Título da Entrevista:¹ – PARTE II²

Para uma apropriação das experiências do projecto da Ligação Escola-comunidade e dos saberes das comunidades locais no currículo: caso da Província de Sofala, em Moçambique³

For an appropriation of the experiences of the project Joining School-Community and of the local communities' knowledge in the curriculum: the case of Sofala Province, in Mozambique

Peguei a formação de professor como mote, e devolvi:

Jó Capece: Como vai ser a componente da formação de professores para lhe inculcar essa capacidade de trabalhar com os vinte por cento previstos?

Ela devolveu a ‘batata quente’ para os fazedores de políticas públicas educacionais do país:

Cristina Tomo: “Eu não sei qual é a intenção do ministério, mas eu presumo que eles façam o mesmo que fizeram quando da introdução do

¹ De acordo com as normas editoriais desta revista, temo que “serão aceitas entrevistas entre 5.000 a 10.000 caracteres com espaço a contar da sua primeira à última página”. Entretanto, o material aqui apresentado se constitui em exceção. A mesma foi mesmo assim considerada, avaliada e aceita tendo em vista que contribui sobremaneira para os objetivos deste número da Revista que atende aos objetivos traçados pelo edital CNPq ProÁfrica.

Sendo assim, esperamos que nossos leitores e colaboradores compreendam nossa situação.

² A parte I desta entrevista foi publicada no n. 5 deste periódico, em setembro de 2008.

³ Entrevista conduzida à Mestre Cristina Tomo, na altura funcionária do projecto PEB /GTZ, no âmbito da pesquisa que culminou com a apresentação e defesa da minha tese de doutorado intitulada “O resgate do saber das comunidades locais para a melhoria da qualidade do Ensino de Ciências Naturais do Primeiro Grau do Nível Primário, em Moçambique”, enquadrada num convênio entre a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo e a Universidade Pedagógica de Moçambique.

Sistema Nacional de Educação, que é o sistema de reciclagem de professores.”

Chegado esta etapa da conversa, as respostas da minha interlocutora eram mais curtas, talvez como sinónimo de cansaço, porque havia mais de uma hora que estávamos nesta entrevista. Mas, como os propósitos ainda não estavam satisfeitos e porque não havia condições de parte a parte para retomá-la numa data posterior devido à agenda carregada da interlocutora, achou-se prudente não interromper, apesar da minha proposta neste sentido. Perante a sua anuência de continuarmos, desta feita usando como mote a possibilidade do aproveitamento das experiências dos artesãos, dos cesteiros, dos pescadores, enfim, do apropriamento do conhecimento a-científico⁴ existente nas comunidades para os currículos oficiais. E a resposta, como se a estivesse a espera havia muito tempo, veio de “chofre”:

Cristina Tomo: “É isso o que vai se fazer, é isso o que vai se fazer. As necessidades locais nós não podemos fugir delas. É a pesca, é o comércio informal....”

Jó Capece: Mas qual será a sua articulação?

Cristina Tomo: “Vai depender. O que eu presumo é que vai depender da capacidade de cada escola de fazer isto. E, para a escola poder fazer isto, ela tem que estar organizada.”

Perante o reconhecimento do facto de nós os moçambicanos, talvez fruto da cultura de colonização que nos foi imposta pelo regime colonial, precisarmos sempre de um ‘capataz’, para realizarmos qualquer acção, lançou-se um aviso à navegação:

⁴ Conhecimentos a-científicos, aqui tidos também como saberes locais são, na concepção freireana, conhecimentos do senso comum, os saberes locais, os quais, na visão positivista, cientivista, tradicional, não são valorizados pela Escola.

Jó Capece: Mas, se não houver nenhuma orientação, nem uma obrigação a nível nacional e deixarmos isso ao critério do livre arbítrio do professor ou da região, acha que isso será exequível, sem nenhuma directriz vinda de cima, como tem sido e infelizmente o nosso apanágio?

Cristina Tomo: “Eu não sei. Eu não tenho..., mas directriz para quê?”

Jó Capece: Para dar luzes ao professor, como aliás é o seu hábito: as políticas públicas educacionais do país habituaram-no a agir desse modo, como ‘desmamenta-lo’ de um dia para outro...?

Reconheceu finalmente que o alvitre, ou melhor o vaticínio, tinha a sua razão de ser e por isso, ripostou:

Cristina Tomo: “O problema também, essa é a minha experiência, é que nós estamos muito habituados a ser dirigidos. Neste aspecto tens toda razão. Estamos a espera de alguém para nos dizer o que temos que fazer. Mas temos que ter um outro pensamento. Porque... lembro-me que uma das razões que estaria na origem da rejeição destes actuais conteúdos programáticos é o facto dos mesmos serem excessivamente directivos: oito horas tem que dar matemática e toda a nação está dando matemática. É o que está escrito no programa e o professor tem que cumprir, se não quiser ser conotado como indisciplinado. Então, a grande crítica é essa: deixem o professor criar, deixem o professor inovar. Então dá-se este espaço para o professor criar, para o professor inovar. Vai levar anos, leva muito tempo para o professor fazer isto. Eu acredito que há-de haver um grupo de professores, talvez a maioria, que não vai conseguir sair deste esquema rígido a que estava habituado. O professor foi formado num esquema rígido, deram-lhe um programa rígido e agora vamos lhe dizer: «hoje não tens programa, tens duas horas para fazeres o que quiseres». Ele vai ficar essas duas horas na escola de braços cruzados, a espera que o director adjunto

pedagógico ou do director da escola vá lhe dizer o que deve fazer daquelas duas horas. É a nossa cultura de trabalho. Mas temos que combater-la, só que leva o seu tempo. Por isso, temos que começar de algum lado. Há-de haver muita relutância, muitas barreiras, mas as pessoas vão acabando por entrar no nosso barco e juntos caminharemos. Por outro lado, tem que haver mesmo um sistema organizado de formação de todos os envolvidos, não só os professores, mas todos, para a garantia da introdução com eficácia dessa componente do tempo (em alusão aos vinte por cento), do currículo. Neste momento ainda é um esboço curricular.”

Jó Capece: Mas, se olharmos detidamente para o programa (o actual) de Ciências Naturais, por exemplo, do EP₁⁵, ele consta de conteúdos que recomendam o uso de exemplos das realidades locais, porém, na prática tal facto não acontece. Quer comentar...?

Cristina Tomo: “O discurso existe, mas a prática é diferente. Entre o discurso e a prática, há um grande distanciamento. Repare que (...) o conteúdo programático do ensino primário, não é o mesmo da formação de professores. Não é. E a metodologia de formação desse professor foi sempre questionada, mas nunca mudou, para que este aspecto prático fosse evidente. E isso foi sempre assim. Eu, na minha formação profissional, os instrutores explicavam-me e depois me mandavam fazer, e diziam assim: «que a aula se dá assim e não assim. Deves te portar assim perante esta realidade e não daquela forma». E isto agora não acontece. Nunca me disseram: «quando chegares à escola vai fazer isso!» Sempre me diziam: «faz-se isto, isto e isto. Agora vai fazer!» Fazia, uma, duas, três, quatro vezes e até eu aprender como é que se faz. Na minha opinião, era preciso olhar para o próprio sistema de formação de professores: quanto tempo é

⁵ EP₁, significa, Ensino Primário do 1º Grau, uma vez que o subsistema do Ensino Primário comporta dois graus. O 1º Grau com cinco classes, vai da 1ª a 5ª classes (EP₁); o 2º Grau com duas classes, vai da 6ª a 7ª classes (EP₂). Escola que possua os dois graus recebe o nome de EPC, significando, Escola Primária Completa

dado a este professor para as suas práticas e como é que essas práticas são feitas? Bem, não podemos dizer que o professor deve ter todas habilidades requeridas durante a formação, mas o que se exige é que pelo menos tenha linhas mestras para quando chegar à prática profissional seja capaz de levar o barco ao seu destino”.

Jó Capece: É por isso que se insiste que esta transformação curricular deveria privilegiar a componente da formação profissional...?!

“Sim! Não é por acaso que a revisão curricular tanto se decida nas questões curriculares do aluno, como também nas da formação do professor em simultâneo.”

Já no final da conversa, pedi para que a interlocutora fizesse uma avaliação do impacto do “seu” projecto ao que respondeu sem delongas:

Cristina Tomo: “Eu penso que duma forma geral, a filosofia está sendo cumprida. A única coisa que lhe posso dizer é: o que vem depois? Enquanto eu estiver e com todo o meu elenco, (...) eu não faço as coisas, sou o elo de ligação. Você precisa de alguém que diz: vamos fazer isto, como fazer, analisar se saiu bem ou mal e o passo seguinte. Por isso, enquanto eu estiver aqui a fazer isso, (...) a minha pergunta, provavelmente seria a sua dirigida ao projecto, para o país ou para a província seria: «qual é o passo seguinte?» Eu saio do projecto, o projecto acaba. A DPES⁶ vai continuar com o projecto? As pessoas podem dizer assim: «vocês fazem isso porque têm dinheiro e muitos meios!» Mas isso não é verdade. Porque não é dinheiro, acredite. E essa componente não é assim tão cara. Qualquer país pode fazer isso. Há países que estão a fazer isso. Não é caro. Provavelmente o que poderia dizer agora, o que é caro neste momento é esta capacidade técnica das pessoas. Para mim, se existem condições de fazer algo, se há dinâmica,

⁶ DPES é a sigla que indica: Direcção Provincial de Educação de Sofala.

vou fazer e vou atingir este objectivo que persigo. Não é trabalhar por trabalhar: entrar no gabinete, sentar e é mais um dia, prontos! Passou mais um dia. Mas eu pergunto: «mas, é mais um dia que passou e fez o quê?» Porque, se eu sair hoje que estou aqui, a pessoa que vier amanhã, pode pegar o meu trabalho para o mesmo objectivo, ou para a mesma finalidade, ou poderá modificar ou poderá ter referências deste meu trabalho. E, não é trabalhar por trabalhar, e dizer: «prontos é mais um dia que chegou». É esse o meu pensamento. Se esta minha percepção chegou aos técnicos da Educação, da DPES, incluindo aqueles que são as minhas contrapartes, as pessoas próximas, bastará dar-lhes recursos, eles vão dar continuidade. É que, não são recursos caros!

Como conclusão da entrevista, por que já iam largas duas horas, uma insistência final:

Jó Capece: Quer dizer então que a vossa estratégia assentava basicamente na promoção da Educação da rapariga, não é?

Cristina Tomo: “Não só! É para a promoção da Educação Básica. E a Educação Básica tem muitas componentes, não é? E então, se tu fores a ver, quando tu comesas uma coisa, tu comesas a ver (...) eu tenho um problema aqui e tenho que o resolver. Quando nós dissemos assim: «aumento da taxa de ingresso». Tu vais ver, entram cinquenta rapazes. E nós dissemos: «esse país não é formado só de homens, onde estão as meninas e sabemos que são a maioria e onde estão?». Então temos um problema que é o da não frequência da rapariga na escola.”

E a finalizar, pedi para que a interlocutora fizesse uma comparação de duas situações distintas: o ‘comportamento’ duma escola onde se fazia sentir o efeito do projecto LEC e o de uma outra sem a acção dele. Eis a resposta:

Cristina Tomo: “Ah! Isso é notório a vista desarmada. No aspecto organizacional por exemplo. Nas escolas onde nós temos o projecto são diferentes das outras onde nós não actuamos. Melhorou muito o aspecto organizacional. Se reparar com atenção devida, há-de se aperceber que a sociedade mudou muito no olhar à escola. As populações dizem: «ah, é aquele professor, pede dinheiro ou troca de favores, ou é corrupto.» Já não é aquele professor modelo da comunidade, um indivíduo intelectual e que merece respeito. Uma das nossas grandes batalhas é devolver o respeito ao professor, à escola e prestigiar a sua tarefa. E estamos a conseguir isso, paulatinamente.”

E assim terminou a entrevista.

3. Análise dos dados do LEC: um olhar crítico do entrevistador

3.1. A relevância da escola para as meninas: uma reprodução das políticas públicas educacionais anteriores.

A partir da entrevista em alusão, fica-se com a dimensão de quanto as comunidades não veem na escola relevância alguma, sobretudo em relação as meninas, como testemunha o seguinte depoimento:

Um dos motivos pode ser este e outro que eu ia dizer é a relevância da escola. O rapaz vá que não vá, porque os pais, enfim, a comunidade diz: «o meu filho pode estudar para ser um professor». Porque o pai vê um exemplo de professor na comunidade; «o meu filho pode estudar para ser um enfermeiro», porque o pai vê um enfermeiro trabalhando na comunidade. No caso das meninas, não há nenhuma

referência, não há modelos nas comunidades que sirvam de estímulos para as meninas: não vêm nenhuma professora, nenhuma enfermeira, nenhuma funcionária da agricultura ou de uma outra instituição que sirva de incentivo à menina. Tudo à sua volta são funcionários e, funcionária, zero! A mulher para que serve? Para ficar em casa, cuidar dela e fazer filhos? (TOMO, pp. 14-15, retro).

A ausência da relevância da escola, testemunhada pelo depoimento acima, encontra a sua justificativa na descontextualização que caracteriza o ensino moçambicano, ou seja, aquilo que se ensina na escola não vai de encontro às expectativas das crianças.

O seguinte excerto da entrevista é testemunho disso:

....eles contam mil e uma coisas, querem isso, querem aquilo. Uns diziam que queriam uma moagem, outros queriam poços de água, outros queriam Centros de Saúde. Muito poucos até diziam que queriam mais escolas, mais salas de aulas, muito poucos mesmo. (TOMO, p. 10, retro).

Em relação à realidade moçambicana, sobretudo no que tange às camadas rurais e não só, a não relevância da escola, no que diz respeito, sobretudo às meninas, tem a sua origem secular, uma vez que a mulher, o gênero feminino, foi sempre relacionado com a vida, já que esta imagem está relacionada com a concepção do nascimento e da nutrição: “seus poderes a tornam idêntica à deusa-terra, e tem de tomar consciência disso.” Na opinião do autor, o menino escapa porque “....não vive nenhum acontecimento desse tipo...”. (CAMPBELL, 1999, p. 87).

Quando o ensino se ministra descontextualizado da realidade circundante aos seus destinatários, quando o pai e/ou encarregado de educação não vêem nele algo relevante para a sua vida, estes limitam-se, como no caso vertente, testemunhado pelo depoimento acima, a não estimularem que os seus educandos frequentem a escola, uma vez que não vêem nenhuma praticabilidade nisso.

Uma outra razão que estimula isso é o modo como ministramos tais conteúdos, já que neste processo damos pouca relevância ao ser aprendiz, que é o aluno, pois que, na nossa prática pedagógica, consideramo-nos detentores de todo o saber e transformamos nossos educandos naqueles que nada sabem (FREIRE, 1999), uma vez que já temos as perguntas e as respostas prontas, cabendo a eles repeti-las. Com este proceder vamo-los afastando da escola. Como não podem se afastar fisicamente, pois são obrigados a estar entre nós presencialmente, afastam-se simbolicamente, através da dispersão, da indisciplina e do esquecimento de grande parte do que lhes ensinamos.

O que é mais angustiante é que, não raras vezes, para simularem que estão conosco, afastam-se de si-mesmos, renunciando ao ser individual que poderiam ser, para transformar-se naquilo que acreditamos ser bom para eles.

Habituo-nos a vê-los partir de conceitos objectivos, que se comutam, na maioria das vezes, em sujeitos vivendo uma determinada fase, ou até não nos conectamos com eles, só nos preocupamos com os conteúdos das nossas disciplinas, desconhecendo, muitas vezes, as pessoas singulares que são, e não as levamos em conta em nosso planeamento.

E, para se ter um ensino contextualizado à realidade dos educandos, é necessário que nós educadores, tenhamos em conta o universo vivencial discente como um referencial para atingir a meta do processo pedagógico.

Para munir o professor e a professora com este olhar da realidade vivencial dos educandos, Santomé (1995, p. 203), propõe a introdução daquilo que designa do currículo crítico, por que só este é que, “tenta obrigar o corpo discente a questionar os conhecimentos, atitudes e comportamentos que considera «naturais» e «óbvios»”.

O autor encontra justificativa pela opção do currículo crítico, por que este, não apenas procura seleccionar outros conteúdos culturais como forma de reconstruir o conhecimento de que as comunidades locais dispõem, mas também se interessa pelas estratégias de ensino e aprendizagem que dão ensejo a que este processo de reflexão, de participação democrática e de exercício da responsabilidade e da solidariedade atinja os seus quesitos.

Os pais ao não reconhecerem a legitimidade da escola não mandando as suas filhas para a frequentarem, estão, na minha opinião, a procura de outras instituições alternativas à ela, já que esta, apesar de constituir um lugar importante para a produção cultural e a constituição de diversas formas de consciência e subjectividade, urge analisar também outros cenários, entre os quais, principalmente, a família e mesmo o trabalho.

É por isso que o LEC, apercebendo-se da falta de interesse por parte dos pais e encarregados de educação, promovem campanhas de sensibilização, uma vez ter-se constatado que,

...não há modelos nas comunidades que sirvam de estímulos para as meninas: não vêem nenhuma professora, nenhuma enfermeira, nenhuma funcionária da agricultura ou

de uma outra instituição que sirva de incentivo à menina. Tudo à sua volta são funcionários e, funcionárias, zero! A mulher para que serve? Para ficar em casa, cuidar dela e fazer filhos? Então, quando essa menina atinge a puberdade, tem a primeira menstruação, não mais vai à escola. Fazer o quê? Fica em casa fazer filhos. Já está casada. Normalmente ela entra tarde, não aos sete anos... (TOMO, pp. 14-15, retro).

A falta da relevância da escola, por parte do gênero feminino é secundado por Santomé (1995, p. 136) ao afirmar que,

na nossa sociedade actual, as mulheres continuam a suportar uma tradição histórica machista. Queiramos ou não reconhecê-lo, o homem tem beneficiado ao longo da história, do trabalho da mulher, (...) Até pouco tempo, a função da mulher reduzia-se a tratar das coisas da casa, ou seja, cuidar dos filhos e filhas, do marido e demais membros masculinos que vivam debaixo de mesmo tecto...

A introdução de aspectos no currículo que sejam do interesse das várias sensibilidades da comunidade, tem que contar com o beneplácito do poder, no caso do dominante. Isto porque, segundo Apple (1997, p. 24), implicaria uma tensão entre o saber local e aquilo a que denomina de política de conhecimento oficial. Para o autor, as políticas do conhecimento oficial representam,

... os modos pelos quais os grupos dominantes tentam criar situações nas quais os compromissos que são estabelecidos os favorecem. Os compromissos ocorrem em diferentes níveis: ao nível do discurso político e ideológico, ao nível das políticas de Estado e ao nível do conhecimento

que é ensinado nas escolas, ao nível das actividades diárias de professores e estudantes nas salas de aula...

Um outro factor que estaria na génese da não relevância da escola por parte das meninas pode estar ligado com aquilo a que Apple (1990), Bourdieu e Passeron (1977), Giroux (1983), Santomé (1995), chamam de legitimação, no sentido de que qualquer trabalho pedagógico que se pretenda fazer visando colher frutos profícuos para os seus destinatários, tem que lhes ser legítimo. É esta legitimidade que facilitará não apenas a construção de um *habitus* perpétuo, como também de um interesse crescente da cultura.

Importa aqui reter que a finalidade do LEC se prendia com a questão de servir de chamariz para que as comunidades, sobretudo as femininas, no sentido de convencê-las a aderirem a frequência às aulas. E a introdução das máquinas de costura tinha este propósito, confirma o testemunho que se segue,

O que aconteceu foi que, no fim de 1999, nós descobrimos no segundo semestre, que as meninas que tinham desistido, quando viram as máquinas de costura na escola, vieram. Primeiro porque elas não sabiam da sua existência. E como estratégia, nós dissemos informalmente: «se aparecer uma menina da comunidade querer aprender a manejar a máquina, vocês aceitem». Mas a escola fez o contrário e disse: «não! Primeiro vamos insistir nas meninas que já estão matriculadas». Então as outras vinham e espreitavam e iam-se embora, vinham, espreitavam e iam-se embora. As tantas, começaram a julgar: «ah...eu para aprender a costura tenho que me matricular e depressa».

Então estão a se matricular, como condição de aprenderem a manejar as máquinas de costura. (TOMO, pp. 15-16, retro).

Perante este cenário, urge questionar: quem põe «o guiso ao gato»? A questão passa, na minha opinião, pelo reexame da relação entre a dominação económica e cultural. Mais do que o poder económico, é preciso ter-se em conta também e sobretudo, o poder de capital cultural, que não é do domínio exclusivo da escola. É graças à este poder do capital cultural que podemos começar a ter uma compreensão mais ampla da forma como as instituições de preservação cultural como as escolas, produzem e reproduzem as formas de consciência que permitem perpetuar o controle social sem que grupos dominantes tenham de lançar mão a mecanismos declarados de dominação.

Para complementar o quadro de análise do presente item, vejamos a seguir, que actividades as crianças nestas comunidades preferem fazer, actividades estas que julgam ter maior impacto nas suas vidas e na das suas famílias, em detrimento de frequentarem a escola.

3.2. As motivações para o negócio

Do testemunho recolhido a partir da entrevista, depreende-se que as comunidades locais, se referiram amiúde que os pais e encarregados de Educação, pelo facto de não verem reflectidos os seus anseios pela escola, preferem ocupar as suas crianças em outras lides: as meninas ocupando-se dos afazeres domésticos, como sejam varrer o quintal da casa, acarretar a água do rio para a casa, percorrendo diariamente cerca de 5 km para o efeito, lavar a loiça, cozinhar, enquanto os meninos se ocupam da caça, pesca, na construção da sua palhota entre outras actividades, visando prepará-los como futuros “homens” da comunidade.

Esta atitude dos pais foi ganha na chamada “Educação tradicional⁷”, onde, a partir dos ritos de iniciação, as actividades são distribuídas em função do sexo, sendo a mulher a mais “sacrificada” nesta distribuição. Este “sacrifício” encontra a seguinte justificativa, segundo (CAMPBELL, 1999, p. 87):

...a mulher é um condutor de vida, (...) é tudo o que importa à vida: conceder o nascimento e a nutrição. Seus poderes a tornaram idêntica à deusa-terra, e tem de tomar consciência disso. O menino não vive nenhum acontecimento desse tipo, por isso precisa de ser transformado em homem e voluntariamente tornar-se um servidor de algo maior do que ele.

O LEC apercebendo-se desta realidade nas comunidades, tenta trabalhar com os pais e encarregados de Educação com o intuito de reverter este cenário, como confirma o testemunho a seguir:

O rapaz vá que não vá, porque os pais, enfim, a comunidade diz: «o meu filho pode estudar para ser um professor». Porque o pai vê um exemplo de professor na comunidade; «o meu filho pode estudar para ser um enfermeiro», porque o pai vê um enfermeiro trabalhando na comunidade. No caso das meninas, não há nenhuma referência, não há modelos nas comunidades que sirvam de estímulos para as meninas: não vêem nenhuma professora, nenhuma enfermeira, nenhuma funcionária da agricultura ou de uma outra instituição que sirva de incentivo à menina. Tudo à sua volta são funcionários e, funcionárias, zero! A mulher para que serve? Para ficar em casa, cuidar dela e fazer filhos? Então, quando essa menina atinge a puberdade, tem a primeira menstruação, não mais vai à escola. Fazer o quê?

⁷ Educação tradicional aqui entendida como educação autótone, aquela que privilegia os usos e costumes dos povos Bantus.

Fica em casa fazer filhos. Já está casada... (TOMO, pp. 14-15, retro).

Como há esta evasão à escola, alunas e alunos procuram outras alternativas na sociedade para a sua sobrevivência e para a dos seus. E uma das actividades a que se socorrem é o negócio:

...toda a criança que faz a quinta classe, é negociante. Criança, digo jovens adolescentes, rapazes e também meninas: vão a Malawi, compram e trazem mercadorias e vêm vender a Moçambique. (TOMO, pp. 20-21, retro).

A entrevistada propõe que se deva olhar para esta prática com maior atenção e não do modo como ela é vista hoje pelos fazedores das políticas públicas educacionais do país, que na sua opinião relegam para o plano secundário esta questão. É assim que ela considera que:

...então, perante este cenário a questão que se coloca é a seguinte: por que não olharmos seriamente para esta questão? É uma coisa que não podemos ter vergonha dela e a nossa postura seria de encarar com normalidade esta área de comércio informal e seriamente. (TOMO, p. 21, retro).

Ela opina que as alunas e os alunos que se evadem da escola e preferem engrossar a fileira dos negociantes, o fazem porque possuem certos conhecimentos de comércio, uma vez que elas não compram qualquer mercadoria: eles fazem, na opinião da entrevistada, “estudo do mercado”:

eles fazem o estudo do mercado. Não compram qualquer coisa do Malawi. Eles compram coisas que sabem que tem saída em Moçambique. E isso exige uma habilidade

na prospecção do mercado, no sentido de avaliar que mercadorias tem muita demanda e em que períodos e regiões. Este pormenor evita que ele não traga uma mercadoria sem saída no mercado. (TOMO, p. 21, retro).

É tal estudo do mercado que exige uma certa habilidade dos alunos e das alunas que deveria merecer, na opinião da entrevistada, maior interesse por parte dos fazedores das políticas públicas educacionais, no sentido de ser apropriado para o saber escolar:

...ele faz esse estudo só que de maneira empírica. Mas também por que a necessidade de sobrevivência ensinou-lhe esta habilidade sem que seja necessário sentar nos bancos da escola. Então a questão que se coloca é esta: «por que é que nós não pegamos nesta necessidade e transforma-la num conteúdo curricular?» (TOMO, p. 21, retro).

Os autores Carraher e Schliemann (1995, p. 25), encontram justificativa para esta evasão precoce dos alunos e das alunas no facto de que os pais destas crianças, maioritariamente de classes que apelida de desfavorecidas, não valorizarem

...a educação, pois não lhe atribuem valor prático. E por isso, não podem permitir a seus filhos o “luxo” de uma educação prolongada diante de sua necessidade de empregá-los precocemente para contribuir para o sustento da casa.

A razão para que isso aconteça encontra justificativa no facto de as

....escolas constituírem aparelhos ideológicos de Estado, reproduzindo a estrutura de classe existente através da difusão da ideologia da classe dominante e da manutenção da

classe baixa nos níveis educacionais inferiores. (CARRAHER & SCHLIEMANN 1995, p. 25).

Este posicionamento dos autores é secundado por Forquin (1993, p. 171). Para ele, a evasão escolar que atinge maioritariamente as crianças de certos meios sociais, fica a dever-se ao facto da escola veicular,

uma cultura de “classe”, uma cultura que estaria em afinidade com a que tem curso nos meios sociais privilegiados, e face à qual as crianças de origem popular encontrar-se-iam em posição de “estrangeiros”: a cultura da escola não seria, então, suficientemente universalizada.

Assim sendo, as crianças preferem se dirigir àquilo que lhes dá maior conforto espiritual, sendo esta capacidade do “estudo do mercado” uma delas. Para além deste “estudo do mercado” os alunos e as alunas também são portadores de elevados conhecimentos que no ensino oficial pareciam obstruídos: “... as crianças e adolescentes resolvem inúmeros problemas de matemática, via de regra sem utilizar papel e lápis”. (CARRAHER & SCHLIEMANN, 1995, p. 30).

Mediante esta constatação, autores existem como (MIDWINTER 1972, apud FORQUIN, 1993) que propõem um ensino para a vida, já que

...o currículo que mais frequentemente se propõe aos alunos convém muito mais às crianças da classe média e superior, (...) do que às dos bairros pobres das aglomerações urbanas, (...) para os quais ele representa geralmente apenas uma “coleção heteróclita sem valor.

Vejamos a seguir, à guisa de conclusão, qual foi a incidência do LEC junto às comunidades.

3.3. O impacto do LEC nas comunidades: uma tentativa de conclusão

O conceito do LEC vem da luta armada de Libertação Nacional. Ele tem duas filosofias importantes:

... uma perpassava pela necessidade de ligação da teoria à prática, o intelecto ao manual e a outra enfatizava a necessidade da comunidade produzir para a sua auto-suficiência. Nós podemos encontrar, logo após a independência, escolas e os centros internatos com as suas próprias machambas. (TOMO, p. 6, retro).

A euforia das populações como consequência da Independência Nacional, fez com que o povo aderisse em massa à estas duas filosofias do LEC. Porém, a partir do início da década de 80, tal euforia começou a esmorecer. Os trabalhos que o povo aderiu ao mínimo chamamento, trabalhos esses que na altura chamavam-se de voluntários, começaram a ser trocados pelos valores monetários:

...na altura, a entrega pelo trabalho era maior. E isso aconteceu até pouco depois de independência, até 1980/81, em que as pessoas viviam momentos eufóricos devido a independência do país. À medida que o tempo ia passando, as pessoas começam a olhar para as tarefas antes voluntárias, como tarefas a mais e o discurso frequente das populações era: «isto não está no meu quantificador, então eu não vou investir o meu tempo nisto.» (TOMO, pp. 7-8, retro).

Deste modo, o LEC foi minguando paulatinamente perdendo a força política que ostentava desde a sua criação, na Luta Armada de Libertação Nacional. Um dos motivos pode ser o descrédito que as comunidades tinham para com as políticas públicas educacionais, motivado pela influência que a guerra civil trouxe no tecido social:

O que aconteceu é que, há guerra de dezasseis anos, depois há o Acordo Geral de Paz. Depois deste acordo, há uma relativa tranquilidade das populações e as escolas começam a ser reconstruídas e reabrem. Então, as populações que estavam naquelas zonas, que nós poderíamos chamar de zonas de guerra, quando viram a escola a ser reconstruída, reabilitada, depois afecto ali um professor, eles olham para a escola e dizem: «ah, essa escola é do governo». As crianças, que são daquela povoação vão à escola, mas as próprias populações da povoação continuam a olhar para a escola como se ela fosse apenas do governo e não delas. Tu vais para lá e dizes: «encarregados de educação, comunidades, as crianças faltam, as crianças não estudam». Eles ficam a olhar para ti, indiferentes, como se nada estivesse a acontecer e dizem: «é a escola do governo». (TOMO, p. 10, retro).

É nesta senda que aparece o projecto PEB/GTZ, como um prolongamento do LEC, com o intuito de, a partir de meios materiais que possui, fazer aquilo que as comunidades antes faziam voluntariamente: com o financiamento da GTZ apoiando o Projecto de Educação Básica, as comunidades começam a ter uma participação mais efectiva na vida da escola e em compensação, este projecto constrói moagens, abre poços de água, compra máquinas de costura para servir de chamariz à camada feminina a frequentar a escola. Enfim, a sua contribuição fica resumida apenas à apoios de ordem material:

...E quando nós identificamos este tipo de problema, pomos um furo de água perto. E já há furos de água nas comunidades que identificamos e as meninas já percorrem curtas distâncias para ir buscar água. (TOMO, p. 14, retro).

Sob o ponto de vista de apoio material é relevante a contribuição do LEC na vida das comunidades. Outra relevância pode ser vista na sua acção mobilizadora para que os filhos e as filhas, sobretudo estas, a frequentarem a escola, uma vez que os pais não vêem nenhuma utilidade prática na escola. Esta falta de utilidade prática pode ter a sua génese no tipo de conteúdos que a escola oferece às comunidades, conteúdos estes, que na sua opinião não vão ao encontro das suas expectativas, como pode-se testemunhar pelo seguinte depoimento:

...Então eu iria dizer que os nossos conteúdos curriculares, por exemplo no caso concreto do ensino primário do primeiro grau, não te ensinam nada, nada para a vida prática, nada mesmo. E agora a filosofia é: sensibilizar esta comunidade que a escola não acaba aí com a quinta classe. Ele poderá ir mais além para atender as habilidades práticas para incutir na comunidade. Porque da primeira a quinta classe como pode ver, não há nada que ensine a desenvolver acções práticas na comunidade do aluno. (TOMO, pp. 17-18, retro).

Isto pressupõe que as comunidades, apesar de não serem detentores dos saberes escolares, pelo menos se apercebem que o currículo que lhes é oferecido não é consentâneo com as suas aspirações. A partir dos depoimentos acima, também pode-se tirar a ilação de que a preocupação do LEC é mais de ordem material, relegando para o plano secundário as questões de índole pedagógica:

...Eu neste momento, para lhe ser franca, neste LEC, não estava muito preocupada com esta área porque é uma área que o meu colega está a tratar que é a da supervisão pedagógica, (...) Eu estava mais preocupada com a relevância

do ensino em termos de, se esta criança termina o nível, o que é capaz de fazer na comunidade, para servir a própria comunidade. (TOMO, p. 17, retro).

Além da irrelevância da escola para as comunidades, há também a questão da formação dos professores:

O professor foi formado num esquema rígido, deram-lhe um programa rígido e agora vamos lhe dizer: «hoje não tens programa, tens duas horas para fazeres o que quiseres». Ele vai ficar essas duas horas na escola de braços cruzados, a espera que o director adjunto pedagógico ou do director da escola vá lhe dizer o que deve fazer daquelas duas horas. (TOMO, p. 25, retro).

Para este cenário, a questão que se coloca é: como organizar os ambientes de aprendizagem em sala de aula ou fora dela, de tal sorte que a escola se aproprie da riqueza cultural e a-científica que existe nas comunidades?

E como introduzir esta questão na componente de formação de educadores para dar novos passos na compreensão e apropriação dos saberes universais?

Para responder à esta pergunta, propõe-se que a questão siga o movimento como o ilustrado no esquema da figura abaixo, onde dum lado estão os actores sociais possuidores das singularidades, da cultura local com a sua particularidade e parcialidade ambos ricos de conhecimentos assistemáticos, e, do outro lado, está a universalidade do conhecimento.

Figura 1: Movimento dialéctico entre o Universal, o singular e a cultura local (parcial)

Fonte: O autor, inspirado da sua prática pedagógica quotidiana.

Na zona de interface, ou seja, na intersecção entre estes dois blocos encontramos a escola, um espaço intermediário (COULON, 1995) onde a singularidade e a universalidade supostamente se amalgamam: o âmbito da cultura, do institucional, com a sua variedade de formas e composições, espaço intermediário onde se constróem identidades com algum rosto colectivo, o multicultural.

Fora desta zona, assiste-se amiúde, uma permanente tensão entre a universalidade e os saberes culturais (parciais), uma tensão aliás salutar para quem está desejoso de empreender mudanças, já que ela propicia, dum lado,

uma articulação entre as parcialidades culturais, institucionais e as determinações individuais (singulares) que operam esta acção intersubjectiva e do outro entre àquelas e as determinações mais universais (macroestruturais) que também aí operam embora de forma mais mediato.

Perante esta realidade, uma proposta apontando na direcção da mudanças passaria necessariamente pelo equilíbrio da situação, ou seja pela apropriação dos saberes escolares universais sem hipotecar os saberes culturais (parciais).

Para este desafio coloca-se no cerne da questão o professor. Para tanto, este professor necessita de se beneficiar duma formação sólida e eficaz: um educador que, diferentemente daquele que se limita a transferir o seu conhecimento para o aluno e este feito num puro receptáculo, deve primar antes de tudo pela auscultação das expectativas dos seus educandos, quais as suas aspirações, o que é que o educando sabe sobre um determinado assunto que ele pretende introduzir, que experiências anteriores do educando poderiam ser aproveitadas. Isto porque toma-se como pressuposto que as nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo.

Para tanto, o currículo precisa deixar de ser burocratizado, isto é, concebido distante da realidade que circunda o aluno e o professor, passando a ser concebido com base em experiências de aprendizagem dos alunos de tal modo que os propicie a desenvolver habilidades, valores e senso de responsabilidade de que precisam para se tornarem cidadãos criativos, críticos e éticos.

Para que esta premissa seja profícua, na formação de educadores deve haver um espaço em que seja possível contemplar os contornos

ecológicos que bordejam a escola. Isto significa que o educador tem que ser uma pessoa criativa e dotada de imaginação que transcenda a ideologia dos métodos e meios. Só assim é que poderá avaliar criticamente o propósito do discurso e da prática em Educação. Também a escola precisa de ser um espaço de luta onde sobejam contestações, onde coabitam uma pluralidade de discursos e lutas conflitantes.

Para tanto, os programas de formação de educadores não devem perder de vista a necessidade de educar os alunos com o objectivo de os tornar profissionais críticos. Isso será possível se os educadores legitimarem as experiências que os educandos trazem para a escola e para outros espaços de aprendizagem, tornando-as objecto de confirmação e de debate. Por isso, os professores precisam trabalhar em condições que lhes permitam reflectir, ler e comungar suas experiências com outros, através dum planeamento interdisciplinar, o que passa pela remodelação da Educação do professor com o enfoque direccionado para um projecto político, como um modo de política cultural definindo-os como intelectuais transformadores responsáveis na criação e recriação de espaços públicos em que os alunos possam debater, assimilar e adquirir habilidades e conhecimentos necessários à luta a favor dum mundo mais humano e justo.

Referências bibliográficas

APPLE; Michael. (1987). **Conhecimento oficial: educação democrática numa era conservadora**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

_____ (1990). **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Brasiliense.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. (1977). **La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza**. Barcelona: Laia.

CAMPBELL, Joseph, com MOYERS, Bill. (1999). **O poder do mito**. São Paulo: Palas Athena.

CARRAHER, Terezinha; CARRAHER, David; SCHILIMANN, Analúcia. (1997). **Na escola dez, na vida zero**. São Paulo: Cortez.

COULON, Alain. (1995) **Etnometodologia**. Petrópolis, RJ: Vozes.

FREIRE, Paulo. (1999). **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FORQUIN, Jean-Claude. (1993.). **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas.

GIROUX, Henry. (1983). **Theory and resistance in education**. Massachussets: Bergin and Garvey publishers.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. (1995). **O currículo oculto**. Porto: Porto Editora.

Entrevistada

Cristina Daniel Matere Tomo nasceu a 2 de Fevereiro de 1952, na localidade de Mutanda, Distrito do Búzi, Província de Sofala, em Moçambique. É Bacharel em Ciências de Educação, pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), Maputo – Moçambique e Mestre em Psicologia Educacional para Crianças com Necessidades Especiais, pelo Institute of Education, University of London. Actualmente é Directora Nacional, no Ministério da Educação e Cultura, em Maputo – Moçambique. Tem realizado trabalhos de pesquisa e consultoria, com destaque nas seguintes: “Teachers Attitudes Towards Children with Special Educational Needs” (Dissertação de Mestrado), “Constraints faced by Mozambican Teachers in Implementing the UNESCO Package: Special Needs in the Classroom”, “Levantamento de Necessidades de Formação de Psicólogos em Moçambique”.

Entrevistador

Jó António Capece, nasceu na Localidade do Luabo, Distrito do Chinde, Província da Zambézia, em Moçambique, no dia Um de Janeiro de 1964. É Licenciado em ensino de Física pelo Instituto Superior Pedagógico de Maputo, hoje Universidade Pedagógica de Moçambique, em 1993. É Doutor em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil, em 2001. Em 1984 iniciou as suas actividades profissionais, como professor de Matemática e Física na Escola Industrial e Comercial Joaquim Mara, na cidade de Chimoio, Província de Manica. A partir de 1994 começou a leccionar na Universidade Pedagógica, afecto ao Departamento de Física, na Delegação da Beira, tendo chefiado o Departamento e sido o Director da Delegação. No nível de graduação lecciona as cadeiras de Práticas Pedagógicas I, II e III, Metodologia de Investigação Científica, Mecânica Quântica, entre outras. Em 2006 foi professor assistente no curso de pós – graduação em Educação (Currículo), num convênio entre a PUC/SP e a UPM. Desde Março de 2008 é docente no Curso de Mestrado na Universidade Pedagógica de Moçambique. Tem feito trabalhos de supervisão nas Práticas Pedagógicas, em monografias para a conclusão do nível de graduação e de dissertação para o nível de mestrado. Tem trabalhos científicos publicados no país e no estrangeiro.

Contato: jocapece@yahoo.com.br

Como citar este entrevista:

CAPECE, Jó. **Para uma apropriação das experiências do projecto da Ligação Escola-comunidade e dos saberes das comunidades locais no currículo: caso da Província de Sofala, em Moçambique – Entrevista.** Revista ACOALFAPlp: Acolhendo a Alfabetização nos Países de Língua portuguesa, São Paulo, ano 3, n. 6, 2009. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net>>. Publicado em: março 2009.

Recebido em junho de 2008, aprovado em junho de 2008.

Sede da Edição: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Av da Universidade, 308 - Bloco A, sala 111 – São Paulo – SP – Brasil – CEP 05508-040. Grupo de pesquisa: Acolhendo Alunos em situação de exclusão social e escolar: o papel da instituição escolar.

Parceria: Centro de Recursos em Educação Não-Formal de Jovens e Adultos – CRENF – FacEd – UEM – Prédio da Faculdade de Letras e Ciências Sociais – Segundo Piso - Gabinete 303 – Campus Universitário Maputo, Moçambique, África

Março – Agosto de 2009 – Ano III – Nº. 006