãos que abordarão activamente questões de justiça social.

Apoiando o modelo progressista, Paulo Freire⁷, que poderia ser considerado sucessor de John Dewey (LEYSER, 2018) incorporou muitas preocupações culturais e económicas

⁷ Nascido em 1921, em Recife, Brasil, Freire abandonou a carreira de advogado em 1941 porque afirmou que, a lei servia ao opressor, enquanto a educação poderia servir aos oprimidos. Em 1964, Freire foi ao Chile depois de ter sido exilado após um golpe de Estado pela elite militar brasileira. Durante o seu exílio, a filosofia socialista de Freire e os métodos de instrução cristalizaram e, ele escreveu a pedagogia do oprimido, em 1968. A pedagogia do oprimido respondeu ao problema central enfrentados pelos progressistas latino-americanos sobre como incluir camponeses e povos indígenas em um movimento revolucionário (Leyser, 2018).

nesse modelo. A pedagogia de Freire insere-se como uma alternativa para os educadores que acreditam na educação como a via ou um caminho de construção de uma sociedade democrática. Uma pedagogia que possibilita recuperar a dimensão ético-política da educação e da educação como caminho de fortalecimento da cidadania.

A ideia de uma educação popular, no sentido de Freire, gradualmente vai se adequando aos princípios defendidos nesta tese, de uma educação popular voltada para a formação da cidadania, dos movimentos populares, de movimentos sociais e do protagonismo desses sujeitos. Para o autor, é preciso formar tanto engenheiros quanto pedreiros, médicos e enfermeiros, educadores e mecânicos, administradores e actores sociais, que possuam uma compreensão clara de que somos seres históricos, políticos, sociais e culturais e com uma compreensão clara de como a sociedade funciona.

Os diferentes actores sociais, para que possam exercer plenamente a sua cidadania, precisam conhecer o modo de organização social e os seus mecanismos de funcionamento, o que seria possível através da ligação da escola e a comunidade, mediante a aprendizagem solidária. Portanto, a aprendizagem solidária não se trata de um modelo educacional da minha autoria, dado que, já foi recentemente ensaiado na América Latina e uma parte da Europa com muito sucesso.

De acordo com Mori (2020), o termo solidariedade remete ao conceito francês, o qual se refere a ideia de cuidado mútuo. Quando o termo é associado à aprendizagem ganha um sentido dinâmico e cooperativo no campo educacional, isto é, aprendizagem solidária é um conceito vivo em constante movimento, que desafia os estudantes a utilizar os saberes apreendidos para resolver os problemas sociais reais por eles identificados (MORI, 2020). Mais do que preparar o sucesso académico, a autora salienta que, a aprendizagem solidária estimula os jovens a desenvolver determinadas actividades de intervenção social, o que permite o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação pessoal e social. Portanto, nem toda actividade educativa que aborda aspetos relacionados à comunidade pode ser considerada uma aprendizagem solidária. A esse respeito Mori (2020) sustenta que:

Se não houver a intervenção real para transformar a realidade observada, não pode caracterizar essa atividade pedagógica como sendo uma proposta da aprendizagem solidária. Isto significa que, a atividade solidária consiste em uma proposta educativa que tem como princípio identificar problemas sociais e propor soluções com atividade de intervenção social que de facto

aconteçam. Trata-se de uma pedagogia baseada em resolução de problemas (p. 96).

A autora admite que a aprendizagem solidária pode ter diferenças e adequações regionais.

Portanto, sempre inspirada nos conceitos de *aprendizaje servicio* (tais como vistos na Argentina, Espanha, Chile, Uruguai entre outros) e *service learning* (EUA, Canadá). Entretanto, os fundamentos da aprendizagem solidária, em Moçambique não se tratam de caso novo, isto é, olhando para o conceito e seus fundamentos, foi desenvolvida, principalmente, durante a guerra civil, entre 1976 e 1992, mas sem se adotar essa terminologia, o que quer dizer que, “aprendizagem solidária” constitui uma terminologia nova na sociedade moçambicana e proposto a sua inclusão nos planos curriculares pela primeira vez.

Essa pedagogia desenvolvida pelo governo da Frelimo foi usada, nas “zonas libertadas”, com vista a desenvolver trabalhos sociais na comunidade por intermédio do sistema educacional. A educação nessa altura deveria responder, directamente, aos problemas sociais da comunidade através da intervenção em contextos reais, sobretudo, na agricultura e na construção da cidadania do povo moçambicano. A intervenção em contextos reais permite aos alunos aprender novos conhecimentos, inexistentes nos livros e desenvolver atitudes para a vida em geral, trabalho, convivência harmoniosa e, também, construir uma cidadania responsável, social, igualitária, intercultural e ecológica (ZANNI, 2004).

De acordo com Tapia (2006), hoje, a pedagogia de aprendizagem-serviço solidário é desenvolvida em todos os níveis e modalidades educacionais, desde a educação infantil à universidade, em instituição de ensino público e privado. As práticas solidárias, em

Moçambique, actualmente, são desenvolvidas por instituições públicas de forma muito tímida e, somente, quando se tratar de uma data comemorativa, sendo que, passada a data nada mais, as tais práticas solidárias são desenvolvidas.

Porém, existem instituições público-privadas que se dedicam de forma regular e consistente no desenvolvimento de práticas solidárias, no caso evidente da SC, Organizações não Governamentais, sendo, principalmente, as confissões religiosas as mais destacadas. Olhando a essa fraca prática de actividades solidárias, assume-se que, a aprendizagem solidária é desenvolvida nas instituições de ensino de forma tímida, por isso que, a



aprendizagem torna-se desvinculada dos problemas sociais, do saber local, da cultura local, que não permite a formação da cidadania.

Assim, resume-se que, a aprendizagem e serviços solidários catalisa, principalmente, as três áreas de aprendizagem, nomeadamente: aprendizagem cívica, aprendizagem académica e o desenvolvimento pessoal, conforme descrito na figura 3 abaixo:

Figura 3 - Áreas da aprendizagem solidária



Fonte: Bringle *et al.* (2016)

Considerando que é proposto um novo modelo curricular, de inspiração progressista, questiona-se: como a aprendizagem solidária pode activar as competências de alunos de modo a resolver as demandas da sociedade, de forma prática? Reconheço que os especialistas em Desenvolvimento Curricular, design Curricular, podem dar seu contributo quanto a questão levantada.

Aprendizagem Solidária: da origem à proposta de implementação em Moçambique

As escolas de todos os subsistemas de ensino em Moçambique têm como uma das missões a responsabilidade social. Isto significa que, é o dever da escola contribuir para o desenvolvimento da comunidade onde se encontra inserida através de prestação de serviços comunitários ou outras actividades de carácter social e patriótico. Todavia, a abordagem da aprendizagem em serviço ainda é desconhecida em várias instituições de ensino, tanto a nível internacional quanto em Moçambique (RESCH & KNAPP, 2020). Portanto, a Europa já ensaia uma abordagem educativa numa perspectiva europeia através de matérias educativas, *kits* de ferramentas e manuais. De acordo com Resch & Knapp (2020) nele se aborda a aprendizagem em serviço como uma pedagogia, no contexto do ensino superior, com a finalidade de apoiar docentes e investigadores do Ensino Superior na implementação dos

cursos de aprendizagem em serviço e encorajando-os a fazer suas próprias experiências com cursos aplicados.

Na sequência do processo de Bolonha, observa-se um crescente interesse na abordagem aprendizagem em serviço ligado à consciência renovada em relação as responsabilidades das universidades e faculdades para com a Sociedade Civil, no sentido da “Terceira Missão” (Resch, 2018). Para Bringle, Hatcher & McIntosh citados por Resch & Knapp (2020) a aprendizagem em serviço destaca-se como uma abordagem do ensino e aprendizagem que liga a teoria e a prática, permitindo que os estudantes participem num serviço que responda às necessidades da comunidade e reflectam sobre a experiência nas aulas, de forma a adquirir uma compreensão mais profunda dos conteúdos do curso e um maior sentido de participação cívica. Não há uma forma única de definir a aprendizagem em serviço, dado a diversidade de programas a serem levados a cabo. Portanto, aponta-se a seguinte definição como sendo a mais abrangente:

A aprendizagem em serviço é uma experiência educativa baseada num plano curricular, conferente de créditos, no qual os estudantes participam numa actividade de serviço organizada que vai ao encontro de necessidades identificadas na comunidade e que reflectem sobre a actividade de serviço, ampliando sua compreensão dos conteúdos curriculares, apreciação da disciplina e apurando os valores pessoais e o sentido da responsabilidade cívica” (BRINGLE & HATCHER, 1999, p.180).

A experiência de aprendizagem em serviço desenvolvida na América Latina e em alguns pontos geográficos da Europa, deve estar incorporado em programas de Educação Básica e sua continuidade nos níveis subsequentes. A aprendizagem em serviço tem origem no contexto anglo-americano onde as instituições de ensino seguem fins académicos e público ao mesmo tempo (RESCH & KNAPP, 2020).

A expressão de aprendizagem em serviço foi utilizada pela primeira vez, em meados dos anos 1960, referindo-se a um programa de estágio, no qual, estudantes acumulavam créditos pelos seus estudos ou recebiam compensação financeira pelo trabalho em projectos sociais (REINDERS, 2016, p.21).

De acordo com Resch & Knapp (2020), nos anos 1980, um estudante da universidade de Harvard (Wyne Meysel) depois de a geração de estudantes americana da época ter sido retratada como superficial e autocentrada, quis provar o contrário desta ideia geral hostil que

se tinha dos estudantes e, em 1984, fundou a organização *Campus Outreach Opportunity League* (COOL), que serviu de ponto de contacto onde os estudantes se envolviam, socialmente e usavam suas competências no interesse do bem comum. Com o passar do tempo, sobretudo, nos anos de 1990, a aprendizagem em serviço não só se generalizou no interior das universidades americanas, mas também, alcançou popularidade na Europa (KENNY & GALLAGHER, 2002, p. 15). No entanto, na Europa, a ligação entre a comunidade e a universidade é ainda relativamente nova, especialmente, em países de língua alemã ou da Europa do Leste (RESCH & KNAPP, 2020).

A aprendizagem em serviço está associada a democracia, como forma de vida e aprendizagem, através de experiência defendida por John Dewey. O trabalho de Dewey “*Democracy and Education* (1916)” é visto como inspiração para o conceito de aprendizagem em serviço. O conceito de aprendizagem experimental de David Kolb é também considerado influente para aprendizagem em serviço.

Considerações Finais

Dados apontam que a crise com que o sistema educacional se depara, não é recente, portanto, ela agudizou-se com o advento da globalização. Várias investigações científicas mostram a crise do Sistema Nacional de Educação, tendo como exemplo o facto de no final de cada ciclo de formação do Ensino Primário haver alunos que não tenham desenvolvido as competências básicas previstas no Plano Curricular do Ensino Básico – que prevê que o aluno deve, aos menos, saber ler, escrever e utilizar de forma consciente as quatro operações matemáticas.

A crise do sistema de educação com que o país se depara leva-nos a afirmar que o modelo curricular em curso, em breve, se não estiver em acção, vai permitir a qualificação de indivíduos desnecessários e incapazes para a reconstrução do país se considerarmos a baixa qualidade de ensino no país. Como forma de contornar a crise no Sistema Nacional de Educação, propõe-se um currículo baseado em inteligência social, dado que permite a participação de sujeitos da linha da frente no processo educativo, o que, de certo modo, promove valores sócio-culturais locais, através do permanente contacto com a comunidade.

É preciso salientar que um currículo aberto à experiência do sujeito vai ao encontro da teoria curricular progressista defendida por John Dewey, cujos princípios de elaboração residem nos conceitos de inteligência social e mudança. Nessa teoria, Dewey advoga que o





foco do currículo é a experiência directa da criança, onde o carácter progressista constitui-se como uma teoria curricular única que encerra a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta.

Referências

Eisner, E. (1985). *The educational imagination. On the design and evaluation of school Programs*. New York: Macmillan.

Freire, P. (1985). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. ResearchGate. <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>

Leyser, K.D. S. (2018). *Educação Integral e Educação Comparada*. Indaial: UNIASSSELVI.

Litsure, H. F. (2020). *A identidade Tsonga-Changana no contexto da Identidade Nacional Moçambicana: construção e representação*. (tese de doutoramento). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa.

Mabota, A. S. (2019). *Ubuntu, uma Possibilidade de Alternativa ao Neoliberalismo como Fundamento das Relações Norte-Sul*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Letras e Ciências Humanas. 259 pps.

Masolo, D. (2009). *Filosofia e Conhecimento Indígena: uma perspectiva africana*. In: Souza

Santos, Boaventura; Meneses, Maria Paula (Org.) *Epistemologias do Sul*. PP. 507-530. Coimbra: edições Almeida.

Matos, N. (2008). *Uma universidade Local, ajustada as realidades e às opções de desenvolvimento do País*. In (org). *África-Europa: cooperação académica*. (pp. 17- 41). Fundação Friedrich Ebert.

Mayembe, N. (2016). *Reforma Educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

MINEDH & UNESCO (2019). *Revisão de Políticas Educacionais- Moçambique*

Niquisse, A. F. (2017). *Currículo do Ensino Básico e Educação para a Cidadania: Enfrentando as vicissitudes actuais, garantindo a sobrevivência da sociedade moçambicana*. *RECH- Revista Ensino de ciências e Humanidade – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar*. ISSN 0000-0000 ONLINE, p.169-





RELEM – Revista Eletrônica Mutações

©by Ufam/Fic/Icsez

185.Disponívelemwww.dhnet.org.br/direitos/militantes/tosi/tosi_naza_oqe_educ_cidadania.pdf

Resch, K. &Knapp, M. (2020). *Aprendizagem em Serviço: um manual para o ensino superior*. Resultado do projecto ENGAGE STUDENTS. Disponível via:<https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2021/12/IO3-Workbook-PT.pdf>
São Paulo: editora Paz e Terra.

Tapia, María Nieves. *Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema Educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, CiudadNueva, 2006.

