



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

CARLOS HORÁCIO CORREIA

**EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO  
NÍVEL MÉDIO EM MOÇAMBIQUE (2009-2014)**

Recife,  
2025

CARLOS HORÁCIO CORREIA

**EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO  
NÍVEL MÉDIO EM MOÇAMBIQUE (2009-2014)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pernambuco como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.  
**Área de concentração:** Formação de Professores e Prática Pedagógica.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria da Conceição dos Reis.

Recife,  
2025

.Catalogação de Publicação na Fonte. UFPE - Biblioteca Central

Correia, Carlos Horacio.

Educação afrocentrada e formação de professores do nível médio em Moçambique (2009-2014) / Carlos Horacio Correia. - Recife, 2025.

136f.: il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.

Orientação: Maria da Conceição dos Reis.

Inclui referências.

1. Educação afrocentrada; 2. Educação colonizadora; 3. Formação de professores e currículo. I. Reis, Maria da Conceição dos. II. Título.

UFPE-Biblioteca Central

CARLOS HORÁCIO CORREIA

**EDUCAÇÃO AFROCENTRADA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO  
NÍVEL MÉDIO EM MOÇAMBIQUE (2009-2014)**

Tese apresentada como exigência parcial para  
obtenção do título de Doutor em Educação, à  
banca examinadora da Universidade Federal de  
Pernambuco

Aprovado em: 05 de setembro de 2025

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria da Conceição dos Reis (orientadora)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Rejane Dias da Silva (interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Regina Barbosa (interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof. Dr. Alexandre António Timbane (externo)  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Brasileira

---

Prof. Dr. Charles Gomes Martins (externo)  
Instituto Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Viviane de Bona (interna)  
Universidade Federal de Pernambuco

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Cicera Nunes (externa)  
Universidade Regional do Cariri

À minha família, pelo encorajamento e pelo  
apoio incondicional em todos os momentos.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço em primeiro lugar a Deus e a minha ancestralidade por serem as minhas fontes de inspiração e sabedoria.

Aos meus pais Horácio Ricardo João Correia e Fátima Anlaue Paulo por serem os suportes das minhas conquistas. Agradecer a todos os familiares e amigos pelo apoio nessa longa caminhada, pois compreenderam as minhas ausências.

A Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Maria da Conceição dos Reis, mais do que orientadora habilidosa, tornou-se uma amiga. Nossa experiência amplia cada vez mais minha maturidade intelectual e me faz compreender que ainda tenho uma longa caminhada pela frente.

Aos colegas de trincheira acadêmica, que compartilhamos dificuldades em situações desafiadoras e adversa, devo agradecer pela confraternização amistosa. Nutri amizades sinceras com muitos alunos e professores que levo comigo uma admiração imensa.

Aos professores que aceitaram compor a banca desde a qualificação do projeto até a defesa final da Tese: Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Rejane Dias da Silva e Prof. Dr. Alexandre António Timbane, muito obrigado pelas ricas contribuições. E, aos novos membros integrantes da defesa: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Regina Barbosa e Prof. Dr. Charles Gomes Martins, gratidão por aceitarem o nosso convite.

A faculdade de Ciências da Educação e Psicologia da Universidade Licungo, particularmente Professor Nelson Patia, devo agradecer pelo auxílio em me facilitar o acesso aos arquivos documentais históricos (planos curriculares dos cursos de ciência da educação).

## RESUMO

Estudar a educação afrocentrada em Moçambique amplia e ilumina mentes a localizarem as posições centrais ou marginais das nossas experiências educativas ao longo da história. Essa foi a motivação que permeou a construção desta pesquisa, *Educação afrocentrada e formação de professores do nível médio em Moçambique (2009-2014)*, que surgem com a seguinte questão: como a educação afrocentrada estava situada na formação de professores do nível médio em Moçambique (2009-2014)? Ao buscar resposta para essa questão, partimos do pressuposto de que a educação afrocentrada estava situada simultaneamente em uma posição marginal e central na formação de professores do nível médio. Seu objetivo geral foi compreender a situação da educação afrocentrada na formação de professores do nível médio em Moçambique. Seus objetivos específicos foram: identificar o lugar da educação afrocentrada na formação de professores; identificar as situações que colocavam a educação afrocentrada numa posição central ou marginal na formação de professores; analisar a situação da educação afrocentrada no agenciamento para a formação de professores; analisar a situação da educação afrocentrada na conscientização para a formação de professores. As discussões foram conduzidas à luz da teoria da afrocentricidade na perspectiva de Molefi Kete Asante que ajudou a sustentar as categorias agência, centralidade, marginalidade e conscientização, também sugeridas por Ama Mazama. Adotamos a abordagem metodológica de cunho qualitativa na perspectiva de Mirian Goldenberg, e o tratamento dos dados passaram por um processo de ressignificação com base na análise documental em articulação com análise de conteúdo sugerida por Laurence Bardin. A principal fonte da pesquisa foi o plano curricular para formação de professores do nível médio em Moçambique. Os conteúdos colhidos mediante a pesquisa documental, na sua essência, evidenciam que, por um lado, a marginalidade da educação afrocentrada encontra-se na dimensão teórica discursiva do currículo, e, por outro lado, a centralidade da educação afrocentrada situa-se na dimensão prática e de ação do mesmo currículo. Diante do achado, defendemos que o currículo não deve ser paradoxal, a sua dimensão teórica e prática devem caminhar intrinsecamente para conduzir coerentemente o processo de formação de professores ajustado a sua realidade histórica e cultural.

**Palavras-chave:** Educação Afrocentrada; Educação Colonizadora; Formação de Professores e Currículo.

## ABSTRACT

Studying Afrocentric education in Mozambique broadens and enlightens minds to locate the central or marginal positions of our educational experiences throughout history. This was the motivation behind this research, *Afrocentric education and secondary school teacher training in Mozambique (2009-2014)*, which raises the following question: how was Afrocentric education situated in secondary school teacher training in Mozambique (2009-2014)? In seeking an answer to this question, we started from the assumption that Afrocentric education was simultaneously situated in a marginal and central position in secondary school teacher training. Its general objective was to understand the situation of Afrocentric education in secondary school teacher training in Mozambique. Its specific objectives were: to identify the place of Afrocentric education in teacher training; to identify the situations that placed Afrocentric education in a central or marginal position in teacher training; to analyze the situation of Afrocentric education in the agency for teacher training; to analyze the situation of Afrocentric education in awareness for teacher training. The discussions were conducted in light of the theory of Afrocentricity from the perspective of Molefi Kete Asante, which helped to support the categories of agency, centrality, marginality, and awareness, also suggested by Ama Mazama. We adopted a qualitative methodological approach based on Mirian Goldenberg's perspective, and the data underwent a process of reinterpretation based on documentary analysis in conjunction with content analysis suggested by Laurence Bardin. The main source of the research was the curriculum for training secondary school teachers in Mozambique. The content gathered through documentary research essentially shows that, on the one hand, the marginality of Afrocentric education lies in the theoretical discursive dimension of the curriculum and, on the other hand, the centrality of Afrocentric education lies in the practical and action-oriented dimension of the same curriculum. Given this finding, we argue that the curriculum should not be paradoxical; its theoretical and practical dimensions should work intrinsically to coherently guide the teacher training process, adjusted to its historical and cultural.

Keywords: Afrocentric Education, Colonizing Education, Teacher Training, and Curriculum.



## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> Mapa de Moçambique .....	25
<b>Figura 2</b> Plano curricular do curso de licenciatura em ciências da educação (CE), 2014. ....	61
<b>Figura 3</b> Plano curricular do curso de licenciatura em administração e gestão da educação (AGE), 2014. ....	66
<b>Figura 4</b> Plano curricular do curso de licenciatura em ensino básico - EB. ....	72
<b>Figura 5</b> Plano curricular do curso de licenciatura em psicologia educacional (PE) .....	78

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> Disciplinas Curriculares - CE .....	62
<b>Quadro 2</b> Disciplinas Curriculares – CE .....	63
<b>Quadro 3</b> Breve Plano Temático - CE .....	64
<b>Quadro 4</b> Disciplinas Curriculares - AGE.....	68
<b>Quadro 5</b> Disciplinas Curriculares - AGE.....	68
<b>Quadro 6</b> Breve Plano Temático - AGE.....	69
<b>Quadro 7</b> Disciplinas Curriculares - EB .....	74
<b>Quadro 8</b> Disciplinas Curriculares – EB.....	74
<b>Quadro 9</b> Breve Plano Temático - EB.....	75
<b>Quadro 10</b> Disciplinas Curriculares - PE .....	80
<b>Quadro 11</b> Disciplinas Curriculares - PE .....	81
<b>Quadro 12</b> Breve Plano Temático - PE.....	82

## **LISTA DE SIGLAS**

BM – Banco Mundial

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CFPP – Centro de Formação de Professores Primários

DN4 – Docente de Nível 4

DN5 – Docente de Nível 5

DPEC – Direções Provinciais de Educação e Cultura

EFP – Escolas de Formação de Professores

EFEP – Escolas de Formação e Educação de Professores

EP – Ensino Primário

EP2 – Ensino Primário de 2º Grau

FMI – Fundo Monetário Internacional

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

IAP – Instituto de Aperfeiçoamento de Professores

IFP – Institutos de Formação de Professores

IMAP – Institutos do Magistério Primário

IMP – Institutos Médios Pedagógicos

INE – Instituto Nacional de Estatística

ISP – Instituto Superior Pedagógico

MEC - Ministério da Educação e Cultura

OMC – Organização Mundial do Comércio

PRE – Programa de Reabilitação Económica

SDEJT – Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia

SDEC - Serviços Distritais de Educação e Cultura

SNATCA– Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos

SNE – Sistema Nacional de Educação

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

UP – Universidade Pedagógica de Moçambique

ZIP – Zona de Influência Pedagógica

## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	12
1. APRESENTANDO MOÇAMBIQUE .....	24
1.1 Localização geográfica .....	24
1.2. Situação histórica .....	25
CAPÍTULO 1 – A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL.....	29
2.1. A teoria da afrocentricidade.....	30
2.1.1. <i>As definições e os conceitos da teoria</i> .....	32
2.1.2 <i>Os pressupostos teóricos e a concepção de educação afrocentrada</i> .....	33
2.2 A dicotomia entre a educação afrocentrada e a educação colonizadora.....	36
2.2.1. <i>A educação colonizadora para marginalizar</i> .....	38
2.2.2. <i>Educação colonizadora para agenciar</i> .....	39
2.2.3. <i>Educação afrocentrada do lugar</i> .....	40
2.2.4. <i>Educação afrocentrada conscientizadora</i> .....	41
2.3 Tecendo noções sobre a formação de professores .....	42
2.3.1. <i>Formação de professores colonizados</i> .....	43
2.3.2 <i>Formação de professores afrocentrados</i> .....	46
CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS .....	50
3.1 Abordagem metodológica.....	51
3.2. Técnica de seleção das fontes .....	52
3.3. Método de coleta de dados .....	53
3.4. Análise e interpretação dos dados.....	56
3.5. Breve perfil dos documentos.....	59
3.5.1. <i>Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação</i> .....	61
3.5.2. <i>Plano do curso de Licenciatura em Administração e Gestão da Educação</i> .....	67
3.5.3. <i>Plano curricular do curso de licenciatura em ensino básico</i> .....	73

3.5.4 <i>Plano curricular do curso de licenciatura em psicologia educacional</i> .....	79
<b>CAPÍTULO 3 LOCALIZAR A EDUCAÇÃO AFROCENTRADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>85</b>
4.1. O olhar sobre a concepção da educação afrocentrada no plano curricular .....	86
4.2. A verificação dos conceitos afrocentrados no plano curricular ..	91
4.2.1. <i>A centralidade e marginalidade afrocentrada</i> .....	92
4.2.2. <i>Agência afrocentrada</i> .....	93
4.2.3. <i>A localização do lugar afrocentrado</i> .....	95
4.3. Práticas educativas de professores afrocentrados .....	99
<b>CAPÍTULO 4 - NOTAS SOBRE A MARGINALIDADE/CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES .....</b>	<b>105</b>
5.1. O lugar marginal do agenciamento afrocentrado .....	106
5.1.1. <i>Predominância da agência eurocêntrica na dimensão teórica</i> .....	111
5.1.2 <i>A conscientização afrocentrada na dimensão prática</i> .....	116
5.1.3. <i>A proposta afrocentrada sobre a coerência da dimensão teórica e prática</i> .....	121
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>126</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>

## INTRODUÇÃO

“A nossa história é marcada por um longo processo de luta por aceitação”

(Reis, 2012).

O trecho extraído da tese de doutorado da professora Maria da Conceição dos Reis resume as notas conclusivas da minha dissertação de mestrado intitulada “A educação afrocentrada do grupo étnico Sena e suas resistências à educação colonizadora em Moçambique”, o qual também possibilitou o surgimento de nova discussão com a mesma abordagem temática. A presente pesquisa nos instiga a questionar e refletir o lugar da educação afrocentrada no processo de formação de professores. Assim, a escassa literatura sobre o assunto consultado e a experiência com o objeto de estudo levaram a compreensão de duas bases explicativas. O primeiro grupo teórico que defende o paradigma eurocêntrico e a marginalidade da educação afrocentrada, e o segundo grupo teórico, que por sua vez, defende o paradigma afrocentrado e a centralidade da mesma educação na formação de professores. Diante da polarização determinista, colocamos a seguinte questão central: **Como a educação afrocentrada estava situada na formação de professores do nível médio em Moçambique (2009-2014)?**

Este estudo é um recorte da educação de Moçambique na contemporaneidade, e busca problematizar os desafios de afirmação da educação afrocentrada na formação de professores do nível médio no período em destaque, focando a localização da educação afrocentrada, o agenciamento e a conscientização afrocentrada no processo de formação desses mesmos professores, no contexto das reformas dos planos curriculares mais atualizados.

Diante deste problema, surgem outras questões que instigam a inquietação da presente pesquisa:

- Que lugar ocupou a educação afrocentrada na formação de professores do nível médio durante a reforma curricular em Moçambique?

- Quais situações colocavam a educação afrocentrada para a centralidade/marginalidade na formação desses professores?
- Como a educação afrocentrada afirmava a sua agência diante da reforma curricular para formação de professores?
- Como a educação afrocentrada contribuía para a conscientização da formação de professores do nível médio?

A partir destas questões, procura-se atender as demandas da pesquisa, que tem como **objetivo geral: compreender a situação da educação afrocentrada na formação de professores do nível médio em Moçambique.**

**E os objetivos específicos são:**

- a) Identificar o lugar da educação afrocentrada na formação de Professores;
- b) Identificar as situações que colocavam a educação afrocentrada numa posição central ou marginal nas formações de professores;
- c) Analisar a situação da educação afrocentrada no agenciamento para a formação de professores;
- d) Analisar como a educação afrocentrada proporcionava o processo de conscientização durante a formação dos professores do nível médio.

Na procura de respostas para essas indagações, inicialmente, partimos do pressuposto de que a formação de professores do nível médio no contexto da reforma curricular foi marcada por contraste entre a educação afrocentrada e o modelo de educação colonizadora ocidental, ainda impregnada no sistema de educação de Moçambique independente. Assim, a independência nacional do colonialismo português não foi suficiente para se libertar das amarras da civilização europeia e dos seus modelos de educação, diante disso, o lugar da educação afrocentrada na formação de professores durante este período de reformas, foi paradoxal. Ou seja, a educação afrocentrada na dimensão prática do plano curricular, está posicionada no lugar central na formação de professores e representa os interesses e valores dos mesmos sujeitos. Enquanto na dimensão teórica discursiva do mesmo plano curricular, encontra-se numa posição marginal na formação de professores porque a legitimidade do sistema de educação moçambicana continua relacionada ao modelo ocidental eurocêntrico imposto pela educação colonizadora que se firmava

como padrão único a ser seguido, baseado no fundamentalismo monótono, etnocentrista e que não dialoga com outros modelos de educação e suas formas de formação e produção de conhecimentos.

Nesse contexto, a centralidade da educação afrocentrada na formação dos professores baseia-se nas práticas educativas de matriz africana que estão para além dos documentos, das declarações e das narrativas que só atendem interesses políticos. Por outra, a marginalidade da educação afrocentrada tem a ver com o nosso sistema curricular preso ao modelo ocidental, que expressa anseios políticos desajustados da sua própria realidade histórica e sociocultural, forçados pelos fatores exógenos num longo movimento de avanços e recuos na luta por aceitação.

Apesar do desafio de afrocentrar o sistema curricular, a educação afrocentrada sempre representou a experiência histórica dos professores moçambicanos, e resiste a qualquer forma de aniquilamento de suas práticas educativas e saberes, transmitidos através das vivências ancestrais repassadas ao longo de várias gerações, visando uma formação humana posicionada para além dos muros das escolas, num mecanismo de afirmação do agenciamento afrocentrado, que concede a liberdade dos professores e discentes de seguirem com suas práticas pedagógicas baseadas na lógica de metodologia africana, que não coadunam com modelos ocidentais, por meio de um processo de conscientização das suas existências e também, do reconhecimento do lugar central dentro da sua própria realidade histórica e sociocultural.

A centralidade enquanto conceito usado por Assante na teoria da afrocentricidade ajuda a enxergar o africano como protagonista dentro da sua origem, da sua experiência histórica e cultural. Assim, quando os sujeitos se encontram no centro do seu próprio mundo, torna-se firme e não contraditória a sua própria realidade, tem o reconhecimento de si próprio e saberá construir uma identidade positiva e uma lógica de vida coerente.

No contexto da independência nacional o sistema de educação e o currículo para formação de professores era contraditória a sua própria realidade, por um lado revela-se como filho do colonialismo, desenhada e herdada do aparelho colonial para atender os interesses ocidentais de modo a educar o povo africano e civilizá-los nos moldes europeus. Por outra, encontra



resistência a uma educação afrocentrada baseada na cosmologia e práticas educativas de origem africana.

O paradoxo da educação em Moçambique reflete-se na minha trajetória de vida e na formação da minha contraditória personalidade que resulta da dupla educação, africana e ocidental, e que me instiga a questionar o encontro entre estes dois modelos de educação para me situar dentro da minha própria realidade histórica e cultural. Este processo traduziu-se em uma investigação aprofundada que justifica as indagações e as intenções da presente pesquisa.

A presença da minha história de vida nesta pesquisa vem corroborar com as narrativas que desconstroem o mito da neutralidade na educação, e me posiciono numa perspectiva freireana ao compreender a educação como política onde as diferentes ideologias estão em permanente disputa. Nesta vertente, afirmo o meu envolvimento com o objeto de estudo desta pesquisa por acreditar na fala de Minayo (2000), ao dizer que o pesquisador busca pesquisar aquilo que lhe interessa e que faz parte da sua história.

A minha história de vida é marcada por oposição entre a educação afrocentrada e a educação colonizadora. Ou seja, sou moçambicano criado por nuances de educações distintas, de assimilação de modos de ser e estar africano em simultâneo com os modos de ser e estar ocidental. Esta dupla educação confundia a minha verdadeira identidade. Por vezes me sentia africano e, ao mesmo tempo, ocidental, numa crise de identidade.

Tudo parte do histórico genealógico da minha família que descende do cruzamento de africanos e europeus, e o encontro destas duas raças foi registrado por disputa de afirmação de identidades individuais e coletivas. A identidade africana sempre foi abnegada no ambiente formal como igreja, escola e todo aparelho administrativo do governo colonial, seja no período colonial ou pós-colonial onde a identidade ocidental permaneceu dominante.

Neste contexto, o domínio da língua portuguesa era um dispositivo essencial para a civilização ocidental, servia como passaporte para freqüentar os espaços e instituições formais e também ganhar a cidadania portuguesa. O oposto, a língua materna representava a civilização africana que era reservada aos espaços concentrados da massa popular, aldeias, bairros periféricos, mercados informais e em lugares para educação de matriz africana e o ensino rudimentar que era reservado para os ditos nativos. Neste sentido, o sistema

de ensino colonial estava posto para duas categorias de pessoas, o ensino oficial para elites - os filhos do colono e assimilados; e o ensino rudimentar para os chamados indígenas ou nativos.

Por ser fruto de cruzamentos dominantes de portugueses sobre os nativos africanos, me impuseram um nome e apelido europeu junto a língua portuguesa como prioridade no ambiente familiar para ter o acesso às instituições formais e adquirir um modo de vida baseado na lógica ocidental. A influência de conhecer e falar a língua portuguesa permitiu-me maior facilidade para o meu processo de alfabetização desde o ensino primário onde ingressei familiarizado com o idioma dominante no espaço escolar e obtinha bons resultados em relação às outras crianças que tinham dificuldades com a língua portuguesa e por vezes desistiam da escola para se dedicarem as outras atividades locais. A configuração social da minha família que herdou a língua portuguesa me colocava numa posição diferenciada de outras crianças no ambiente escolar de nível básico, comunicava-me facilmente com os professores e compreendia os conteúdos lecionados, tinha histórico de parentes bem-sucedidos por via da escolarização que eram as minhas referências e maior motivação para poder prosseguir com os estudos.

Este fato foi se configurando porque vinha de uma família dita “assimilada”, vivia na casa de modelo europeu, vestia e me apresentava diferente das demais crianças, ou seja, carregava certos traços do modo de vida ocidental. Mas, simultaneamente o ambiente familiar corroborava as práticas africanas do respeito à ancestralidade, as obrigações das cerimônias tradicionais, dos ritos de iniciação, das práticas de libação dos ancestrais e da espiritualidade africana *Nsembe*<sup>1</sup> freqüente em todas as ações do nosso cotidiano familiar.

O percurso contraditório da minha história de vida espelha a realidade histórica de educação na fase da reforma curricular, um período onde o povo moçambicano experimentava a sua liberdade de definir o modelo de educação para construção de uma nação soberana, com seus próprios valores e símbolos identitários, mas também, marcada por adversidades herdadas pela

---

<sup>1</sup>Práticas de evocação dos mortos, especificamente, em cerimônias feitas com farinha de arroz invocando nome dos ancestrais da família ou clã, onde são brindados com alimentos e bebidas que os mortos em vida gostavam de desfrutar.

dominação da educação colonizadora e um modelo de sociedade definido pelo imperialismo colonial europeu.

Esta utopia de construção de uma nação soberana depara-se com o desafio de eleger um modelo de educação adequado a realidade e interesse do povo moçambicano, que tinha como prioridade a nacionalização da educação e extensão da rede escolar desvinculada do sistema de educação colonial para estabelecer um novo ciclo, adotando uma educação trabalhada para formação do *homem novo*, com uma identidade própria e preparado para assumir uma nova realidade, guiado pelo poder transformador da ciência e do progresso. Neste contexto, foi criado um organismo que assegurava a educação como direito e dever de todos os cidadãos, para ultrapassar a situação de atraso criado pelo colonialismo.

O modelo de educação no período das reformas inspirada na idéia do *Homem novo* foi paradoxal, enquanto ambicionava eliminar a educação colonizadora destinada para opressão do homem pelo homem, e simultaneamente, adotou um sistema de educação apoiada no poder transformador da ciência e do progresso voltada a lógica colonizadora que não se abre a inclusão de outras práticas, saberes e subjetividades na formação e produção do conhecimento.

O meu percurso de vida e experiência académica me permite enxergar que o modelo de educação adotado desde a independência de Moçambique sempre esteve atado à lógica da educação colonizadora, e alguns pesquisadores<sup>2</sup> vêm revelando esta realidade da história de educação moçambicana edificada majoritariamente sob o domínio da epistemologia ocidental e da superioridade do idioma português sobre as línguas locais nas escolas e outros espaços de educação formal.

Em Moçambique, a trajetória da educação e da formação de professores revela que a temática voltada para a educação afrocentrada nunca foi prioridade na pauta de discussão para implementação do sistema e currículos escolares. Esta situação foi notável mesmo nas escolas e

---

<sup>2</sup> No texto do moçambicano UNGULANI Ba Ka Khosa (2015), encontramos revelações sobre a imposição da epistemologia ocidental e da língua portuguesa no ambiente escolar do Sistema de Educação de Moçambique contemporâneo, e faz menção de outros pesquisadores nacionais e internacionais que alertam esta realidade.

universidades que freqüentei como aluno e professor – talvez porque o funcionamento do sistema de educação sempre dependeu dos padrões e financiamentos ocidental, que escapa essa temática propositadamente para manter o povo africano refém aos seus modelos.

No geral, o sistema de educação em Moçambique necessita do agenciamento próprio, e deixar de ser agenciado externamente para ganhar autonomia de desenhar um modelo de educação que atenda aos interesses genuínos do moçambicano enquanto povo soberano. A dependência externa põe em causa as vontades de conduzir e afirmar-se dentro da realidade histórica e cultural. Entendo que, por estas razões, o percurso da educação e formação de professores ainda permanecem subjugados ao modelo colonizador.

Durante a minha trajetória de vida fui percebendo como a história da nossa educação e formação de professores sempre esteve voltada ao modelo ocidental, colocando a educação afrocentrada à margem das prioridades do sistema de educação que é contraditório à sua própria realidade e experiência histórica.

A título de exemplo, o meu histórico escolar até ao nível universitário foi marcado por grades curriculares cujos conteúdos eram predominantemente ocidentais, as figuras, as histórias, os autores e pesquisadores sempre foram ocidentais - os gregos e romanos da idade medieval, e os ingleses e franceses na modernidade. Mesmo na história da humanidade, a experiência cultural dos africanos é colocada à margem, somos ensinados sobre as revoluções industrial e francesa, mas não menciona-se o papel da África e dos africanos, aprendemos sobre a primeira e segunda guerra mundial, mas não se faz menção o lugar da África e dos africanos nessas histórias. Ou seja, logo fica óbvio que a intenção é de excluir a contribuição da África na história da humanidade, e o sistema de educação de Moçambique não escapa deste projeto colonizador.

No período pós-independência foi criado o Sistema Nacional de Educação (SNE) em 1983 pelo decreto-lei nº 04/83 de 23 de março e nota-se que a discussão sobre a educação afrocentrada e o seu lugar na experiência histórica e cultural do povo moçambicano não constava na pauta dos objetivos fundamentais para a formação dos professores que se baseava em:

a) Assegurar a formação integral dos docentes munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar jovens e adultos; b) Forjar no professor, consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do partido FRELIMO<sup>3</sup>; c) Consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para atuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade; d) Conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica embasada nos princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano; e) Permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação política e ideológica e também científico-técnico e psicopedagógica.

Conforme a Lei 06/92 do SNE (Sistema Nacional de Educação), as modalidades especiais do ensino escolar para formação do professor buscam assegurar a formação integral dos docentes, conferindo-lhes formação científica, psicopedagógica e metodológica, além de permitir o aperfeiçoamento constante do seu trabalho.

A formação de professores estrutura-se em três níveis: i) *nível básico*, referente a formação de professores para o ensino primário do primeiro grau; ii) *nível médio*, no qual se realiza a formação de professores para todo o ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional; e iii) *nível superior*, que realiza a formação de professores para todos os níveis de ensino.

O objetivo do sistema nacional de educação e a estrutura da formação do professor foram desenhados para responder às demandas do país dentro dos objetivos da declaração de Jomtien na Tailândia em março de 1990, que proclamava a educação para todos, de modo a satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de crianças, jovens e adultos, garantindo-lhes os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, visando uma sociedade mais humana e justa.

---

<sup>3</sup> Movimento nacional fundado a 25 de junho de 1962 com objetivo de lutar pela independência diante do colonialismo português e que após a proclamação da independência a 25 de junho de 1975 transformou-se em partido político que até então governa o país.

Em Moçambique, nota-se que a política de educação para todos no período da independência nacional busca apenas responder à necessidade de redução do índice de analfabetismo, ampliação de formação técnico-profissional e promoção do espírito patriótico baseado na ideologia socialista do partido FRELIMO. É deixada de lado a preocupação em proporcionar uma atitude reflexiva e crítica da própria prática docente, voltada a uma conscientização afrocentrada, a qual ajudaria a corrigir o modelo ocidentalizado do sistema curricular moçambicano. Esta política adotada pelo sistema nacional de educação ajusta-se aos requisitos para adesão ao Banco Mundial (BM) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI), que financiam estes programas para obter o controlo do sistema de educação de países em emergência.

No ano de 1987, Moçambique aderiu a estas agências internacionais para estabelecer o Programa de Reabilitação Económica (PRE), que reduziu a soberania do estado moçambicano em áreas fundamentais como educação e saúde, e desde lá, com a dependência externa, o sistema de educação se tornou um fracasso, não abarcando interesses genuínos, em desajuste com a realidade, a partir de um modelo de educação exógena. Na atualidade, o Sistema Nacional de educação, após a lei 18/2018 de 28 de dezembro, abre espaço para conceder a ação reflexiva, crítica e atuante na formação de professores, mas a temática sobre a educação afrocentrada continua escapando, como ilustra os objetivos da nova lei:

a) Assegurar a formação integral do professor, capacitando-o para assumir a responsabilidade de educar e formar a criança, o jovem e o adulto; b) Conferir ao professor uma sólida formação geral, científica, psicopedagógica, didática, ética e deontológica; c) Proporcionar uma formação que, consoante a realidade social, estimule uma atitude simultaneamente reflexiva, crítica e atuante.

A legislação, os decretos e documentos com amparo legal dificilmente enfatizam a experiência da educação afrocentrada no processo de formação de professores, apesar do interesse em contemplar essa temática nos documentos oficiais, ela acaba sendo ofuscada por interesses políticos subalternizados pela hegemonia ocidental, que mantêm o controlo do sistema de educação de Moçambique e de vários países africanos. Este domínio ocidental situa-se no âmbito político, mas as práticas educativas dos

professores revelam a impossibilidade de serem controladas por mero documento legal, por estarem impregnadas com experiências históricas e socioculturais, que ultrapassam simples documentos. Logo, a prática educativa africana representa a centralidade da educação afrocentrada na formação de professores, e ajuda a entender que os documentos legais não se ajustam a realidade do povo moçambicano devido à imposição da supremacia ocidental.

A partir da breve contextualização da educação em Moçambique, é possível entender a situação da educação afrocentrada na formação de professores desde a época da consolidação da independência. Um sistema de educação contraditório à sua própria realidade, cujo fracasso encontra origem na dependência externa, amarrada na lógica ocidental, a qual não coaduna-se com os interesses do povo moçambicano, baseado na ancestralidade, na relação de inter-ajuda, no respeito à natureza e aos mais velhos, com ensinamentos e aprendizagens, transmitidos em forma de contos e metáforas proverbiais que enaltecem as histórias e figuras africanas, não circunscritos às paredes das salas de aulas, mas embaixo de árvores, sentados em rodas de conversas acompanhado por diversões, canções, oralidade, jogos e danças na linguagem local, e longe das “grades” curriculares.

A minha escolha em pesquisar sobre a educação afrocentrada na formação de professores, se justifica pela forma como esse modelo de educação, vai assumindo simultaneamente um lugar marginal, mas também central na trajetória da educação em Moçambique. Marginal por que o modelo de educação adotado na independência esteve subjugada a lógica da educação colonizadora e dependente do agenciamento ocidental, onde as prioridades eram alfabetizar pessoas, para aprender a ler, escrever e a obter capacidades técnica e profissional de modo a dominar a natureza para responder o atraso do desenvolvimento do país. E, o lugar central porque o povo moçambicano sempre esteve ciente das suas heranças histórica e cultural, do respeito a natureza e do papel da educação afrocentrada para sua formação humana, sem perder de vista os seus hábitos e costumes de matriz africana.

Diante desse exercício reflexivo, resta apresentar os caminhos que serão trilhados para concretização da pesquisa, considerando que a nossa história é marcada por um longo processo de luta por aceitação, e que é

necessário manter a centralidade das nossas experiências históricas, para não nos localizarmos num lugar marginal dentro da nossa própria realidade. Estão presentes ao longo do texto os conceitos de Molefi Kete Asante (2009) e Ama Mazama (2009), considerando que suas ideias são a base para a fundamentação teórica deste estudo. Por fim, adotamos a abordagem metodológica qualitativa e o tratamento dos dados passaram por um processo de ressignificação com base na análise documental em articulação com análise de conteúdo sugerida por Laurence Bardin (2016).

O primeiro capítulo, sobre a fundamentação teórica e conceitual, apresenta a teoria da afrocentricidade como guia orientador da discussão da pesquisa, inclusive, para compreendermos a realidade africana e seus processos educativos que denominamos por educação afrocentrada. Este capítulo está subdividido em 11 partes reservadas para situar a pesquisa dentro do contexto do paradigma afrocentrado e suas categorias conceituais que sustentam as ideias basilares do estudo.

O segundo capítulo, procedimentos metodológicos, apresenta o percurso metodológico que seguimos na realização da pesquisa, os métodos que nos conduziram para o encontro com as fontes. Ajudaram neste percurso: Goldenberg (2004), que sugeriu a abordagem metodológica qualitativa para compreendermos o lugar da educação afrocentrada nos planos curriculares para formação de professores, explorando aspectos subjetivos de experiências que vão para além dos números. Laurence Bardin (2016), que ajudou a fase do tratamento dos dados desde o processo de ressignificação baseado na análise documental em articulação com análise de conteúdo, onde as principais fontes foram os planos curriculares para formação de professores do nível médio.

O capítulo de análise, busca localizar a educação afrocentrada na formação de professores, apresentando elementos que ajudam a situar a educação afrocentrada na conjuntura marcada em oposição ao modelo de educação colonizadora. Neste processo de localização, foi necessário adentrar nos planos curriculares para identificar a concepção da educação afrocentrada, identificar os conceitos de agência, localização, centralidade/marginalidade e conscientização, evidenciar como a concepção da educação afrocentrada e os conceitos mencionados aparecem no documento, verificar se há indicações de



conteúdos relacionados com a educação afrocentrada e orientações de práticas educativas afrocentradas, que são os principais focos de análise.

O processo de localizar a educação afrocentrada na formação de professores, foi crucial para tecermos as notas sobre a marginalidade/centralidade da educação afrocentrada na formação de professores, o segundo capítulo de análise e último capítulo desta tese. Aqui, continuamos destacando o lugar da educação afrocentrada na formação de professores, dentro do plano curricular, encontramos a dimensão teórica onde está localizado o lugar marginal da educação afrocentrada, e a dimensão prática do plano curricular onde está localizado o lugar central ou a centralidade da educação afrocentrada. É assim, que o plano curricular para formação de professores do nível médio (2009-2014) foi revelando os dois lugares distintos onde localiza-se a educação afrocentrada, a dimensão teórica discursiva do currículo onde encontramos a marginalidade e a dimensão prática do currículo onde encontramos a centralidade da educação afrocentrada.

## **1. APRESENTANDO MOÇAMBIQUE**

### **1.1 Localização geográfica**

Geograficamente, Moçambique localiza-se na faixa sudoeste da África oriental, entre os paralelos 10°27' e 26°52' de latitude sul e entre os meridianos 30°12' e 40°51' de longitude este (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, 2017). A superfície do território moçambicano é de 799.380 km². É banhado pelo Oceano Índico e faz fronteira com os seguintes países: ao norte, com a Tanzânia; a oeste, com o Malawi, a Zâmbia, o Zimbabué e a Swazilândia (Essuatíni); e ao sul, com a África do Sul. Referente a extensão territorial, o país ocupa cerca de 2.470 km² (Idem, 2015). Esta extensão tem um significado vital tanto para Moçambique como para os países vizinhos situados no interior, que têm ligação com o oceano através dos portos moçambicanos.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) em seu último censo demográfico de 2017, a população de Moçambique cresceu para 27.909.798 habitantes, dos quais 13.348.446 corresponde aos homens, representando 48% da população, e 14.561.352 às mulheres, representando 52% da população (INE, 2017). Embora atualmente, os dados estatísticos apontem para um aumento populacional de 33,7 milhões de habitantes. A maior parte da população, representada em 69,7%, habita as zonas rurais. A agricultura é a base da economia do país. O português é o idioma oficial, contudo, apenas 38,8% são falantes da língua portuguesa. Assim sendo, a maioria da população é composta de falantes das línguas nacionais locais (Ngunga, Faquir, 2012).

Na divisão administrativa, Moçambique está dividido em onze províncias. A região norte é composta por três delas: Niassa, Cabo Delgado e Nampula; a região centro é constituída pelas províncias de Sofala, Zambézia, Tete e Manica; a zona sul é composta por Maputo Cidade (capital), Maputo Província, Gaza e Inhambane. Na unidade administrativa do setor da educação, temos o Ministério da Educação e Cultura (MEC), aos níveis das províncias existem as Direções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC) e nos distritos, os Serviços Distritais de Educação e Cultura (SDEC). Estas entidades são responsáveis

pela gestão local do sistema de educação, desde a abertura de escolas primárias até a contratação e movimentação de professores.

**Figura 1** Mapa de Moçambique



Fonte: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/56/Mozambique\\_map\\_cities.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/56/Mozambique_map_cities.png)

## 1.2. Situação histórica

No contexto histórico, a formação de professores em Moçambique pós-independência é caracterizada por três grandes períodos: período transitório de

formação de professores, período de consolidação de formação de professores para o SNE e o de reforma do SNE e da reconstrução da rede escolar e ampliação das Zonas de Influência pedagógica Zips (Mugime et al., 2019).

O Sistema Nacional de Educação (SNE) foi criado em 1983 pelo Decreto-Lei 04/83 de 23 de março, onde a política curricular para a formação dos professores objetivava em: a) Assegurar a formação integral dos docentes munindo-os da ideologia científica do proletariado, capacitando-os para assumirem a responsabilidade de educar e formar os jovens e adultos; b) Forjar no professor consciência patriótica e revolucionária, baseada nos princípios do partido FRELIMO; c) Consolidar no professor a visão científica e materialista do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento, capacitando-o para atuar de forma dinâmica e exemplar na transformação das condições materiais e sociais e dos valores morais e culturais na escola, na comunidade e na sociedade; d) Conferir ao professor uma formação psicopedagógica e metodológica que coadune com os princípios da pedagogia socialista e ajustada às exigências do processo revolucionário moçambicano; e) Permitir ao professor a elevação constante do seu nível de formação política e ideológica científico-técnica e psicopedagógica (Mugime et al., 2019).

O período transitório (1975-1976), foi caracterizado por grande esforço, com vistas à expansão da educação para todos os moçambicanos. Assim, dos 671.617 alunos matriculados no Ensino Primário (EP), em 1975, passou-se a 1.276.500 alunos, em 1976 (Mugime et al., 2019). Esta “explosão escolar” provocada pela nacionalização do ensino registou-se num momento em que a maioria dos professores estrangeiros e alguns moçambicanos abandonava o país e outros tantos saíam do ensino. Como solução para esta situação foi necessária a admissão de profissionais com baixo nível de escolaridade. Era o início da contratação de professores sem formação psicopedagógica para o Ciclo Preparatório (1º e 2º anos)<sup>4</sup>.

No período da consolidação de formação de professores (1977-1991), registrou-se ampliação do tempo de formação para 02 anos, com o nível de ingresso de sexta classe para lecionar no EP e nona classe, para lecionar no ensino secundário. Cria-se a Faculdade da Educação na Universidade Eduardo

---

<sup>4</sup> Ciclo Preparatório refere-se ao 1º e 2º anos do 1º nível do ensino.

Mondlane, para formar professores do ensino secundário; o Centro de Formação de Quadros de Educação em Maputo, para preparar Instrutores para os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) e técnicos da Educação; Escolas de Formação e Educação de Professores (EFEP), em Maputo e na Beira, para formarem professores do ciclo preparatório; Institutos Médios Pedagógicos (IMP), para formar professores do Ensino Primário de 2º grau (EP2), em substituição das Escolas de Formação de professores (EFP); o Instituto Superior Pedagógico (ISP), para formar professores do ensino secundário e ainda o Instituto de Aperfeiçoamento de Professores (IAP), para formação, em exercício de professores da EP de carreira de Docente de Nível 5 (DN5) para a de Docente de Nível 4 (DN4) (Mugime et al., 2019).

Durante o período de reformas (1992-2024) nota-se uma estabilidade social e de crescimento econômico, caracterizado pela retomada do investimento na educação em todos os subsistemas, em que se registrou, maior crescimento da rede escolar, principalmente no EP e no secundário. Constituíram-se em acontecimentos importantes deste período, a conversão dos Institutos do Magistério Primário (IMAP) em Institutos de Formação de Professores (IFP) para formar professores da EP completo.

No final de 1992, se estabelece o regime multipartidário e as políticas educativas pautam-se pela educação democrática e instaurando-se o ajuste do programa curricular para formação de professores baseada na Lei nº 06/92 do SNE (Sistema Nacional de Educação), orientada pela modalidade especial do ensino escolar para formação do professor visando assegurar a formação integral dos docentes, capacitando-os para a responsabilidade de educar e formar jovens e adultos. Também, conferir aos professores, sólida formação científica, psico-pedagógica e metodológica, permitindo o aperfeiçoamento constante do seu trabalho. Contudo, a formação de professores estrutura-se em três níveis: i) *nível básico*, referente a formação de professores para o ensino primário do primeiro grau; ii) *nível médio*, no qual se realiza a formação de professores para todo o ensino primário e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional; e iii) *nível superior*, que realiza a formação de professores para todos os níveis de ensino.

Desde a independência a área de educação foi considerada o fator principal para o desenvolvimento e a concretização da democracia. Assim, os

professores ocupariam lugar de prestígio, sendo vistos como importantes sujeitos na composição social. Por isso, depois da independência, os professores eram muito bem recebidos nas aldeias pela população local. Como exemplo disso, a comunidade construía casas para os professores, assim como os ajudava nos afazeres quando estes eram solteiros. Ademais, a constituição da república de 1975 considerou o acesso à educação um direito de todos, em resposta às demandas do país, dentro dos objetivos da declaração de Jomtien na Tailândia em março de 1990. Esta política adotada pelo sistema nacional de educação ajusta-se aos requisitos para adesão ao Banco Mundial (BM) e ao Fundo Monetário Internacional (FMI) que ajudaram a estabelecer o Programa de Reabilitação Econômica (PRE) em 1987.

Em resumo, no período da independência, o Sistema Nacional de Educação foi elaborado com base na ideologia comunista do partido libertador FRELIMO, na ideia de formação do homem novo revolucionário, livre do senso comum, do obscurantismo e da mentalidade burguesa colonial. Inicialmente, o SNE buscava responder à necessidade de redução do índice de analfabetismo, ampliação de formação técnico-profissional e promoção do espírito patriótico (Mugime et al., 2019). Este foi o período transitório do regime colonial para pós-colonial (independência nacional), onde se registra um crescimento descontrolado do efetivo escolar e surgimento de escolas primárias incompletas. Em um segundo momento, foi inaugurado por escolas primárias completas, mas ficou marcado por registrar grande índice de baixo aproveitamento escolar e redução na taxa de admissão, redução da rede escolar e cobertura educativa, baixa qualidade de ensino tendo como causa a baixa quantidade de professores, o baixo nível de formação desses profissionais à época, as péssimas condições de trabalho, além da escassez de recursos materiais e financeiros influenciados pela guerra civil de 16 anos. O terceiro período foi marcado por grandes reformas do SNE ajustado ao novo modelo de sociedade democrática e do regime multipartidário, mas alguns problemas anteriores do SNE continuam notabilizando-se ao longo do tempo e afetando profundamente o desempenho do setor de educação até hoje (Mugime et al., 2019).

## CAPÍTULO 1 – A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E CONCEITUAL

O projeto intelectual de todo afrocentrado deve ter a missão de colocar o povo africano no centro de sua cultura e de sua história  
Molefi Kete Asante (1998)

Para compreender a educação afrocentrada dentro do processo de formação de professores recorreremos aos pressupostos básicos da teoria da afrocentricidade, analisando a dicotomia da educação afrocentrada *versus* educação colonizadora, conformadas por conceitos afrocentrados, que contribuem para o campo de educação como meio para formação das relações humanas. A educação afrocentrada é entendida como uma abordagem pedagógica que centraliza os processos educativos de matriz africana diante da imposição da educação colonizadora.

Com isso, assumimos que a educação tem um duplo papel no processo de formação de professores, que, por um lado, pode ser trabalhada para colonizar, agenciar e marginalizar, e, por outro, consiste num instrumento que serve para centralizar, conscientizar e libertar os povos colonizados historicamente. É neste contexto, que a educação afrocentrada no processo de formação na sociedade moçambicana pode ser localizada simultaneamente numa posição marginal ou central (Correia, 2021).

A discussão teórica sobre a relação entre a educação afrocentrada e a educação colonizadora foi amparada pela tese de Molefi Kete Asante (1998 e 2014) e Ama Mazama (2009), que defendem a centralidade do africano. Seguimos na busca da compreensão sobre as contribuições das ideias desses teóricos para o processo de formação de professores numa perspectiva afrocentrada em diálogo com o pensamento de Maurice Tardif (2008) e Anne-Marie Chartier (1998).

A discussão sobre a educação afrocentrada no processo da formação de professores também contou com a utilização de alguns conceitos, como a invenção do cotidiano, tática e estratégia de Michel de Certeau (1994), a

conscientização na perspectiva freiriana (1979), e as (im)possibilidades formativas de Rita Frangella (2020).

## **2.1. A teoria da afrocentricidade**

O filósofo estadunidense Molefi Kete Asante <sup>5</sup>, nos trouxe a afrocentricidade como um novo paradigma teórico com contribuições bastante significativas para compreendermos as realidades africanas. A afrocentricidade surge como uma virada teórica que busca corrigir as distorções sobre a história da humanidade e recentralizar o legado do povo africano que foi deslocado em termos socioculturais, psicológico, econômico, histórico e no próprio processo de formação educacional.

Com base na ideia do deslocamento africano, a afrocentricidade procura resgatar a afirmação do lugar do africano como sujeito dentro das próprias histórias e experiências, rejeitando as ideologias que tendem a marginalizá-los (Mazama, 2003). Deste modo, a afrocentricidade emerge como proposta epistemológica que parte do lugar africano e repudia as noções que privilegiam a cosmovisão europeia como normativa e universal.

Assim sendo, Asante (2009, p. 94), mostra que afrocentricidade busca construir nas pessoas a agência enquanto “capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana”. Neste sentido, é um paradigma que desafia a “racionalidade eurocêntrica” responsável pelo desprezo e “invisibilização” dos africanos. Este paradigma nasce em resposta a supremacia branca, a qual tem se expressado como um processo físico, social, econômico e psicológico. O processo físico se afirma pela sua característica de autêntica atrocidade firmada na escravização dos povos africanos e indígenas, que envolvia a tortura, aprisionamento e matança, perpetuados no período colonial. Enquanto um processo social e econômico, a supremacia branca retira a soberania de outros povos nas suas próprias terras, delapidando seus recursos e explorando a sua mão-de-obra, sistematicamente,

---

<sup>5</sup> O autor escreveu mais de 100 livros e produziu mais de 500 artigos publicados. Algumas das suas obras e pensamento incluem: Afrocentricidade: a teoria da mudança social (2014); Afrocentricidade: nota sobre uma posição disciplinar (2009); defende a teoria da afrocentricidade, critica a educação hegemônica ocidental e a supremacia branca.



até nossos dias atuais. A supremacia mental ocorre mediante a ocupação do espaço psicológico e intelectual, o aprisionamento mental do africano ocorre por meio de disfarce de idéias, teorias e conceitos europeus como universais, normais e naturais. A construção de uma imagem do europeu como o mais civilizado em relação a outros povos em particular os africanos que são o lado negativo, os ditos primitivos, supersticiosos, povo sem história e civilidade (Mazama, 2009). As narrativas eurocêntricas que deturpam a imagem do africano, tornam o europeu o exemplo de civilidade e racionalidade humana, exemplos a serem seguidos, convertendo o africano aos seus modos ocidentais num processo de internalização da supremacia branca. Contrariando o eurocentrismo, o paradigma da afrocentricidade parte da afirmação do lugar enquanto consciência histórica e política de opressão da supremacia branca sobre outros povos, especialmente os africanos. Asante (2009); Rabaka (2009); Nogueira (2010), lembram-nos que ser afrocentrado não significa ser negro (como essencialismo biológico ou “racial”), ter nascido na África ou defender a afrocentricidade como perspectiva única de explicação da realidade. Não é feita uma inversão da hierarquia eurocêntrica ou a desconsideração do pensamento e da cultura dos europeus. É, sim, a destruição da hierarquia e da afirmação de igualdade humana de todos os povos e culturas (Asante, 2009; Rabaka, 2009; Nogueira, 2010).

Na perspectiva de Asante (2014), que parte de um olhar crítico segundo o qual se abnega de quaisquer suscitações de argumentos que defendam as superioridades baseadas em biologia, cultura e ideologia. Ele distancia-se de argumentos que buscam inferiorizar outros povos. Por isso, o seu pensamento está baseado nas experiências da marginalização do africano. Desta feita, defende que a cultura africana é basicamente indestrutível, baseada em histórias, educações e experiências próprias. Este posicionamento torna sua visão mais clara e definida sobre a história e a cultura do povo africano, mas reconhece as ocorrências de mudanças, modificações e influências. De acordo com Ama Mazama (2009), embora os africanos tenham se libertado fisicamente, continuam com frequência a minar o próprio bem-estar ao engajar-se em ações evidentemente compatíveis com a ideologia da supremacia branca. Os discursos que negam a existência da supremacia branca e dos

seus efeitos sobre o africano, parece ser a resposta africana mais comum a supremacia branca.

Neste contexto, Mazama (2009), faz menção a obra de Frances Winddance Twiner (1998) sobre a realidade do Brasil, país em que os africanos sofrem uma grave opressão racial sob o disfarce de um fictício “paraíso racial”. Para Mazama (2009), os argumentos mais comumente usados para negar o racismo e a supremacia branca, no Brasil e em outros lugares, incluem:

- 1) aceitação implícita da brancura como norma ideal; 2) negação da raça como categoria socialmente relevante; 3) negação da raça como realidade física e louvação da mistura racial; 4) negação da existência de uma especificidade cultural africana e louvação da mistura cultural; 5) corte espacial (não aqui); 6) corte temporal (não mais).

Entretanto, a tal negação tem a trágica consequência de tornar virtualmente impossível resistir a supremacia branca. O resultado é previsível: são indivíduos que perderam de vista sua história e depreciam sua cultura enquanto valorizam, acima de tudo, uma cultura estrangeira. Embora se possa observar em variados domínios o efeito desse processo mental de internalizar a supremacia branca, a afrocentricidade como paradigma focaliza o aspecto intelectual da questão.

### **2.1.1. As definições e os conceitos da teoria**

Segundo Asante (2014, p. 03), afrocentricidade é um modo de pensamento e ação que envolve predominantemente a centralidade dos interesses e valores intrínsecos dos africanos. Em termos teóricos se refere à colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos. Para Mazama (2009, p. 111), a afrocentricidade é afirmação e operação dos africanos como agentes autoconscientes insatisfeitos “em ser definidos e manipulados por fora”. Finch III (2009, p. 167), define afrocentricidade como “uma escola de pensamento que coloca a África no centro de todos os estudos que se relacionam com esse continente e com os povos de descendência africana”. Para Rabaka (2009), trata-se de uma orientação metodológica para análise da história e da cultura africana e

mundial, como forma de crítica e de atitude corretiva diante da hegemonia branca global. O olhar afrocentrado permite avançar com alguns procedimentos revolucionários para libertação psicológica, cultural e o resgate do “lugar” de africano dentro da sua própria história. Portanto, propõem-se exatamente a “centralidade” dos povos africanos para reorientá-los na história, possibilitando encontrar sua “localização” e a partir dessa localização construir sua própria “agência”, para que os africanos possam desenvolver uma identidade positiva e adquirir a “conscientização” autocontrolada das suas vidas para não estarem num lugar marginal.

Na definição mais radical, a afrocentricidade busca reorientar os africanos a uma posição centrada (Asante, 1998). O pressuposto teórico fundamenta-se na centralidade do povo africano e os conceitos de agente/agência, conscientização e localização, que servem de espinha dorsal para significação da afrocentricidade enquanto paradigma teórico. Assim, os termos lugar (localização), centralidade, agência e consciencialização, é aqui, apresentado como as principais categorias conceituais da teoria de afrocentricidade.

### ***2.1.2 Os pressupostos teóricos e a concepção de educação afrocentrada***

Afrocentricidade apresenta a proposta epistemológica do lugar, com a premissa de que os africanos foram deslocados das suas realidades, por isso, toda a avaliação sobre a condição dos africanos esteja voltada a uma localização centrada na África e sua diáspora. Assume-se que a afrocentricidade enquanto pensamento, prática e teoria enxerga o africano como sujeito e agente de fatos que refletem sobre a sua própria imagem cultural e respondem os seus anseios e interesses dentro da humanidade. Como um modo de pensamento e ação, envolve predominantemente a centralidade dos interesses e valores intrínsecos dos africanos. Enquanto teoria, “se refere à colocação do povo africano no centro de qualquer análise de fenômenos africanos” (Asante, 2014, p. 03). O propósito do autor é tornar afrocentricidade um desafio para evidenciar com bases científicas a história e as contribuições das civilizações clássicas africanas na produção do

conhecimento humano que foram negadas e escamoteadas pelo ocidente que se autodenominou o centro da ciência.

A afrocentricidade como um projeto científico apresenta suas bases teóricas e epistemológicas inspiradas na ancestralidade africana. Assim, surge como um paradigma revolucionário para mudança social que preza sobre a proposta de correção “constitucional” da desorientação negra, “descentramento” e falta de agenciamento negra. Para Asante (2014), o paradigma da afrocentricidade admite a centralidade de africanos (as), isto é, ideais e valores negros são tomados como as formas mais elevadas de expressão da cultura africana, sua conscientização é um aspecto funcional para uma abordagem revolucionária do fenômeno.

Na perspectiva epistemológica, Asante (2003); Nogueira (2010) e Mazama (2009), afirmam que, os aspectos culturais e cognitivos de um paradigma são incompletos sem o aspecto funcional. Uma das suposições-chave do(a) afrocentrado é que “todas as relações são baseadas em centros e margens e nas distâncias de cada lugar do centro ou da margem” (Asante, 2003, p. 03). Ao analisar o contexto africano é importante atentar a esses dois fatores, centro e margem, para compreender se a sua localização está centralizada dentro da sua realidade cultural ou à margem dela. Na visão de Mazama (2009), em primeiro lugar, deve se reconhecer que qualquer ideia, conceito ou teoria, por mais “neutro” que se afirma ser, se constitui em produto de uma matriz cultural e histórica particular. Como tal, é portador de pressupostos culturais específicos, frequentemente de natureza metafísica. Assim, abraçar uma teoria ou ideia europeia não é, como pode parecer, um inocente exercício acadêmico. Na verdade, afrocentricidade sustenta que, a menos que os africanos se disponham a examinar o processo de sua conversão intelectual, que ocorre sob disfarce de “educação formal” continuarão sendo presa fácil da supremacia branca.

Os pressupostos teóricos da afrocentricidade formam um conjunto de fundamentos que visam romper os paradigmas eurocêntricos. Neste processo, os afrocentrados recorrem à educação como uma alternativa para correção das distorções que colocam os africanos no lugar marginal em sua própria história. Cientes da bipolaridade da educação enquanto instrumento que pode centralizar ou marginalizar, emerge uma nova categoria conceitual designada

por educação afrocentrada, baseada na matriz da cultura e ancestralidade africanas.

Este modelo de educação ergue-se pelo princípio da liberdade humana, no sentido de que o processo educativo deve estar ajustado à realidade histórica e cultural de cada povo. É um modelo que permite localizar o lugar central do africano na sua experiência histórica e cultural, emergente de uma pedagogia que visa libertar-se das amarras do modelo estruturante da educação colonizadora em sociedades africanas.

De acordo com Asante (2009), a educação afrocentrada é um modelo baseado na cosmovisão e epistemologia africana, que permitem enxergar o africano como sujeito e não como objeto da educação, assim, os africanos verão a si mesmos como protagonistas no processo de produção de conhecimento a partir das suas próprias experiências histórica e cultural. Segundo Correia (2021), a educação afrocentrada é a afirmação das práticas educativas próprias da tradição africana, voltadas para suas raízes ancestrais, no respeito aos mais velhos, a natureza, e a libação dos antepassados, onde a família e a comunidade participam no processo da formação humana, mantendo o princípio de interdependência, reciprocidade e solidariedade entre o indivíduo, sociedade e natureza.

Para Lima (2020), a educação afrocentrada é uma educação contra hegemônica, é uma educação que passa pela valorização do ser, viver e pensar das pessoas negras. Essa educação “transcorre nas relações das pessoas com a própria vida, com a preocupação de transmitir uma visão de mundo em conhecimentos da própria experiência africana para o povo negro” (Lima, 2020, p. 41). Na perspectiva de Nascimento (2020), a educação afrocentrada é um meio onde os saberes permitem aos sujeitos se tornarem protagonistas da sua própria educação, buscando uma reorientação educacional que possibilita diálogos, assinala as subjetividades e visibiliza quais foram postos à margem do cenário da educação institucionalizada. No geral, a educação afrocentrada é um modelo que surge como um processo de afirmação das práticas educativas de matriz africana que foram marginalizadas e deslocadas dentro das suas próprias realidades e contextos, pela hegemonia da educação colonizadora eurocêntrica.

## 2.2 A dicotomia entre a educação afrocentrada e a educação colonizadora

Os fundamentos da afrocentricidade dão pistas que conduzem a uma reflexão profunda sobre a relação dicotômica entre a educação afrocentrada e a educação colonizadora no contexto africano. A educação afrocentrada fundamenta princípios que impulsionam as epistemologias invisibilizadas ao nível dos processos educativos, a disputarem pelos espaços escolares das comunidades ou realidades que são adequadas a elas. Ao passo que, no processo de formação, a educação colonizadora impõe-se como único a ser seguido, não dialoga com outras formas de saberes. Este modelo de educação ocidental usa métodos que buscam nivelar as mentes do povo africano para mantê-las em estado de total marginalidade face ao centro ocidental.

Assim, entende-se por educação colonizadora todo o processo educativo voltado a cosmologia ocidental e eurocêntrica que se afirma como padrão a ser seguido por toda humanidade. É um modelo de educação fechada à outras formas de educação, que se impôs em sociedades não ocidentais para colonizar os seus processos socioeducativos para autodeterminar a sua hegemonia epistêmica e superioridade racial. Na perspectiva afrocentrada, o contexto africano que também foi atingido por esta educação colonizadora, urge a necessidade de afirmar o seu modelo de educação afrocentrada que orienta as práticas socioeducativas de matrizes africanas para um lugar central dentro das suas experiências históricas e culturais (Lima, 2020).

A manutenção estruturada da educação colonizadora em sociedades africanas é baseada nos mecanismos estratégicos de formação escolarizada e seus sistemas curriculares ocidentais que atendem anseios coloniais, reproduzindo novos colonos pretos, deslocando-os das suas próprias realidades, numa mentalidade manipulada. Por outro lado, no processo de formação, a educação colonizadora para além de oprimir, busca confundir a mente dos africanos adequando-os aos moldes ocidentais, inculcando saberes que afastam o povo africano das suas origens, ignorando parcialmente os modos *vivendis e operandis orientada* com base na educação afrocentrada.

Neste contexto, Correia (2021), usou a lente afrocentrada para descrever a educação colonizadora como um modelo baseado na ideologia eurocêntrica, que emerge na história colonial de África, com a intenção de trabalhar a mente dos africanos para obediência passiva da aculturação ocidental, configurada na linguagem do próprio colonizador no processo de assimilação de saberes, valores, hábitos e costumes europeus que condicionavam os sujeitos africanos a ganharem a cidadania europeia.

A questão da linguagem colonizadora, foi trabalhada no texto de Asante (2009) quando nos chama atenção para o compromisso com o refinamento léxico de linguagens que colocam os africanos como sujeitos e agentes na esfera da própria história da África, assim, a educação colonizadora reduz os africanos a condição de seres indefesos, inferiores, não humanos, de segunda classe, como se não fizessem parte da história humana e fossem, em algumas situações, selvagens. Essa predominância do léxico ocidental na história africana cria problemas na esfera intelectual e na literatura acadêmica. Por isso, a educação afrocentrada se engaja no processo de vigiar e corrigir as distorções decorrente desse léxico estabelecido na história africana pela educação colonizadora (Asante, 2009, p. 98).

As linguagens e os léxicos colonizadores visam o controlo de idéias e conceitos que eternizam a imagem do africano como objetos e não como sujeitos na história da civilização humana. Daí que, a educação afrocentrada pauta por libertação da linguagem africana e as variações dos vocabulários, que antes, passam por libertar as mentes dos conceitos que inferiorizam o africano. No olhar semelhante de Asante (2009) e Correia (2021), o processo de imposição da educação colonizadora em sociedades africanas não foi uma ação benevolente apenas para converter os africanos do dito estágio selvagem ou indígena para o estágio dito civilizado ou assimilado aos bons costumes europeus, mas sim, um ato violento com a intenção de causar o deslocamento psicológico do lugar central das experiências educativas afrocentradas para o lugar marginal do sistema educacional.

### **2.2.1. A educação colonizadora para marginalizar**

A noção sobre a educação colonizadora passa por um entendimento que remete a imposição dos interesses ocidentais por via dos processos educacionais para manipular e silenciar outras epistemologias e práticas educativas, educando-os abusivamente nos moldes europeus, causando o deslocamento da posição central em relação ao seu próprio mundo, sua concepção sobre educação e produção de conhecimento que são colocados num lugar marginal.

Assim, uma educação colonizadora estaria virada para marginalizar as vivências de outros modelos de educação através da imposição hegemônica do sistema educacional ocidental, destinada a instrumentalizar a mente do africano e a deslocar da sua realidade. O conceito de marginalidade ajuda a caracterizar a educação colonizadora pelos seus *modus operandis* de causar deslocamento psicológico e socioeducativo de outros povos para a periferia do centro europeu.

Como afirma Correia (2021), quando alguns regimes africanos orientados pelos modelos de educação colonizadora destacam o português, o inglês e o francês como as únicas línguas para o espaço escolar, eliminando as línguas nativas e suas práticas culturais, instigam uma violência simbólica, porque “deslocam psicológica e culturalmente” os grupos étnicos dos seus lugares “centrais” para um lugar “marginal”, onde são forçados a compreender conteúdos que não os representam e nem fazem parte das suas práticas cotidianas.

Na perspectiva de Freire (1979), os “marginais” são indivíduos que se encontram à margem da estrutura social, mas certamente oprimidos e alienados pelo mesmo sistema, que opta pelos métodos de ensino para proliferar imagens negativas sobre eles, simulam resgatar os que se localizam à beira para o centro da estrutura, sem o agenciamento da liberdade humana. Os fundamentos que definem o conceito de marginalidade ajudam a compreendermos as manipulações da escolarização no modelo único desenhado pelas elites como imperativo de transferências dos sujeitos marginalizados do lugar periférico para o centro. Ou seja, os sujeitos oprimidos são forçados a compreender a lógica do opressor para abandonarem as suas



práticas culturais e adotarem um estilo de vida imposto sobre eles sem quaisquer opções.

### **2.2.2. Educação colonizadora para agenciar**

O conceito de *agência* discutido amplamente na teoria da afrocentricidade ajuda a compreender a experiência da educação colonizadora nas sociedades africanas, a imposição do protagonismo ocidental e os seus modelos de educação desenhados com a missão de gerir os processos educativos, destinados para a formação do africano, considerados como seres não racionais, infantis e incapazes. A educação colonizadora é uma ação forçada intencionalmente para agenciar o processo educativo do africano que não dispõe de capacidade cognitiva para se autoagenciar conforme a cosmovisão eurocêntrica. A imposição da educação colonizadora como agenciadora do processo educativo do africano busca formar um sujeito dócil e passivo ao mundo ocidental, instrumentalizado mentalmente para obediência e servidão ao imperialismo ocidental. Entretanto, a educação colonizadora ao agenciar, atinge o desempenho psicológico do africano ao deslocá-lo da sua própria realidade para um lugar marginal em seu próprio contexto histórico e cultural face ao mundo ocidental.

Na visão afrocentrada de Asante (2009), a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana, visto que, africanos têm sido negados no sistema de dominação racial branco. Assim, o pensamento afrocentrado corrige a atuação psicológica dos sujeitos deslocados da sua realidade, e viabiliza o agenciamento africano como condição que dispõem a autossuficiência espiritual baseado nos próprios interesses africanos, no qual permite compreender que nada e ninguém pode substituir o seu lugar central na sua própria história. Ao se reafirmar a posição central do povo africano no seu próprio mundo significa o reconhecimento da sua identidade no processo de resistência à marginalidade causada pela dominação colonial europeia.

Os pressupostos da afrocentricidade circulam em torno da idéia de agência, em busca das melhores interpretações entre povos que resistiram vitoriosamente à opressão colonial. Ao conceberem a noção de agência para o contexto africano, perspectiva-se a correção de ideologias eurocêntricas que obstruem a autonomia africana de se autoagenciar de acordo com seus próprios interesses. Diante deste pensamento crítico os afrocentrados levantam outras reflexões que desconstroem os mecanismos pelo qual os europeus estabeleceram a dominação e elevação das agências europeias como modelos universais.

### ***2.2.3. Educação afrocentrada do lugar***

A ideia do “lugar” sobressai-se como o princípio básico da afrocentricidade ao entender que todas as relações humanas e sociais são baseadas em centros e margens e nas distâncias de cada lugar do centro ou da margem. De acordo com Asante (2009), diz que a análise de uma pessoa com frequência se relaciona com o “lugar” onde sua mente está “situada”. Todavia a localização no sentido afrocentrado significa o lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em um dado momento da história. Assim, estar em uma localização é estar fincado, temporariamente, em determinado espaço. “Quando um afrocentrado afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se ao entendimento a respeito de essa pessoa estar em um lugar central ou marginal com respeito a sua cultura” (Asante, 2009, p. 96). Logo, a educação afrocentrada do lugar seria uma ação que ajuda a localizar a posição central do africano dentro do seu mundo e pela forma centralizada de se relacionar com os fenômenos africanos, as suas experiências históricas, socioeducativas, econômicas, políticas e culturais que foram marginalizadas pela hegemonia ocidental.

A educação afrocentrada ao admitir o lugar central da experiência histórica do povo africano reforça a sua afirmação em protagonizar os processos educativos de matriz africana e o seu compromisso na correção “constitucional” da desorientação negra, “descentramento” e falta de agenciamento negro causado pela educação colonizadora. Na perspectiva de

Correia (2021) a educação afrocentrada é um caminho que orienta as pessoas a ocuparem os lugares centrais nos seus próprios mundos, para seguirem coerentemente nas suas experiências históricas e culturais. Entende-se que, a educação afrocentrada orienta na base da ancestralidade africana e por isso, acredita que, toda cultura reflete melhor dentro da realidade na qual foi criada. No olhar atencioso de Molefi Kete Asante (2009), a nossa vitória será lograda mediante um processo de conscientização africana que nos emancipará plenamente como agentes da nossa própria experiência histórica. O autor alerta para uma conscientização dos africanos porque têm a noção da tamanha dimensão catastrófica causada pela opressão colonial no continente africano e sua diáspora. Assim sendo, a conscientização se constitui como um elemento funcional para uma abordagem revolucionária que contribui para o reconhecimento do “eu” e do “coletivo”, para compreendermos que ninguém pode substituir o nosso lugar central dentro da nossa própria história.

#### **2.2.4. Educação afrocentrada conscientizadora**

As vivências do povo africano, advindas do colonialismo, são as forças motrizes que impulsionam os afrocentrados a reforçarem a importância da conscientização coletiva africana no processo de afirmação política e acadêmica para orientação do africano no reconhecimento da experiência histórica de opressão, em busca de alternativas para uma emancipação integral.

De acordo com Asante (2009), a educação afrocentrada é um processo de conscientização política de um povo que existe à margem do sistema de educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definido pelos eurocêntricos. Para Nascimento (2008), a educação afrocentrada é a conscientização sobre a agência dos povos africanos, e também, a chave para a “reorientação” e a “(re)centralização”, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente. Na mesma perspectiva, Mazama (2009), diz que, “a educação afrocentrada é a conscientização que permite os africanos e seus descendentes a operarem como agentes autoconscientes de sua história, cuja autodefinição positiva e

assertiva deve partir das culturas africanas”. Para Asante (2009), a “conscientização” é o aspecto que orienta os seres humanos no conhecimento sobre as opressões que sofrem, como também sobre as vias possíveis de libertação através de sua “agência”.

A definição da conscientização afrocentrada coaduna com a noção de conscientização freiriana, ao decifrar a relação entre o sujeito e sua realidade. Onde a “conscientização” se dá aos sujeitos pela aproximação da realidade, o que é extremamente contrária à ideia de opressores que afastam o sujeito da realidade a fim de prendê-los em um contexto mistificado e distorcido. “Os homens enquanto seres-em-situação” encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem” (Freire, 1979, p.19). Para Asante (2014), a consciência afrocentrada só é alcançada quando a pessoa se deixa transportar completamente para outro consciente de envolvimento na libertação de sua própria mente. Este processo ocorre mediante o reconhecimento da sua identidade coletiva e experiência histórica. No entanto, a conscientização não se resume apenas ao processo de aceitação, é evidentemente uma ação importante em forma de afirmação política e psicológica que responde às imposições das forças externas.

### **2.3 Tecendo noções sobre a formação de professores**

A afrocentricidade como paradigma teórico fornece bases científicas para compreendermos os modelos de educação no processo de formação de professor, ponto central da nossa discussão. Nota-se que a experiência histórica do povo africano é marcada pelo contraste entre o modelo de educação afrocentrada e o da educação colonizadora. Esta dicotomia de educações ajuda-nos a entender a configuração da formação de professores no contexto moçambicano. A configuração da formação de professores, na perspectiva da educação colonizadora baseia-se nos programas e currículos escolares sob controlo da ideologia hegemônica ocidental, numa prática pedagógica opressora, com um processo de transferências de saberes que não dialoga com outras formas de ensino e aprendizagem. Assim, a ideologia da supremacia ocidental tem sido uma ferramenta de poder para forjar a formação

de professores, causando o problema do desempenho na educação dos africanos e da deficiência intelectual destes sujeitos.

No domínio da educação colonizadora, a formação de professores é um processo que resulta exclusivamente das políticas curriculares e das práticas pedagógicas eurocêntricas responsáveis na legalização e legitimação do exercício profissional, além da transformação dos sujeitos africanos em professores, num mecanismo de sobreposição das práticas africanas e outras não ocidentais que são postos à margem da educação colonizadora. A configuração da formação de professores no âmbito da educação afrocentrada contradiz a lógica da pedagogia opressora, dos programas e currículos escolares eurocêntricos, ao apresentar-se como uma prática educativa revolucionária que resiste a imposição da educação colonizadora ao afirmar o seu lugar central no processo de formação de professores africanos conscientizados, que seguem as suas práticas ancestrais como guia para a construção da sua personalidade humana além do respeito à alteridade.

Nesta perspectiva afrocentrada, a formação do professor é composta de ações conjuntas de diferentes práticas pedagógicas e de experiências formativas que vão se constituindo ao longo da vida, sem se aprisionarem somente aos programas e currículos escolares, extrapolam os muros das escolas, envolvendo as comunidades e vários atores da sociedade. Especificamente, a formação de professores é um processo baseado em práticas pedagógicas afrocentradas que propõem a centralidade da experiência histórica e cultural dos africanos nos programas curriculares de modo a refletir a própria realidade na qual está inserida.

### ***2.3.1. Formação de professores colonizados***

A civilização ocidental e os seus objetivos no campo discursivo educacional, pregam a idéia de mudar o mundo por intermédio das políticas curriculares escolares, com medidas, leis, orientações e documentos fixados universalmente para o processo de formação, ensino e aprendizagem, dentro da lógica da educação colonizadora eurocêntrica. Essa educação almeja padronizar as políticas curriculares em todas as sociedades, para formar

técnicos e profissionais moldados em função da ideologia ocidental, que impõem a sua civilização e dita modernização para o resto da humanidade. Assim, a formação de professores colonizados configura-se nesta empreitada de políticas curriculares, que acontecem sob controlo ideológico ocidental, baseando-se em padrões fixos e universais sobrepostos como a forma mais correta de educar, ensinar e formar outros povos. Logo, a formação de professores colonizados é um processo de moldagem dos sujeitos não-europeus por via do currículo escolar, dos métodos de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas ocidentais legitimadas no campo discursivo educacional eurocêntrico para o reconhecimento e autenticidade dessa classe profissional em todas as sociedades.

A questão sobre a legitimidade ou autenticidade do currículo ocidental configura-se por diversas contestações e lutas políticas-discursivas que tornam simultaneamente um projeto impossível e indispensável no processo de formação de professores colonizados. Como afirma Rita Frangella (2020), o currículo faz-se na escola e na intermediação de múltiplos contextos, que se interconectam e posicionam-se em disputa, em relação à produção de sentido para a prática pedagógica, onde o currículo, o conhecimento, a avaliação, dentre outras significações, são disputados, confrontados, negociados, nesse processo de intermediação que caracteriza essa produção com política discursiva. A autora faz uma reflexão do contexto brasileiro ao questionar as pedras que existem no meio do caminho para a formação de professores, que denominou por (im)possibilidade formativa em relação aos problemas/obstáculos, desvios e atalhos, que os mesmos, também fazem parte do caminho, do qual, a pedra se refere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que emerge numa perspectiva de centralização das decisões e polarização da esfera de produção e implementação das políticas educacionais dentro do campo dos, confrontos e negociações (Frangella, 2020). Portanto, a pedra BNCC traduz-se em caminhos possíveis e impossíveis, intrinsecamente dependente da lógica de qualidade mensurável, delimitada por índice de desempenho e fatores controláveis que reduzem a produção do sentido da própria prática pedagógica, escapando outros fatores difíceis de mensurar e controlar na sua totalidade.

A reflexão feita por Rita Fragella (2020) no contexto brasileiro corrobora com a problemática da legitimidade e autenticidade do currículo escolar ocidental, que se encontra num campo de disputas, controle e decisões que põem em causa sua (im)possibilidade formativa ao se apresentar simultaneamente como uma pedra no processo formativo e, como uma pedra que faz parte desse caminho para formação de professores colonizados. A título de exemplo, no Moçambique independente, o sistema nacional de educação, baseado na política de educação para todos, imposta pelo ocidente, desenhou um currículo escolar destinado apenas à redução do índice de analfabetismo e formação técnica profissional, que não proporcionava uma atitude reflexiva e crítica da própria prática docente. A formação de professores colonizados vai se consolidar nesta perspectiva tecnicista, sem a capacidade reflexiva, ancorada pela política-discursiva educacional que se limita na esfera teórica da atividade docente, dos currículos escolares, dos documentos, das leis e das medidas pré-elaboradas fora dos espaços escolares e da realidade sócio cultural onde estão inseridas.

De acordo com Tardif (2008), os saberes que os professores partilham para os seus formandos ou alunos, não são seus saberes, são saberes fabricados e exteriores às suas práticas pedagógicas, que advém dos currículos escolares onde os conteúdos disciplinares são definidos pelas instituições competentes que tentam controlar o saber docente pela imposição de um modelo legitimado. A política discursiva educacional fixada e universalizada pelo ocidente gerou um currículo escolar baseado em uma cultura dominante que se padronizou para mudar o resto do mundo, desestabilizando e ofuscando outras possibilidades de educar e formar. Como mencionamos anteriormente, a política discursiva educacional se encontra numa esfera teórica, distante da atividade prática, onde o currículo escolar está amarrado à ideologia eurocêntrica, a noções e conceitos pré-estabelecidos, desajustados do cotidiano dos sujeitos colonizados.

Nesta perspectiva, Michel de Certeau (1994), chamaria por invenção ou fabricação do cotidiano, ao compreender o cotidiano como local no qual se formalizam as práticas sociais e as mesmas sofreriam influências de forças externas por ordem dominante. Na experiência cotidiana, as práticas são fabricadas a partir de atividades profissionais, sociais, políticas e culturais. Ele

ainda elucidou a formalidade das práticas no âmbito das estratégias e das táticas, onde o campo da estratégia produziria, mapearia e viria a impor as regras, enquanto as táticas utilizariam-se destas, manipulando-as, alterando-as, guinando as regras impostas.

Na visão do professor Asante (2014, p. 137), “a estratégia é um plano de longo prazo para alcançar os objetivos, enquanto tática, é a ciência de organizar e gerir os detalhes do comportamento humano”. Para o autor, a afrocentricidade não nega a estratégia nem a tática; reconhece a sua influência no impulso geral rumo a vitória. Deve-se estudar o contrato africano com a Europa na busca da patologia que determina a avareza e exploração no relacionamento dos europeus com outros povos. Ao retornar o pensamento de Certeau (1994), entende-se que a prática cotidiana forma-se a partir da própria prática, e não em leis e teorias elaboradas socialmente. Não é padronizada, mas sim, cheia de confrontações e fissuras e nesse movimento, os sujeitos podem subverter a ordem dominante por meio de táticas e estratégias cotidianas. No âmbito da formação de professores colonizados a estratégia seria a política discursiva de currículos fixados e universalizados pelo ocidente a longo prazo, e a tática seria a própria prática cotidiana dos sujeitos colonizados e os comportamentos humanos advindos das experiências culturais, difíceis de serem controladas.

### ***2.3.2 Formação de professores afrocentrados***

As práticas e saberes docentes impossíveis de controlar pela educação colonizadora e suas políticas curriculares escolares, conduzem a uma formação de professores afrocentrados. Esses modelos de professores, compreendem e dominam as práticas pedagógicas, resistem a saberes exteriores impostos a eles, se encontram no campo tático de afirmação dos seus modos próprios de fazer o cotidiano no processo de ensino-aprendizagem, influenciados pelas suas experiências históricas e culturais que constituem elementos fundamentais para a formação afrocentrada. Na perspectiva de Asante (2009), a construção de um currículo escolar deve prestar atenção à localização psicológica e cultural do público a ser atendido,



sob risco de assimilação de conteúdos escolares que possa vir a representá-los como indefesos, inferiores, não-humanos, de segunda classe, como se não fizessem parte da própria experiência histórica. Daí que, ele avança com a proposta sobre o currículo afrocentrado da educação que começaria relendo os papéis de todas as atrizes e atores na produção dos diversos saberes africanos.

Segundo Asante (2006), o currículo afrocentrado reside em 10 (dez) princípios: 1) Você e sua comunidade; 2) Bem-estar e biologia; 3) Tradição e inovação; 4) Expressão e criação artística; 5) Localização no tempo e no espaço; 6) Produção e distribuição; 7) Poder e autoridade; 8) Tecnologia e ciência; 9) Escolhas e consequências; 10) Mundo e sociedade. Assim, a formação de professores afrocentrados seguiria um currículo que prioriza o respeito pela natureza, a relação de interdependência entre o homem e o meio ambiente. Contudo, a formação de professores afrocentrados é um conjunto de ações e práticas que centralizam a experiência histórica e cultural do africano com base num currículo escolar conscienciatizador e autônomo no processo de formação que não depende da legitimidade externa para ratificar as próprias práticas pedagógicas e educativas dos africanos.

Segundo Correia (2021), a prática pedagógica afrocentrada tem características intrínsecas da tradição ancestral africana, onde o ensino-aprendizagem no processo formativo é proferido por via de contos e metáforas proverbiais, que ocorrem em volta da fogueira, sempre acompanhado de diversões, canções, jogos e danças em linguagem africana, como uma forma de preservar as memórias históricas de diversas gerações. Para Hampaté Bâ (1982), em sociedades africanas a educação dos indivíduos começa no meio familiar, onde os pais ou as pessoas mais velhas assumem a missão da formação humana para os mais novos. “Eles transmitem as primeiras lições de vida, não somente por experiências, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, e provérbios que são as missivas legadas aos ancestrais”. A formação dos professores afrocentrados geralmente acontece no decorrer das suas vivências desde o ambiente familiar ou espaços públicos sagrados, cujos ensinamentos são delegados aos anciãos, considerados fontes de sabedoria e guardiões dos antepassados.

Na ideia de Correia (2021), a libação dos ancestrais segue como uma prática coerente em qualquer atividade do professor afrocentrado, porque o africano tem um sentido elevado da espiritualidade, como um símbolo que estabelece a sua identidade e o conhecimento que produz, permitindo avançar coletivamente como um povo que centraliza os seus saberes tradicionais dentro das suas experiências históricas e culturais. Como afirma Hilliard (2002), enquanto os africanos procuram se educar de maneira adequada, permitem que a tradição africana seja seu guia. Para o autor, na visão do mundo africano o objetivo último da educação é experimentar a unidade com Deus, isso seria alcançado mediante a unidade da pessoa com o grupo e com a natureza, assim como o desenvolvimento da responsabilidade social, do caráter social e do poder social. Dito por Tardiff (2008), o “saber do professor” é também fruto de construção social, e de experiências históricas adquiridas ao longo da vida, numa relação de interdependências com diferentes grupos e “saberes sociais”. Com isso, os “saberes dos professores afrocentrados” são produzidos socialmente, os quais se modificam, permanecem e se reconstroem sem perder sua própria essência identitária, baseada no respeito à ancestralidade, a natureza e o meio social onde está inserido, que se constitui como uma prática geracional. Nesta perspectiva afrocentrada, a relação do mundo espiritual e mundo material coexistem, e não se faz distinção entre elas. O respeito aos valores tradicionais africanos é o caminho mais certo para a construção do saber do professor afrocentrado ao reconhecer a interdependência e solidariedade entre indivíduo, sociedade e natureza para o próprio bem da comunidade.

No domínio da política e da legalidade educacional, a lógica de produção do saber de professor afrocentrado não coaduna com os métodos ocidentais e, pode constituir uma pedra para o processo de formação, como diria Rita Frangella (2020) a (im)possibilidade formativa. Este saber vai se tornando uma pedra no campo educacional na medida que, entra em choque com os currículos escolares e disciplinares ocidentalizados, e resistem a essa imposição. Neste âmbito, a formação do professor afrocentrado torna-se uma resistência aos modelos de educação colonizadora e o epistemicídio que se perpetuou desde os 500 anos da presença europeia nas sociedades africanas. O saber afrocentrado é um símbolo de resistência face à imposição ocidental

porque emerge de uma cultura com experiências próprias de educação e produção de conhecimento.

Por vários séculos o saber afrocentrado foi combatido pela educação colonizadora, mas mesmo assim, segue sendo praticado nas sociedades africanas como prova de resistência e afirmação da sua identidade. Na ideia de Munanga (2009), o educador sempre transmite os seus conhecimentos refletindo a cerca da sua identidade comunitária, e a produção do próprio saber pretende satisfazer a comunidade da qual faz parte. Em última análise, Correia (2021), diz que, a persistência de afirmação da identidade africana começa pelo reconhecimento do seu passado. As heranças culturais transferidas de gerações em gerações são as bases que asseguram a tradição ancestral, e ajudam a manter a representação do estilo africano e a redescoberta das suas raízes. Por isso, o passado deve ser espontaneamente respeitado, caso contrário as novas gerações nunca compreenderiam facilmente o verdadeiro valor da ancestralidade dentro das suas comunidades.

## CAPÍTULO 2 – PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta etapa destacamos os principais passos metodológicos que seguimos para a presente pesquisa, os métodos que nos conduziram para o encontro com as fontes escritas e orais. A coleta dos dados teve como a principal fonte os documentos (planos curriculares para formação de professores do nível médio), bem como conversas informais mantidas com os sujeitos que facilitaram o acesso aos documentos. Por fim, o tratamento dos dados passou pelo processo de ressignificação, com base na análise documental em articulação com análise de conteúdo sugerida por Laurence Bardin (2016).

Esta caminhada foi aperfeiçoada na busca de resposta para a nossa questão central, seguinte: **Como a educação afrocentrada estava situada na formação de professores do nível médio em Moçambique (2009-2014)?** Pela natureza do estudo, adotamos a abordagem qualitativa no processo de coleta de dados, dentro do período acima mencionado, em duas delegações da então Universidade Pedagógica de Moçambique, delegação da cidade de Quelimane e da Beira, que oferecem os cursos de licenciatura em educação para formação de professores do nível médio. O nosso objetivo foi o de localizar a situação da educação afrocentrada dentro dos planos curriculares dos cursos em destaque.

Quanto aos procedimentos técnicos optamos por pesquisa documental que nos ofereceu um volume significativo de material para análise do nosso objeto de estudo. Desde a seleção dos documentos, a coleta dos dados, análise e interpretação destes, foram ações que envolveram um aprendizado na valorização dos planos curriculares como fontes de pesquisa em educação.

O tratamento das fontes documentais é uma ferramenta necessária para interpretar e criticar a fonte pesquisada e, conseqüentemente construir conhecimento sobre os processos educativos num recorte temporal e espacial. Contudo, a pesquisa documental faz uso de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos primários que ainda não

sofreram uma intervenção analítica e são passíveis de interpretação conforme os objetivos do estudo. O procedimento de análise documental teve como finalidade o alcance das informações a respeito da educação afrocentrada e formação de professores do nível médio. Esta técnica em articulação com análise de conteúdo foram relevantes para analisarmos e interpretarmos os conteúdos rumo à obtenção dos resultados da pesquisa.

### **3.1 Abordagem metodológica**

O paradigma metodológico adotado é de cunho qualitativo. Esta metodologia é apoiada na ideia de Goldenberg (2004), ao afirmar que a metodologia qualitativa privilegia as particularidades do fenômeno e possibilita estudar as questões difíceis de quantificar como sentimentos, motivações, crenças, atitudes individuais, privilegiando a interação entre o pesquisador e o objeto a ser pesquisado. No entanto, a pesquisa qualitativa se configurou como guia que nos ajudou a penetrar no campo da pesquisa documental e proporcionou melhor o entendimento sobre a situação da educação afrocentrada na formação de professores através dos planos curriculares.

A abordagem qualitativa ajudou a compreendermos o lugar da educação afrocentrada nos planos curriculares para formação de professores, explorando aspectos subjetivos de experiências que vão muito além dos números. Esta metodologia dá o privilégio dos sujeitos perceberem e interpretarem o seu meio sociocultural e histórico nos quais os fenômenos acontecem, baseados nas suas experiências e significações. A dimensão interpretativa da metodologia facilita a analisar os dados de forma detalhada, identificando os padrões, categorias conceituais e atribuindo significados. A relevância da metodologia de abordagem qualitativa nesta pesquisa encontra justificação no seu procedimento que permite o envolvimento subjetivo entre o sujeito e o objeto da pesquisa, numa relação de interdependência. De igual modo, estabelece um diálogo constante com os objetivos da pesquisa.

Em relação ao tipo de pesquisa da abordagem qualitativa, adotamos por descrever e interpretar a essência de experiências humanas em situações educacionais. Ou seja, é um método que se concentra na experiência

consciente e na maneira como as coisas aparecem para o pesquisador, que busca compreender a essência desse fenômeno. Uma das maiores motivações para optarmos por essa abordagem, foi por que defende a intencionalidade no processo de pesquisa, onde a consciência dos sujeitos da pesquisa é sempre intencional, voltada para seu objeto. Essa relação de interdependência entre o sujeito e objeto é crucial para a pesquisa do tipo qualitativa. Em suma, esse tipo de pesquisa convida-nos a refletir profundamente sobre as experiências humanas, e o sentido que vamos atribuindo aos fenômenos, a partir de um exaustivo processo de questionamento sobre os mesmos para a sua compreensão.

### **3.2. Técnica de seleção das fontes**

Como o nosso objeto de estudo é a educação afrocentrada e formação de professores do nível médio, não poderíamos escolher de forma aleatória o campo de investigação. Primeiro, na demarcação temporal da nossa pesquisa, a única instituição de ensino com a competência para formar professores do nível médio foi a Universidade Pedagógica de Moçambique (UP). Historicamente, a UP foi fundada em 1985 como Instituto Superior Pedagógico (ISP), uma instituição vocacionada para formação de professores, em todos os níveis do Sistema Nacional de Educação (SNE), e de profissionais para diversas vertentes do setor de educação. Em 1995, o ISP transforma-se em Universidade Pedagógica, com a aprovação de novos estatutos, correspondendo a uma segunda fase de redefinição de estratégias para cumprir com a sua missão de formação de técnicos para a educação e áreas afins, incluindo a pós-graduação. Neste processo foram se criando várias faculdades. Dentre elas, a Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia, da delegação da cidade de Quelimane e cidade da Beira, o qual foram o nosso campo de pesquisa porque se encontram no domínio da educação e privilegiam a formação de professores do nível médio, com qualificações para docência em diversas matérias lecionadas desde o ensino primário, secundário e outras áreas do setor da educação, imbuídos de capacidades intelectuais para questionar o sistema educacional e outras situações educacionais, de

modo a produzir-se um saber teórico e prático sobre a educação em Moçambique.

Neste contexto, elegemos os planos curriculares para formação de professores, do Departamento de Ciência da Educação da UP. Inicialmente, escolhemos os cursos ligados ao departamento da educação. Encontramos quatro cursos, dois foram da delegação da cidade da Beira, e outros dois foram da delegação da cidade de Quelimane, totalizando quatro cursos nomeadamente: Curso de Licenciatura em Ciências da Educação, delegação Beira; Curso de Licenciatura em Administração e Gestão da Educação-Beira; Curso de Licenciatura em Ensino Básico-Quelimane; Curso de Licenciatura em Psicologia Educacional - Quelimane. Outra motivação para escolhermos esses cursos foi o processo de reformas que foram sofrendo a partir do ano 2009, para a sua atualização em relação à conjuntura política, econômica e social, aos atuais desenvolvimentos científicos e tecnológicos e às profundas transformações políticas, sociais e econômicas ocorridas em Moçambique, em particular, na região da África Austral e do mundo em geral. E neste processo de reformas curriculares o nosso objetivo era de localizar o lugar da educação afrocentrada nesses documentos oficiais.

### **3.3. Método de coleta de dados**

Nesta pesquisa usou-se como método de coleta de dados a análise documental dos referidos planos curriculares. Considera-se como documento qualquer registro escrito que possa ser usado como fonte de informação. No caso da educação, livros didáticos, registros escolares, programas de curso, planos de aulas, e planos curriculares, bastante usados como fontes de pesquisa. Ademais, independentemente da forma de utilização dos documentos, o pesquisador precisa conhecer algumas informações sobre eles, como, por exemplo, por qual instituição ou por que foram criados? Que procedimentos e/ou fontes utilizaram e com que propósito foram elaborados? A interpretação do seu conteúdo não pode prescindir dessas informações (Becker, 1997).

De acordo com Le Goff (1984, p. 103), o documento é “o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história da época, da sociedade que produziu, mas também das épocas sucessivas durante as quais continua a viver. E, como afirma Rodríguez (2004, p. 26):

Toda comunicação escrita ou oral pressupõe a existência de um locutor (eu), um interlocutor (tu) e o lugar (aqui) e o tempo (agora). Por um lado, o sujeito locutor tem sempre um “contrato” (contrato de discurso); está preocupado com aquele que vai ler. Por outro lado, pertence a um grupo, que possui, também, um “contrato” e está inserido num contexto histórico, social e ideológico determinado.

No entanto, a produção documental não se limita por si mesma; vai variando em função das circunstâncias temporais e espaciais, ganhando conotação histórica à medida que reflete ou explica um fato e um tempo específico da produção humana, seja ela material ou simbólica. Logo, o pesquisador tem que levar em conta que os documentos:

[...] são elaborados por pessoas de épocas e grupos sociais diferentes, e a produção destas pessoas é permeada de elementos determinantes, seja pelo cargo que ocupa ou pela sua própria inserção social. Em tal sentido, o pesquisador deve ficar muito alerta e não pode esquecer o contexto da produção dos textos (Rodríguez, 2004, p. 26).

O nosso exercício foi localizar os documentos referentes a época das reformas dos planos curriculares da Universidade Pedagógica de Moçambique, no período entre 2009 a 2014. Uma vez identificadas as fontes, observamos alguns procedimentos básicos para a coleta dos dados:

1. Verificamos a autenticidade do documento e sua relevância para o entendimento do objeto do estudo, classificando aquelas fontes consideradas principais e secundárias de forma sistemática para facilitar a análise.
2. Verificamos o foco narrativo do documento que foi produzido institucionalmente como ferramenta para a formação de professores e práticas pedagógicas.
3. Realizamos uma exaustiva leitura do documento que nos permitiu penetrar no substrato do texto para comparar e categorizar os elementos



textuais; de igual modo, ajudou a identificarmos e extrairmos informações relevantes para o processo de análise.

Em suma essas foram as técnicas usadas para coleta dos dados, desde a fase de identificação e seleção das fontes que permitiu definir quais delas são relevantes para a pesquisa e a fase de organização e catalogação que ajuda a classificar e organizar os documentos de forma sistemática para facilitar a análise documental. Assim sendo, a análise documental na perspectiva de Bardin (2016) é “uma operação ou conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar, num estado anterior, a sua consulta e referência”. Ainda na abordagem de Bardin (2016), os passos para trabalhar com as informações acumuladas nos documentos exigem o processo de análise documental, que visa adequar a sua utilidade e ressignificar de outro modo essa informação por intermédio de procedimentos de transformação. A intenção consiste em arquivar em diversos aspectos para tornar acessível para o pesquisador, de maneira específica, que o mesmo obtenha o máximo de informação (aspectos quantitativos), com máximo de pertinência (aspectos qualitativos). A análise documental é por tanto uma fase preliminar da constituição de um serviço de documentação ou de um banco de dados (Bardin, 2016).

Por outra, Bardin (2016) diz que, a análise documental permite alteração de um documento primário (bruto) para um documento secundário (representação do primário). São, por exemplo, os resumos (sínteses dos documentos); ou indexação que permite, por classificação, em palavras-chave, descritores ou índices, classificar os elementos de informação dos documentos. A operação intelectual: o recorte da informação, divisão em categorias segundo os critérios da analogia, representada sob forma condensada por indexação, e idêntica à fase de tratamento das mensagens de certas formas de análise de conteúdo. Em todo esse processo se articulam as técnicas documentais em que a finalidade é sempre a mesma, a saber, esclarecer a especificidade e o campo de atuação. A autora refere também que por trás da semelhança de certos procedimentos, existem diferenças essenciais, como:

- A documentação trabalha com documentos; e a análise de conteúdo trabalha com mensagem (comunicação).

- A análise documental faz-se, principalmente, por classificação-indexação, análise categórica temática e, entre outras, as técnicas da análise de conteúdo.
- O objetivo da análise documental é a representação condensada da informação, para consulta e armazenamento; o da análise do conteúdo é a manipulação da mensagem (conteúdo e expressões desse conteúdo) para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem.

### **3.4. Análise e interpretação dos dados**

Articulou-se a análise documental e análise do conteúdo como forma de manusear as mensagens para evidenciar os indicadores que permitem inferir sobre outra realidade que não a da mensagem. Para Bardin (2016), o método da análise de conteúdo envolve técnicas analíticas para procedimentos sistemáticos sobre a descrição dos conteúdos das narrativas. Ou seja, há um “jogo” entre as hipóteses e as técnicas de interpretação. Este processo ocorre mediante três etapas: pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados que consiste em dedução e interpretação (Bardin, 2016, p. 63-66):

- O primeiro polo pré-análise é a fase de organização propriamente dita. Esta fase transcorre o período de intuições, cujo objetivo é tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise. Recorrendo ou não ao computador, trata-se de estabelecer um programa que, podendo ser flexível (quer dizer, que permita a introdução de novos procedimentos no decurso da análise), deve, no entanto, ser preciso.
- O polo acerca da exploração do material consiste na tomada de decisão sobre o material analisado. Esta fase, longa, consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas. A codificação corresponde a uma transformação efetuada segundo

regras precisas – dos dados brutos do texto, transformações estas que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca da característica do texto, que podem servir de índices.

- O terceiro e último polo sobre o tratamento dos resultados, a inferência e interpretação nos resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos ('falantes') e válidos. Os dados devem ser postos a provas e o analista, tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos. Por outro lado, os resultados obtidos, a confrontação sistemática com o material e os tipos de inferências alcançadas podem servir de base a outra análise, disposta em torno de novas dimensões teóricas.

Ao analisar, à luz da teoria, tem-se a possibilidade de utilizar novas ferramentas e apresentar novas interpretações. Nesta etapa o pesquisador deve estabelecer leituras exploratórias, mas ainda não sistematizadas, há muitas vezes uma passagem incessante do corpo teórico (hipótese, resultado), que se enriquece ou se transforma progressivamente, para as técnicas que se aperfeiçoam pouco a pouco (lista de categorias, quadros, matrizes, modelos). Essa dinâmica contínua possibilita, facilmente a compreensão da frequente impressão de dificuldade no começo de uma análise, pois nunca se sabe exatamente “por qual ponta começar” (Bardin, 2016).

Neste contexto, a análise de conteúdo é concebida como um método excessivamente empírico, amarrado ao tipo de “narrativa” a que se dedica e ao tipo de interpretação que se pretende com o objetivo. Porém, quanto mais o objeto de análise e a natureza das suas interpretações forem raras, maiores serão as dificuldades em colher elementos nas análises já realizadas, tendo em conta que cada pesquisador possui suas peculiaridades quanto às incertezas ao inferir ideias, na ansiedade de apresentar rigorosamente os resultados. Contudo, a finalidade da análise de conteúdo consiste na inferência de conhecimentos relativos à condição de produção ou recepção. O pesquisador

busca evidenciar as falas por meio de leituras sistematizadas dos documentos que podem ajudar a descobrir ou suscitar novas interpretações.

Da mesma forma que o etnógrafo faz uso da etnologia para decifrar as suas narrações rigorosas, o analista precisaria da elaboração das narrativas que manuseia para inferir (deduzir de maneira lógica) conhecimento sobre o emissor da fala ou sobre o seu meio. “Os fatos sociais, são deduzidos logicamente a partir de certos índices selecionados e fornecidos pela parte descritiva da análise de conteúdo” (Bardin, 2016, p. 23). Em análise de conteúdo, a inferência é tida como procedimento intermediário entre a primeira etapa da descrição do texto e a última fase, que consiste na interpretação, permitindo a passagem, explícita e controlada, da descrição e interpretação. Estes procedimentos sugeridos por Laurence Bardin (2016), que iniciam desde a fase da pré-análise; exploração do material; e tratamento dos resultados, fortalecem a dedução e interpretação dos nossos dados, conduzindo a uma discussão coerente e rigorosa.

Pela complexidade dos dados que obtivemos foi necessário submetê-los ao processo de tratamento e ressignificação, de modo a sistematizar as ideias em um sentido lógico. No primeiro momento, fizemos a codificação dos conteúdos, organizando as narrativas completas (dados brutos), a partir da segunda fase inferiu-se sobre as narrativas, fazendo o recorte dos conteúdos mais passíveis de interpretação, na terceira etapa, organizou-se os recortes das narrativas conforme os assuntos temáticos, e por último ajustaram-se as falas por categorias, selecionando as melhores narrativas para confrontação com a teoria no corpo do texto.

A condução da discussão dos dados à luz do referencial teórico ocorreu num processo de testagem das hipóteses em articulação com os objetivos para atender o problema da nossa pesquisa. O procedimento interpretativo obedeceu à natureza dos objetivos que consiste em compreender, identificar e analisar elementos que ajudassem a responder a nossa questão central. De acordo com Bardin (2016), a análise em pesquisa qualitativa corresponde a um procedimento mais intuitivo, mas também mais maleável e adaptável à índices não previstos, ou a evolução das hipóteses. Assim, análise qualitativa apresenta suas próprias peculiaridades que funcionam, sobretudo, nas

elaborações de deduções específicas e precisas sobre um determinado acontecimento.

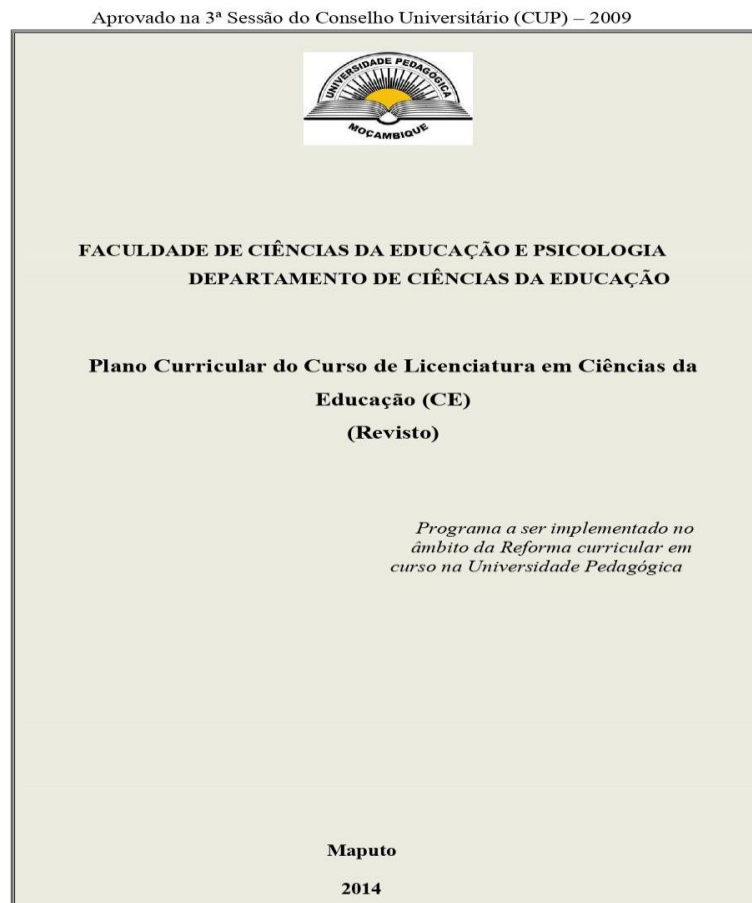
Enfim, dada a diversidade das fontes documentais e os diferentes espaços de conservação, o pesquisador deve contar com um projeto de pesquisa no qual se delimitem o período histórico e o objeto a ser estudado, evitando-se a dispersão e a perda do foco da pesquisa. Também é importante contar com uma adequada formação acadêmica, que permita selecionar a bibliografia pertinente para a elaboração do referencial teórico, e questionar os documentos históricos de forma sistemática.

### **3.5. Breve perfil dos documentos**

É relevante que os estimados leitores conheçam de forma resumida os planos curriculares que serviram de fonte primária para a nossa coleta de dados e ofereceram elementos significativos para o enriquecimento do debate em confrontação com o fundamento do paradigma teórico da afrocentricidade. Elaboramos o presente perfil, que espelha cada plano temático consultado, analisado e interpretado. Os planos curriculares estão contemplados no texto porque foram indicados para esta pesquisa e obedecem os seguintes critérios: foram produzidos localmente, o que significa que são produtos de universidade pública nacional, no recente período de 2009 a 2014, marcado por profundas reformas curriculares para formação de professores, especificamente do nível médio, o que ajudou a delimitar o nosso tema. Sobretudo, são planos elaborados por sujeitos com passagem universitária e dotados de capacidade reflexiva e crítica sobre os fenômenos educativos. A presença deste perfil ajuda a identificarmos alguns elementos que instigam o diálogo com vários posicionamentos ideológicos, quer no campo da educação ou em outra área de conhecimento científico. Por se tratar de um instrumento produzido no âmbito acadêmico para formação de professores, oferece subsídios que atendem a nossa questão de partida e os nossos objetivos de pesquisa.

Os planos enquanto fonte de pesquisa ofereceram evidências sobre a situação da educação afrocentrada na formação de professores do nível médio em Moçambique, no período de 2009 a 2014. Portanto, permitiram acesso direto as informações acerca do nosso objeto de estudo no período em análise. Outras motivações para fixar o breve perfil dos planos curriculares, encontra justificação na estreita relação entre o sujeito e a fonte de pesquisa como duas partes inseparáveis para se construir o entendimento sobre o objeto de estudo. Trata-se de uma relação dialogada onde o sujeito seleciona, analisa e interpreta as informações encontradas sobre o que foi escrito e dito.

**Figura 2** Plano curricular do curso de licenciatura em ciências da educação (CE), 2014.



42

Fonte: Plano curricular do curso de licenciatura em ciências da educação (CE), 2014.

### **3.5.1. Plano Curricular do Curso de Licenciatura em Ciências da Educação**

A educação constitui-se em uma das tarefas fundamentais de todas as sociedades e tem diferentes formas de realização, incluindo a educação formal, não – formal e informal. Neste sentido, pressupõe a construção e gestão de sistemas de educação, com particularidades que tem a ver com a situação econômica, política, tecnológica e sociocultural de cada país, mas sobretudo tendo em conta a dinâmica própria do seu desenvolvimento e das suas experiências educacionais. A par deste fato, a educação, particularmente o

ensino, reclama por soluções de qualidade e abordagens científicas para problemas tais como a educação inclusiva, o abandono escolar, a avaliação escolar, a extensão da rede escolar e consequente aparecimento das dificuldades de aprendizagem, formação inicial e permanente dos professores, ou seja, toda a realidade dos fatos educacionais, independentemente dos saberes disciplinares ensinados aos alunos como matéria de estudos.

O novo currículo da Universidade Pedagógica foi introduzido no ano de 2010, sendo no ano de 2013 o término do ciclo de vigência deste currículo. A implementação deste plano curricular, durante esse tempo, mereceu um processo de monitoria e supervisão pedagógica, o que permitiu a aferição da necessidade de revisão de alguns aspectos deste currículo. A missão da UP é formar, a nível superior, professores para todo o ensino (infantil, primário, secundário, especial, técnico, profissional e superior) e técnicos para as áreas educacional e outras áreas afins (cultural, social, econômica, desportiva). A Licenciatura em Ciências da Educação visa proporcionar aos futuros graduados uma formação teórica de base e conhecimentos práticos que permitem ao licenciado conhecer as áreas científicas que se relacionam com as situações educativas e aplicar e/ou orientar, supervisionar a aplicação de metodologias e princípios éticos inerentes a educação em diferentes idades, níveis de escolarização, tipos e conteúdos de formação/educação (técnico-profissional, ambiental, moral, patriótica, sanitária, etc.).

**Quadro 1** Disciplinas Curriculares - CE

<b>Disciplina 1º Ano</b>	<b>Disciplina 2º Ano</b>
Introdução às Ciências Sociais e Humanas	Inglês
Correntes Contemporâneas da Educação	Didática Geral II
Saúde e Higiene Escolar	Psicologia do Adulto
Modelos e Estratégias de Formação	Teoria da Educação I
Prática Pedagógica para a Educação Básica	Modelos e Estratégias de Formação
Avaliação da Qualidade em Educação	Prática Pedagógica em Educação Básica



Tema transversal: Ética e Deontologia Profissional	Antropologia Cultural de Moçambique
Educação Comparada	Tema Transversal: Empreendedorismo
Planificação e Desenho Curricular	Psicologia de Aprendizagem
Prática Pedagógica Para a Educação Secundária	Psicopatologia Infanto-juvenil
Tema Transversal: Educação para a igualdade de gênero	Teoria da Educação II
Estágio Pedagógico em Ciências da Educação	Necessidades Educativas Especiais
Projetos Educativos	Avaliação da Qualidade em Educação

Fonte: O Autor, 2025.

## **Quadro 2** Disciplinas Curriculares – CE

<b>Disciplina 3º Ano</b>	<b>Disciplina 4º Ano</b>
I História da Educação I	Filosofia da Educação
Sociologia da Educação	Tema Transversal: Educação para a Igualdade de Gênero
Educação Comparada	Tecnologia e Inovação Educacional
Legislação da Educação Moçambicana	Políticas Sectoriais da Educação Moçambicana
Planificação e Desenho Curricular	Estágio Pedagógico em Ciências da Educação
História da Educação II	Estágio Pedagógico em políticas da Educação
Avaliação das Políticas da Educação	Políticas Curriculares
Planificação Estratégica da Educação	Projetos Educativos
Prática Pedagógica Para a Educação Secundária	Orientação Escolar e Profissional
História de Ideias Políticas	Trabalho de Culminação de Curso

Fonte: O Autor, 2025.

### Quadro 3 Breve Plano Temático - CE

Tema	Referências bibliográficas
O Pensamento Educacional na Antiguidade Grega, Os Pensadores da Antiga Grécia e Roma sobre a Educação.	O'CONNOR, D.J.: <i>Introduction to the Philosophy of Education</i> . London, Routledge & Kegan Paul, 1957.
Fundamentos históricos e filosóficos dos direitos humanos	UNESCO. <i>Educação para Direitos Humanos e Democracia na África Austral: manual de apoio ao professor</i> .
Desenvolvimento do Psíquico e da Consciência Humana	PIAGET, Jean. <i>Seis estudos de Psicologia</i> . Lisboa, Portugal, Editora, Dom Quixote, 1977.
O desenvolvimento psíquico da criança segundo Piaget	PIAGET, Jean. <i>Seis estudos de Psicologia</i> . Lisboa, Portugal, Editora, Dom Quixote, 1977.
A educação como instrumento de libertação/emancipação e desenvolvimento da autonomia.	FREIRE Paulo. <i>A Pedagogia do Oprimido</i> , Brasil, sd.
Desenvolvimento profissional dos professores: Novos paradigmas, novas práticas	TARDIF, Maurice et al. <i>Formação de professores e contextos sociais</i> ; Porto Rês, S.d
Práticas etnográficas no Moçambique colonial e pós-colonial	SANTOS, Eduardo dos. <i>Elementos de Etnologia Africana</i> . Lisboa, Castelo Branco, 1969, pp.85-115.
Características da educação tradicional em Moçambique	CIPIRE. <i>Educação Tradicional em Moçambique</i> , Maputo, sd.
As necessidades Educativas Especiais na Linguagem	BAUTISTA, R, et all. <i>Necessidades Educativas Especiais</i> . 2ªed. Coleção Saber Mais, 1997.

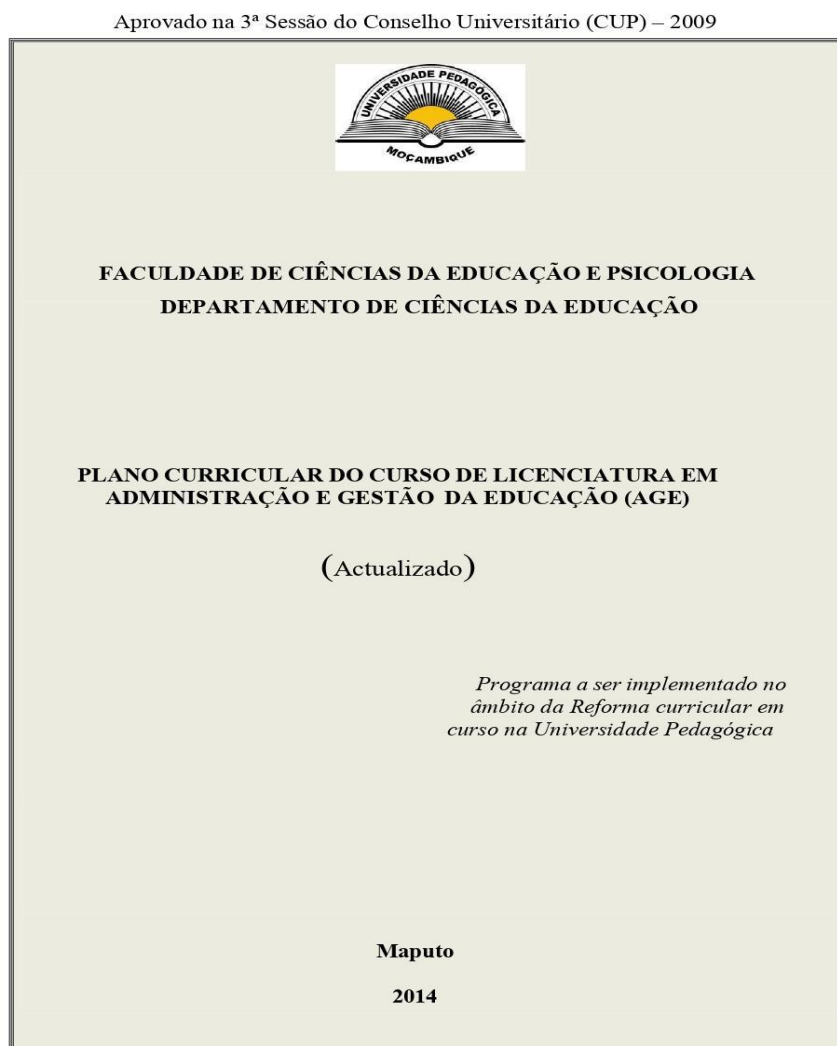
Uma ciência da Sociedade: ciência sociedade; Durkheim ou a explicação social; Marx Weber ou a necessidade do sagrado	CHANTELET, François, et all. História das Ideias Políticas, Zahar editora, 2ª edição, 2009.
Ideólogos das transformações: Descartes, Kant e Locke	MASCARO Alysson, L. O estado e a forma política, editora Boitempo, 2013.
Principais teorias sociológicas da educação em: Durkheim e Parsons	MORROW, Raymond A; TORRES, Carlos A. <i>Teoria Social e educação</i> . Porto, Afrontamento, 1997.

Fonte: O Autor, 2025.

A licenciatura em Ciências da Educação tem a duração de 04 (quatro) anos, correspondentes a 240 créditos de Bolonha (180 maiores e 60 menores). Os 240 créditos são distribuídos em 60 créditos/ano. No que concerne às equivalências o presente curso não as possui pois é, totalmente, novo. No concernente ao plano de transição, uma vez que o presente curso é novo, não apresenta nenhum plano, pois o mesmo daria ênfase ao tratamento de estudantes do mesmo curso, mas que fossem do antigo currículo que tenham reprovado. A avaliação aos estudantes do curso de licenciatura em ciências da educação, nas suas áreas de habilitação, faz-se conforme o estipulado pelo Regulamento Acadêmico da UP, devendo, entretanto, salientar-se o fato da necessidade de envolver ao máximo possível em situações de finalização dos estudos, a qual poderá ser feita a partir de 03 modalidades, nomeadamente monografia científica, exame de conclusão da licenciatura ou defesa do relatório de estágio.

Com este currículo pretende-se potencializar a formação de educacionistas capazes de atuar no mercado de trabalho, especificamente na área de educação, de forma responsável e competente, contribuindo deste modo, para a melhoria da qualidade de ensino. Por isso, para o sucesso deste empreendimento, torna-se imperioso a existência dos recursos necessários para a sua efetivação, nomeadamente, docentes, pessoal técnico, material didático, dentre outros aspectos.

**Figura 3** Plano curricular do curso de licenciatura em administração e gestão da educação (AGE), 2014.



Fonte: Plano curricular do curso de licenciatura em administração e gestão da educação (AGE), 2014.

### **3.5.2. Plano do curso de Licenciatura em Administração e Gestão da Educação**

A Universidade Pedagógica (UP), na qualidade de instituição social de utilidade pública, deve responder à necessidade de formação de professores e quadros da educação com nível superior, dotando-os de instrumentos pedagógicos, didático e científicos que lhes permitam ministrar um ensino e prestar serviços de elevada qualidade. O mundo globalizado, dominado pela comunicação e informação, obriga a uma adaptação às novas tecnologias e a uma reflexão teórica, filosófica e prática sobre a formação e educação de professores para uma sociedade que preconiza, por um lado, a universalização dos conhecimentos e, por outro, a valorização dos saberes locais e da diversidade cultural.

É neste quadro que a UP em 2004 realizou uma reforma curricular baseada nos princípios acima descritos. Contudo, essa reforma incluiu ainda aspectos decorrentes da conferência de Bolonha, marco histórico na mudança da concepção curricular na educação superior. Um dos aspectos mais relevantes da Declaração de Bolonha é a proposta de generalização de um Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Acadêmicos - SNATCA, com o objetivo de gerar procedimentos comuns que garantissem o reconhecimento da equivalência acadêmica dos estudos efetuados em outros países. A visão da UP é tornar-se um centro de excelência na área da educação e formação de professores e de profissionais de outras áreas. A missão da UP é formar a nível superior, professores e técnicos educacionais para todo o ensino (infantil, primário, secundário, especial, técnico, profissional e superior) e profissionais das áreas cultural, social, econômica, desportiva, entre outras.

**Quadro 4** Disciplinas Curriculares – AGE

<b>Disciplina 1º Ano</b>	<b>Disciplina 2º Ano</b>
Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa	Língua Inglesa
Fundamentos de Pedagogia	Sociologia da Educação
Psicologia Geral	Introdução à Planificação
Introdução à Administração	Demografia
Sistema de informação e Gestão Escolar	Marketing Educacional
Matemática	Práticas Pedagógicas de Administração II
Métodos de Estudo e Investigação Científica	Antropologia Cultural Moçambicana
Tema Transversal: Educação para Igualdade do Género	Tema Transversal: Saúde reprodutiva
Didática Geral	Necessidades Educativas Especiais
Organização e Gestão Escolar	Saúde, Higiene e Segurança no Trabalho
Noções de Economia	Aprovisionamento da Educação
Estatística	Planificação da Educação
Prática Pedagógicas Geral	Noções de Direito

Fonte: O Autor, 2025.

**Quadro 5** Disciplinas Curriculares – AGE

<b>Disciplina 3º Ano</b>	<b>Disciplina 4º Ano</b>
Monitoria e Avaliação Educacional	Custos e Despesas Na Educação
Ética e Deontologia Profissional	Contabilidade Geral
Gestão de Projetos Educativos	Clima e Cultura Escolar

Gestão de Recursos Humanos	Estágio Técnico- Profissional de Administração
Legislação Educacional	Avaliação Institucional em Educação
Supervisão e Inspeção Educacional	Relações Públicas
Políticas Públicas em Educação	Ética e supervisão pedagógica
Educação Comparada	Desenvolvimento Curricular
Gestão sócio- educacional	Supervisão e Inspeção Escolar
Educação e Novas Tecnologias	Trabalho de Culminação de Curso

Fonte: O Autor, 2025.

#### Quadro 6 Breve Plano Temático - AGE

<b>Tema</b>	<b>Referências bibliográficas</b>
Textos orais ou escritos de natureza didática, ou científica	REI, J., Esteves. <i>Curso de Redação II - O Texto</i> . Portoeditora. 1995.
Etapas de elaboração de uma pesquisa	LAKATOS, Eva M. & MARCONI, Marina de A. <i>Metodologia Científica</i> . 2.ed. São Paulo, Atlas, 1991.
Estudo e análise de documentos pedagógicos da escola.	BARDIN, Laurence. <i>Análise de conteúdo</i> . Edições 70, Lisboa, 1995.
Introdução à Estatística.	MURETEIRA, B. et al., <i>Introdução à Estatística</i> , 2ª Edição, Mc Graw-Hill, 2007.
Práticas etnográficas no Moçambique colonial e pós-colonial	SANTOS, Eduardo dos. <i>Elementos de Etnologia Africana</i> . Lisboa, Castelo Branco, 1969, pp.85-115.

A prática educativa como trabalho docente na escola	NIQUICE, Adriano e MAHALAMBE, Feliciano. <i>Fundamentos de pedagogia: teoria e prática educativa</i> , Universidade Pedagógica/CEAD, s/d. Maputo.
Psicologia Evolutiva e da Personalidade	PIAGET, Jean. <i>Seis estudos de Psicologia</i> . Editora Dom Quixote, Lisboa, 1977.
Os paradigmas das reformas de educação em África pós – independente	LIMA, Augusto Mesquitela: <i>Introdução à sociologia</i> . 3ª Edição, Editorial Presença Lda. Lisboa 1992 (pp25).
Teorias de Administração e a sua aplicabilidade	CHIAVENATO, Idalberto - <i>Introdução à Teoria Geral de Administração</i> . 3ª Edição. S. Paulo. 1983.
Gestão de informação de sistemas educativos	MOHR, L.B. ( <i>Understanding Significance Testing</i> ) Sage University Press.
A ciência didática e seu objeto de estudo	HAYDT, Regina C. C. <i>Curso de didática geral</i> . 5.ed., são Paulo, Editora Ática, 1998.
As técnicas de planificação da educação	HALLAK, Jacques La <i>Planification de L'Éducation: Quelques Réflexions Rétrospectives et Prospectives</i> , UNESCO. (1991).

Fonte: O Autor, 2025.

Em síntese, o processo de revisão curricular constituiu um momento crucial de aprendizagem, o mesmo empreendeu-se por meio de um processo democrático de discussão entre os intervenientes pertencentes ao curso, que consistiu na revisão e reflexão dos princípios e objetivos dos aspectos curriculares tidos como relevantes nessa reformulação. Este processo priorizou alguns momentos desde a socialização aos docentes e igualmente a

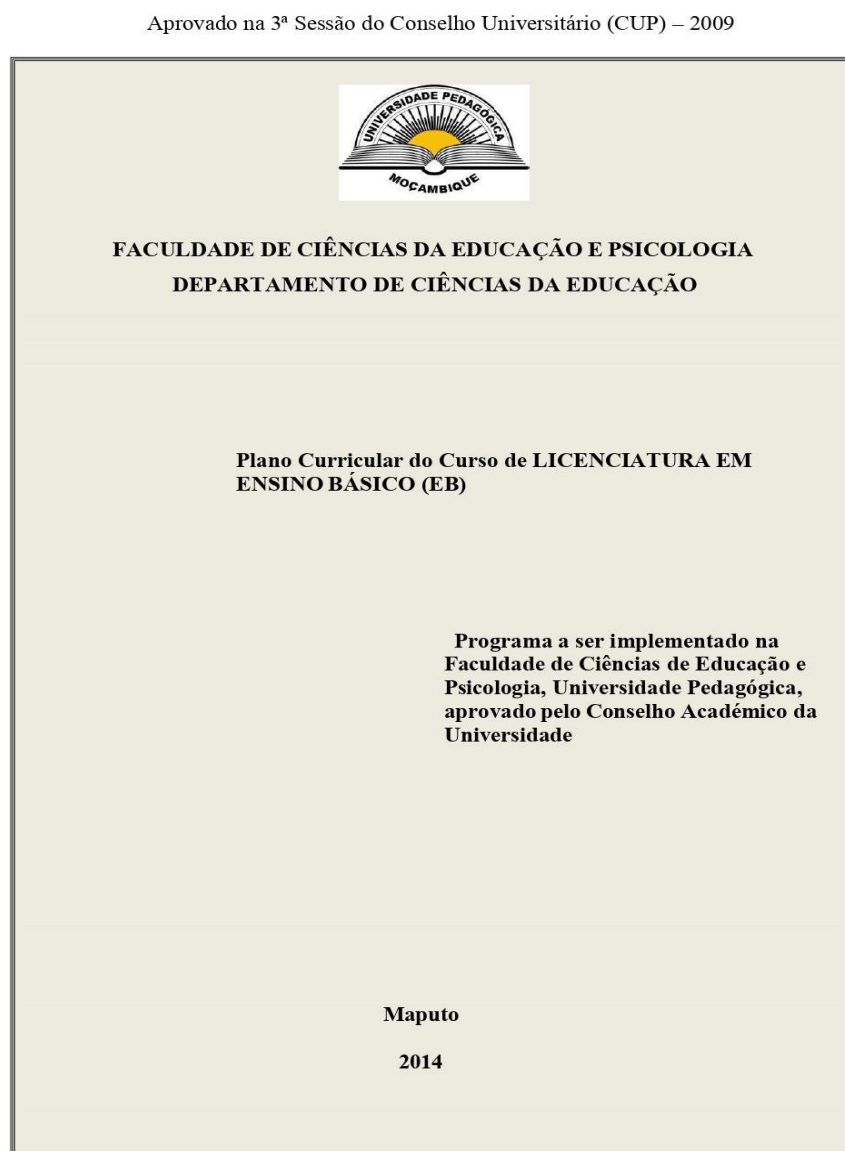


elaboração e análise dos conteúdos de certas disciplinas, em que as suas abordagens temáticas não se ajustavam aos objetivos do curso.

Foram observados igualmente aspectos inerentes ao currículo tais como os pesos e organização das disciplinas, em ordem de semestre, atendendo a relevância e prioridade que as mesmas têm no processo de aprendizagem. Contudo, a nova proposta do currículo do curso de Licenciatura em Administração e Gestão da Educação (AGE) visa responder a uma necessidade que se faz sentir na sociedade moçambicana no âmbito de formação de técnicos, gestores de Educação a diferentes níveis, como, por exemplo, do Ministério da Educação e Cultura (MEC), Direção Provincial da Educação e Cultura (DPEC), Serviço Distrital da Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), diretores de escola e professores com nível superior. A fim de dotá-los de conhecimentos científicos, teóricos e práticos, relacionados com a administração e gestão da educação e formar profissionais para atuar no campo da educação e garantir a organização, gestão escolar e todas as atividades promovidas pelo supervisor pedagógico. Na elaboração do presente currículo nos deparamos com imensas dificuldades no que diz respeito a orientação exata de procedimentos e rigor exigidos nas bases e diretrizes curriculares. Essas dificuldades foram superadas durante o processo de elaboração do plano curricular e com algumas observações pela direção pedagógica.

Pode concluir-se que o curso de licenciatura em AGE em Maputo, reúne capacidade humana e material mínima para a introdução do novo currículo. O mesmo já não se pode dizer relativamente às delegações. É preciso que o equipamento, os insumos, a literatura e os docentes evocados como imprescindíveis estejam ao dispor no departamento antes da implementação do curso.

**Figura 4** Plano curricular do curso de licenciatura em ensino básico - EB.



### **3.5.3. Plano curricular do curso de licenciatura em ensino básico**

O curso de Licenciatura em Ensino Básico, é um curso ministrado pela Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia (FCEP), Departamento de Ciências da Educação da UP, cujo objetivo principal é a formação de professores e técnicos para o EB (Ensino Básico). O curso surgiu no contexto da reforma curricular na UP em 2009, enquadrando-se na revisão e reflexão da missão da UP, assim como no contexto educativo nacional, do ponto de vista das suas necessidades e demandas. A urgência da renovação do curso de formação de professores do EB pela UP tem a sua base explicativa em quatro focos de justificação, a saber: a política educativa nacional; a situação do EB em Moçambique; a situação da formação de professores; e das necessidades de formação. O desenvolvimento dos cursos de formação de professores primários no mundo e as necessidades internas do desenvolvimento do curso.

A UP pretende, com o presente curso, contribuir para a afirmação do EB como área de especialização, tendo como ponto de referência as novas áreas de aprendizagem introduzidas pelo novo currículo. É no âmbito deste contexto que surge a necessidade de revisão curricular, a qual pressupõe a melhoria de formação de professores-formadores para o EB na UP, revestindo-se de uma certa urgência dentro do contexto das responsabilidades que esta instituição tem para com a educação em Moçambique. Atualmente os cursos de formação orientados para o EB, têm sido organizados tendo em conta as áreas de aprendizagem do ensino básico. O curso que atualmente é oferecido pela UP, para a área do EB, peca por ser generalista e por não assegurar uma base de especialização. Com a presente proposta de revisão curricular, que apresenta um valor aditivo pelo fato de constituir, também, uma proposta de um novo curso, espera-se realizar objetivos operativos, tais como o enriquecimento da missão da UP, que passará a dedicar uma atenção muito especial para o EB, cujo valor participativo no desenvolvimento sustentável do país e na preparação básica das crianças para a escolaridade posterior lhe é

reconhecido, além da abertura de um novo campo científico.

**Quadro 7** Disciplinas Curriculares - EB

<b>Disciplina 1º Ano</b>	<b>Disciplina 2º Ano</b>
Métodos de Estudo e Investigação Científica	Inglês
Fundamentos de Pedagogia	Didática da Express. Musical e Dramática
Psicologia Geral	Prática Pedagógica do Ensino Básico I
História de Educação	Didática de Ciências Naturais
Ciências Naturais	Didática de Matemática Básica I
Matemática Básica	Tema Transversal: Empreendedorismo e visão de negócios
Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa	Antropologia Cultural Moçambicana
Tema Transversal: Educação ambiental	Psicologia da Aprendizagem
Didática Geral	Necessidades Educativas Especiais
Prática Pedagógica Geral	Introdução aos Estudos Linguísticos
Teoria de Educação	Educação Comparada
Pedagogia do Ensino Básico	Didática de Língua Portuguesa
	Língua portuguesa

Fonte: O Autor, 2025.

**Quadro 8** Disciplinas Curriculares – EB

<b>Disciplina 3º Ano</b>	<b>Disciplina 4º Ano</b>
Sociologia de Educação	Filosofia de Educação
Tema: Ética e Deontologia Profissional	Tema Transversal: Educação para a igualdade de gênero

Didática de Ciências Sociais	Didática de Expressão Físico Motor
Didática de Expressão Plástica	Estagio Pedagógico I
Desenvolvimento Curricular da Escola básica	Planificação Educacional da escola básica
Didática de Matemática básica II	Estagio Pedagógico do minor
Prática Pedagógica do Ensino Básico II	Políticas Públicas em Educação
Didática de Língua Bantu	Teoria e Prática de formação de Professores
Gestão de Recursos Humanos	Ética e Deontologia Profissional do professor
Organização e Gestão Escolar	Trabalho de Culminação de Curso

Fonte: O Autor, 2025.

#### **Quadro 9** Breve Plano Temático - EB

<b>Tema</b>	<b>Referências bibliográficas</b>
Textos orais ou escritos de natureza didática, ou científica	REI, J., Esteves. <i>Curso de Redação II - O Texto</i> . Portoeditora. 1995.
Etapas de elaboração de uma pesquisa	LAKATOS, Eva M. & MARCONI, Marina de A. <i>Metodologia Científica</i> . 2.ed. São Paulo, Atlas, 1991.
Estudo e análise de documentos pedagógicos da escola.	BARDIN, Laurence. <i>Análise de conteúdo</i> . Edições 70, Lisboa, 1995.
A necessidade de reflexão sobre a educação e sua prática no campo da Pedagogia	FILHO, G. F. <i>Panorâmica das tendências e práticas pedagógicas</i> , São Paulo, Editora Átomo, 2004.

Práticas etnográficas no Moçambique colonial e pós-colonial	SANTOS, Eduardo dos. <i>Elementos de Etnologia Africana</i> . Lisboa, Castelo Branco, 1969, pp.85-115.
A prática educativa como trabalho docente na escola	NIQUICE, Adriano e MAHALAMBE, Feliciano. <i>Fundamentos de pedagogia: teoria e prática educativa</i> , Universidade Pedagógica/CEAD, s/d. Maputo.
Psicologia Evolutiva e da Personalidade	PIAGET, Jean. <i>Seis estudos de Psicologia</i> . Editora Dom Quixote, Lisboa, 1977.
Os paradigmas das reformas de educação em África pós – independente	LIMA, Augusto Mesquitela: <i>Introdução à sociologia</i> . 3ª Edição, Editorial Presença Lda. Lisboa 1992 (pp25).
Análise crítica de Manuais do professor de 1º, 2º e 3º Ciclos de Ensino Básico	Skovsmose, O. <i>Hacia una educación matemática crítica</i> . Bogotá: Una Empresa Docente. 1999.
Abordagem histórica do ensino de ciências sociais no Ensino Básico em Moçambique	GÓMEZ, Miguel. <i>Educação moçambicana, história de um processo: 1962-1984</i> . Maputo, Livraria Universitária, 1999.
O Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa no Ensino Básico	MINED. Programas do Ensino Básico, Maputo, MINED.
A Educação Física no processo educativo	COELHO, Olímpio. <i>Atividades Físicas e Desportivas</i> . Lisboa, Livros Horizonte, 1995.

Fonte: O Autor, 2025.

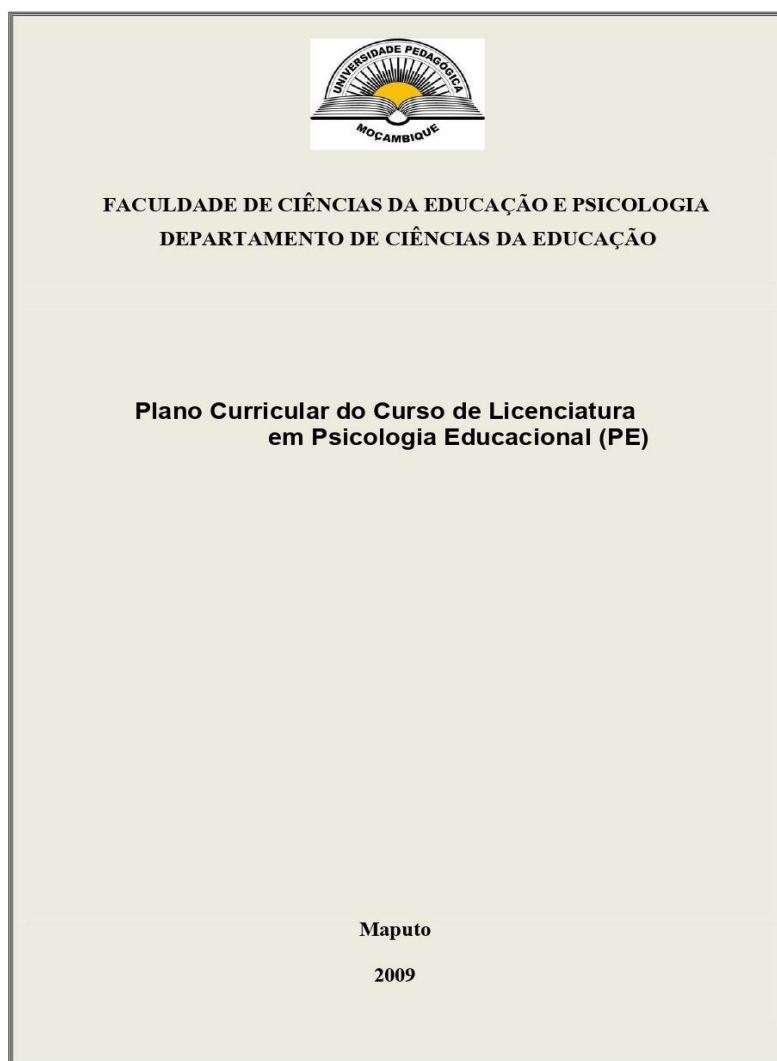
O presente currículo pretende formar professores do Ensino Básico com habilitação em supervisão e inspeção pedagógica da escola básica. O graduado deste curso poderá lecionar nas escolas do ensino básico, nos institutos de formação de professores e poderá trabalhar igualmente no ministério que tutela a educação geral, nas direções

provinciais de educação, nos municípios, no pelouro do ensino primário e nos serviços distritais de educação juventude e tecnologia, tanto como pesquisadores do ensino básico. Com as disciplinas deste curso pretende-se dar uma formação sólida de ciências da educação e dar resposta as áreas do ensino básico, nomeadamente áreas de comunicação e ciências sociais, das matemáticas e ciências naturais e atividades práticas e tecnológicas. O curso de licenciatura em ensino básico, para efetuar o presente currículo, necessita não só de mais recursos materiais, como também de recursos humanos especializados. Embora esteja a decorrer a formação de muitos docentes do departamento ao nível do mestrado e doutoramento, na UP e no estrangeiro, é possível compreender que há necessidade de orientar mais a formação dos professores para área do ensino básico, que pode ser por via de abertura de um mestrado nesta área. Do ponto de vista metodológico, este documento é resultado de um conjunto de ações: análise documental, que inclui a busca de informações sobre a situação do EB e da formação de professores para o EB, incluindo as necessidades de formação; análise de estudos sobre a relevância dos currículos atuais, tanto da FCEP como da UP; estudo dos documentos orientadores da revisão curricular em curso na UP; análise das perspectivas políticas educacionais do Ministério da Educação (MINED), incluindo a análise do plano estratégico; exploração curricular de outras instituições de formação de professores, para a visualização das inovações atuais; análise das reflexões sobre a missão e filosofia de formação na UP e da política educativa do governo de Moçambique.

Os procedimentos metodológicos necessários foram as consultas aos vários níveis: ao nível da direção pedagógica e científica da UP, ao nível da direção da faculdade e do conselho científico, dos estudantes e docentes da faculdade; incluindo a abertura de espaços de debate e de trabalho em equipas.

**Figura 5** Plano curricular do curso de licenciatura em psicologia educacional (PE)

Aprovado na 3ª Sessão do Conselho Universitário (CUP) – 2009





### ***3.5.4 Plano curricular do curso de licenciatura em psicologia educacional***

A UP, criada em 1985 pelo diploma ministerial n.º 73/85 de 04 de dezembro é uma instituição de ensino superior, de utilidade pública, estatutariamente responsável pela formação de professores para todos os níveis do sistema de educação em Moçambique (pré-primário; primário; secundário; especial; técnico profissional e superior) e outras áreas afins.

Em cumprimento do seu plano estratégico, esta instituição iniciou em 2009 um processo de reforma curricular, um dos objetivos estratégicos para a próxima década, com referência a um contexto global de melhoria da qualidade de ensino, da aprendizagem e da gestão pedagógica e administrativa da instituição. A maioria dos currículos dos cursos atuais encontravam-se inadequados e desatualizados em relação à conjuntura política, económica e social, aos atuais desenvolvimentos científicos e tecnológicos e às profundas transformações políticas, sociais e económicas ocorridas em Moçambique, em particular, na região da África Austral e do mundo em geral. Por outro lado, a Universidade Pedagógica (UP), na qualidade de instituição social de utilidade pública, deve responder à necessidade de formar professores e quadros da educação e outras áreas afins com nível superior, dotando-os de instrumentos pedagógico-didáticos e científicos que lhes permitam ministrar um ensino e prestar serviços de elevada qualidade.

O Departamento de psicologia, da Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia introduziu o presente currículo, bastante pertinente e atual, nomeadamente: Curso de Licenciatura em Psicologia Educacional com duas habilitações. Após a introdução do novo currículo, cuja vigência terminou em 2013, o processo de monitoria e supervisão pedagógicas permitiu identificar alguns aspectos que deveriam ser eliminados para o melhor funcionamento do mesmo. Por isso, de modo a evitar que as faculdades e delegações procedessem à revisões pontuais, individualizadas e desarticuladas, estas foram instruídas para que arrolassem e tomassem nota das constatações de modo a serem harmonizadas no âmbito da revisão curricular a efetivar-se no final do ciclo.

**Quadro 10** Disciplinas Curriculares - PE

<b>Disciplina 1º Ano</b>	<b>Disciplina 2º Ano</b>
Métodos de Estudo e Investigação Científica	Inglês
Fundamentos de Pedagogia	Psicologia da Personalidade
Introdução a Psicologia	Práticas Psicológicas I
Genética e Fisiologia do Sistema nervoso	Psicologia da Motivação
Epistemologia e História da Psicologia	Psicologia Vocacional
Filosofia	Psicologia do Desenvolvimento do Adulto e do Idoso
Técnicas de Expressão em Língua Portuguesa	Antropologia Cultural Moçambicana
Tema Transversal: Educação Patriótica e para Moçambicanidade	Tema Transversal: Educação para Paz, Democracia e Direitos Humanos
Didática Geral	Psicologia da Aprendizagem
Prática Pedagógica Geral	Necessidades Educativas Especiais
Sociologia da Educação	Psicologia Social e da Saúde
Psicologia de Desenvolvimento da Criança e do Adolescente	Psicologia Cognitiva
Psicologia Social e das Organizações	Desenvolvimento da Linguagem

**Quadro 11** Disciplinas Curriculares - PE

<b>Disciplina 3º Ano</b>	<b>Disciplina 4º Ano</b>
Tema Transversal: Educação Financeira e Fiscal	Estudos Contemporâneos em Psicologia
Didática de Ensino em Psicologia	Tema Transversal: Educação para a Saúde
Psicopatologia da criança e do adolescente	Psicometria
Psicologia Experimental e Aplicada	Estagio em Psicologia Educacional
Avaliação Psicológica	Psicologia Comunitária
Psicomotricidade	Ética e Deontologia Profissional
Planificação de Projetos Sociais	Teorias e Técnicas Psicoterapêuticas
Aconselhamento Psicológico	Diagnóstico e intervenção dos Problemas de Desenvolvimento para adultos
Práticas Psicologia II	Etno – Psicologia
Intervenção Psicológica em Contexto de Escola	Trabalho de Culminação de Curso

**Quadro 12** Breve Plano Temático - PE

<b>Tema</b>	<b>Referencias bibliográficas</b>
Textos orais ou escritos de natureza didática, ou científica	REI, J., Esteves. <i>Curso de Redação II - O Texto</i> . Portoeditora. 1995.
Etapas de elaboração de uma pesquisa	LAKATOS, Eva M. & MARCONI, Marina de A. <i>Metodologia Científica</i> . 2.ed. São Paulo, Atlas, 1991.
Os distúrbios psicomotores	ZEIKARNIK, Bluma Wolfona. <i>Introducion à la Patopsicologia</i> , Habana; 1979
A ciência como meio de conhecimento	Ray, William J. <i>Methods Toward a Science of Behavior and Experience</i> , Cole Publishing Company, 1993
Práticas etnográficas no Moçambique colonial e pós-colonial	SANTOS, Eduardo dos. <i>Elementos de Etnologia Africana</i> . Lisboa, Castelo Branco, 1969, pp.85-115.
Práticas de educação da linguagem em África e suas implicações educacionais.	TUNTUFYE S. Mwamwenda, <i>Psicologia Educacional. Uma perspectiva africana</i> , Textos Editores, 2005
Psicologia Evolutiva e da Personalidade	PIAGET, Jean. <i>Seis estudos de Psicologia</i> . Editora Dom Quixote, Lisboa, 1977.
Diagnostico, orientação, aconselhamento e psicoterapia	OSVALDO, de Barros Santos, <i>Aconselhamento Psicológica e Psicoterapia; Auto- Afirmação – um determinante básico</i> , Livraria pioneira, editora, São Paulo, 1982.
O eu pessoal, o eu social e a emergência da autoafirmação	OSVALDO, 1982.

Avaliação Psicológica em Contexto Clínico	MACHADO.A.P, Manual de Avaliação Psicológica, Curitiba: Unificado, 2007.
Psicologia do desenvolvimento	ORLINDO G. Desenvolvimento Psicológico da Criança, Lisboa, Portugal, Ed. Moraes, 1978
A Finalidade e importância da Educação	ORLINDO G. 1978

Fonte: O Autor, 2025.

O presente currículo técnico em psicologia educacional, com habilitação em intervenção em desenvolvimento humano e aprendizagem ou orientação vocacional. Os graduados deste curso poderão exercer as suas funções como psicólogos educacionais, tanto em instituições do estado como em instituições privadas, para além de poderem lecionar nas escolas (cadeiras/disciplinas de psicopedagogia) e nos institutos de formação de professores. Foram identificados aspectos a serem considerados na próxima reforma curricular: Pela necessidade crescente de termos psicólogos educacionais, gostaríamos que este curso fosse migrado da matriz de formação de professores (matriz em uso atualmente), para a matriz de formação de profissionais de outras áreas afins. Principais alterações do currículo: alteração da designação do minor de educação de infância para o minor de intervenção em desenvolvimento humano e aprendizagem, bem como a alteração do minor de educação e assistência social para o minor de orientação vocacional. Esta alteração fundamenta-se pelo fato destas áreas serem de concentração menor enquanto os *minor* em educação de infância e educação e assistência social não são áreas específicas de atuação do psicólogo educacional, havendo a necessidade assim, da criação de uma área de concentração menor que se aprofunde mais aos conhecimentos, ajustando-se melhor ao curso.

O modelo de formação em intervenção em desenvolvimento humano e aprendizagem conferem competências, habilidades e atitudes que lhes permitam promover aprendizagens curriculares, mobilizando em sua prática

profissional diferentes recursos segundo as necessidades inerentes à sua prática. No que concerne à avaliação da aprendizagem será segundo o regulamento de avaliação em vigor na UP, que pode ser mediante testes escritos, seminários individualizados, e outros trabalhos. Assim, para os cursos de psicologia será dada maior relevância ao contato direto com as crianças, alunos e adultos tanto com problemas de comportamento, da personalidade, assim como problemas de aprendizagem em diferentes aspectos e segmentos.

### **CAPÍTULO 3 LOCALIZAR A EDUCAÇÃO AFROCENTRADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Começamos a pesquisar o tema sobre a educação afrocentrada no contexto da dissertação de mestrado, concluída no ano 2021<sup>6</sup>. A pesquisa de mestrado teve como enfoque, compreender a resistência da educação afrocentrada face à educação colonizadora ocidental imposta ao grupo étnico Sena<sup>7</sup> de Moçambique. O âmago da pesquisa expôs o sistema de educação moçambicano instaurado pelo regime colonial português que perpassa diferentes períodos da história de educação em Moçambique. Apesar do sistema educacional estar amarrado às heranças do modelo de educação ocidental, a experiência da educação afrocentrada do grupo étnico Sena revelou o processo longo de afirmação e resistência contra a imposição colonial. A presença bipolar do modelo de educação afrocentrada e da educação colonizadora perante o grupo étnico Sena levou a uma compreensão dicotômica da educação enquanto um instrumento que, por um lado, pode ser trabalhada para colonizar, agenciar e marginalizar, e, por outro lado, serve de instrumento de resistência e afirmação que ajuda a centralizar, conscientizar e libertar povos colonizados.

O estudo da teoria de afrocentricidade, particularmente a partir das obras de professor Molefi Kete Asante e Ama Mazama, com os seus principais conceitos de agência, centralidade/marginalidade e conscientização, serviram, ao mesmo tempo, de inspiração teórica para aprofundar a discussão em causa. Levando em consideração as limitações da pesquisa de mestrado, algumas questões não foram ultrapassadas. Por exemplo, a natureza contraditória da educação enquanto um instrumento para colonização e, ao mesmo tempo, para libertação, desperta um novo olhar atencioso que questiona a localização

---

<sup>6</sup> CORREIA, Carlos Horácio. A Educação afrocentrada do grupo étnico Sena e suas resistências à educação colonizadora em Moçambique. (Dissertação de Mestrado) - Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. 126 f.

<sup>7</sup> Grupo étnico que tem suas origens nos povos que habitam a África abaixo do Deserto do Saara desde o período Neolítico, passando pela chamada Idade do Ferro e o desenvolvimento da agricultura. Os chamados Sena, ou Asena, se estruturam em Moçambique no período bastante posterior ao que os estudiosos chamam de dispersão dos povos Banto, caracterizados como um grupo conservador de elementos de identidade cultural, dos costumes, valores e tradições que compartilham entre diversos grupos Bantos (ABREU, 2006, p. 12). Falta essa referencia.

da educação afrocentrada diante do paradoxo com o modelo de educação colonizadora imposta em Moçambique.

Tendo em conta a proposta da presente tese de doutorado, fez-se uma verificação para localizar o lugar da educação afrocentrada na formação de professores diante da realidade contraditória de educação em Moçambique. Então, para levantar elementos que ajudem a situar a educação afrocentrada nesta conjuntura foi necessário adentrar nos planos curriculares para formação de professores. Nesta pesquisa documental o objetivo era de identificar a concepção da educação afrocentrada, identificar os conceitos de agência, localização, centralidade/marginalidade e conscientização, evidenciar como a concepção da educação afrocentrada e os conceitos acima mencionados aparecem no documento, verificar se há indicações de conteúdos relacionados com a educação afrocentrada e orientações de práticas educativas afrocentradas.

Todas as questões acima são percorridas no transcorrer deste capítulo. Por enquanto, basta enfatizar que o tema sobre a educação afrocentrada e educação colonizadora constituem as palavras-chave nesta pesquisa. O plano curricular de formação de professores torna-se a fonte que evidencia o lugar destes dois modelos de educação dentro do sistema educacional moçambicano.

#### **4.1. O olhar sobre a concepção da educação afrocentrada no plano curricular**

Agora vamos adentrar no plano curricular para identificar se a concepção da educação afrocentrada está contemplada nos objetivos centrais do currículo para a formação de professores. A quantidade de conteúdos analisados nos planos curriculares não indica para uma concepção de educação afrocentrada propriamente dita. De acordo com Asante (2009), a educação afrocentrada é um modelo baseado na cosmovisão e epistemologia africana, que permite enxergar o africano como sujeito e não como objeto da educação, assim, os africanos verão a si próprios, como protagonistas no processo de produção de



conhecimento a partir das suas próprias experiências histórica e cultural. Porém, o plano curricular traz uma definição complexa sobre a educação no geral que não menciona de forma específica a educação afrocentrada como se pode verificar a seguir:

A noção de educação alarga-se em compreensão: nos interessamo-nos sobre a educação (ou escola) paralela, aos papéis dos meios de comunicação e, mais geralmente, ao meio em que cada indivíduo se insere”, corroborando assim com a ideia de que “as práticas educativas estendem-se às mais variadas instâncias da vida social, não se restringindo, portanto, à escola e muito menos à docência”, (CE, 2014. p. 08).

Neste contexto, apesar de enfatizar as particularidades da educação, não foi suficiente para esclarecer a concepção da educação afrocentrada como descreve o professor Molefi Kete Asante (2009). Reconhecemos que a educação não pode ser concebida exclusivamente como propriedade da escola, mas que extrapola os muros da escola. Tirando esse aspecto, compreende-se que a concepção da educação no plano curricular não atende a essência da educação afrocentrada como define Carlos Correia:

A educação afrocentrada é a afirmação das práticas educativas próprias da tradição africana, voltadas para suas raízes ancestrais, no respeito aos mais velhos, a natureza, e a libação dos antepassados, onde a família e a comunidade participam no processo da formação humana, mantendo o princípio de interdependência, reciprocidade e solidariedade entre o indivíduo, sociedade e natureza (Correia, 2021, p.96)

A observação sobre a concepção da educação na perspectiva do plano curricular vai sendo contraditória à concepção da educação afrocentrada no desenrolar dos conteúdos e bibliografias utilizadas em todo o currículo, as quais corroboram para uma concepção mais atualizada do modelo ocidental, simulando respeitar as particularidades da educação e do meio sociocultural como apresenta o trecho a seguir:

A adoção de uma educação trabalhada para a política de mercado livre, a inserção num mundo globalizado dominado pelas tecnologias de comunicação e informação, obriga a uma adaptação às novas exigências do mercado do trabalho e a uma reflexão teórica, filosófica e prática sobre a formação e educação de professores para uma sociedade que preconiza, por um

lado, a universalização dos conhecimentos e, por outro lado, a valorização dos saberes local e da diversidade cultural (PE, 2009, p.7).

Reconhecer os efeitos de globalização nas políticas da educação em Moçambique; Propor ideias susceptíveis de otimizar a influência de organismos internacionais (Banco Mundial, OMC, FMI...) Nas políticas da educação, de modo que está (influência) traga mais benefícios que problemas nas políticas da educação em Moçambique (EB, 2009, p.174).

Percebe-se que o eixo central do plano curricular é de ajustar a concepção da educação às exigências do mercado, sobretudo para atender interesses ocidentais, de capturar o sistema de educação dos países em via de desenvolvimento ou suas antigas colônias. A versão atualizada da colonização ocidental não acolhe a lógica afrocentrada, gira num movimento de conexão do mercado, levando a pensar que respeita as diversidades culturais para alargar o capitalismo do lucro e controle, não abraçando plenamente a diversidade de culturas e os povos que estão à margem do padrão normativo ocidental. O ocidente tenta impor a sua concepção sobre a educação multicultural, mas sabe-se que o sistema educativo global, é instrumento do mesmo, não há neutralidade nem democracia, as agências ocidentais é que ditam as regras e usam outros povos como objeto de exploração. Assim, a educação de vários povos e cultura seguem na disputa pela libertação e reparação do lugar marginal que lhes foram impostos pelo ocidente. Para os afrocentrados a crítica sobre a educação multicultural ocidental consiste na localização do reconhecimento das identidades e a capacidade de participar no espaço democrático na relação saber poder. No processo da disputa epistemológica e do reconhecimento de outros saberes é importante criar condições favoráveis para o autorreconhecimento do saber do seu povo, da sua história e cultura.

A universalização ou globalização do conhecimento num mundo marcado pela imposição hierárquica e hegemônica da tecnologia eurocêntrica conduz a uma marginalização de outras formas de produção de conhecimento, por isso, os nossos planos curriculares estão atados à lógica ocidental e a imposição da sua hierarquia epistemológica diante de outros saberes.

Conhecer as posições educacionais dos filósofos da Antiguidade Grega; O Pensamento Educacional na

Antiguidade Grega Os Pensadores da Antiga Grécia e Roma sobre a Educação (Platão, Aristóteles, Sócrates, Quintiliano), Os Pensadores Educacionais na Idade Moderna (Rousseau, Comenius, Pestalozzi, Froebel, Herbert) confronta os problemas educacionais com os vivenciados na sociedade atual, (PE, 2009, p. 60).

Esse trecho evidencia a nossa narrativa sobre a concepção da educação na perspectiva do plano curricular que se amarra às heranças ocidentais de um modelo colonizador. Na concepção afrocentrada a construção de um currículo escolar deve prestar atenção à localização psicológica e cultural do público a ser atendido, sob risco de inculcar conteúdo escolar que os representa como indefesos, inferiores, não-humanos, de segunda classe, como se não fizessem parte da história do país ou da humanidade (Assante, 2009). No entanto, estamos a dizer que o plano curricular ao defender a educação multicultural deve enxergar a localização do seu modelo de educação neste universo multicultural, se esse modelo atende plenamente às suas próprias experiências educacionais ou são ofuscados pelas agendas da hierarquia hegemônica do modelo de educação colonizadora ocidental.

Neste contexto, Lima (2020), afirma que a educação afrocentrada é uma educação contra hegemônica, é uma educação que passa pela valorização do ser, viver e pensar das pessoas negras. Essa educação “transcorre nas relações das pessoas com a própria vida, com a preocupação de transmitir uma visão de mundo em conhecimentos da própria experiência africana para o povo negro” (Lima, 2020, p. 41). Desse modo, os pressupostos afrocentrados ajudam a responder nosso questionamento sobre a imposição de modelo colonizador, ao resgatar a epistemologia africana para a construção de um modelo de educação afrocentrada. Na perspectiva de Nascimento (2020), a educação afrocentrada é um meio onde os saberes permitem aos sujeitos se tornarem protagonistas da sua própria educação, buscando uma reorientação educacional que possibilita diálogos, assinala as subjetividades e visibiliza quais foram postos à margem do cenário da educação institucionalizada.

O plano curricular prioriza a educação inclusiva, mas nesse processo de inclusão a educação afrocentrada continua à margem do modelo colonizador ocidental que aparece mais destacado dentro do currículo, uma inclusa sob

ponto de vista ocidental para responder os objetivos do mercado competitivo pela qualidade técnica e científica como descrita nos currículos:

Com este currículo pretende-se potenciar a formação técnico-científico de Educacionistas capazes de atuar no mercado de trabalho, especificamente na área de educação, de forma responsável e competente, contribuindo deste modo, para a melhoria da qualidade de ensino. (CE, 2014. p. 48).

Baseando-se na sua Visão e Missão, a Universidade Pedagógica procura formar professores e quadros da educação que possuam alto nível de competência e qualidade científica, técnica, pedagógica, didática e profissional e que sejam capazes de exercer uma cidadania ativa e responsável (AGE, 2014.p. 11).

De acordo com Asante (2014), as escolas afrocentradas seguem um currículo que prioriza o respeito pela natureza, a relação de interdependência entre o homem e o meio ambiente. Enquanto educação colonizadora não valoriza questões mentais, espirituais, sentimentais e emocionais humanas, mas sim, prioriza a ideia de progresso científico e técnico para dominar outros povos e a própria natureza. Seguir essa lógica ocidental significa busca por um conhecimento absoluto de qualquer fenômeno que termina em uma epistemologia materialista, que prega a matéria como uma realidade fundamental acima da alma e da consciência humana. O olhar minucioso de Asante (2014), diz que a perspectiva afrocentrada reitera a importância da ciência, evidentemente enquanto esteja baseada em histórias e patrimônio cultural. O caso do plano curricular evidencia bibliografias e cientistas ocidentais como se fossem o nosso patrimônio cultural herdado pelos ancestrais brancos:

Os Pensadores Educacionais na Idade Moderna (Rousseau, Comenius, Pestalozzi, Froebel, Herbert) confrontam os problemas educacionais com os vivenciados na sociedade atual. O desenvolvimento psíquico da criança segundo Freud; O desenvolvimento psíquico da criança segundo Piaget. As Contribuições sociológicas de Comte, Marx, Durkheim, Weber, Parsons e Goffman. Filosofia de Kant e a Ética (EB, 2009; PE, 2009; CE, 2014).

Este é o resultado da influência globalizada da educação colonizadora sobre outros modelos de educação, invisibiliza as referências locais e as

produções de conhecimento de outros povos. Quando compreendemos isso, temos um esclarecimento mais perfeito sobre o *modus operandis* da educação colonizadora. No domínio da educação colonizadora a ciência de Descartes, Newton, Rousseau, Kant, Darwin, Marx, Freud e Piaget são as referências a serem idolatradas, eliminam o sagrado, centralizando a figura do homem ocidental dotado de razão, iluminado para salvação da humanidade. Como diz Asante (2014), a ciência ocidental, com suas noções de conhecimento do fenômenos somente pelo valor do conhecimento e com sua ênfase nas questões da técnica e na eficiência, que não trazem respostas adequadas para a cosmovisão humanista e espiritual da ciência afrocentrada e seus conceitos revolucionários que buscam restaurar o lugar central da experiência histórica africana através da localização psicológica para reconstruir sua própria agência e desenvolver uma conscientização autocontrolada do seu *modus vivendi*.

#### **4.2. A verificação dos conceitos afrocentrados no plano curricular**

Os afrocentrados vêm estimulando debates despertadores sobre o lugar marginal da experiência histórica do povo africano na sua relação com o mundo ocidental. Eles partem da premissa de que há necessidade de se avançar com ideias revolucionárias para reparar a situação de marginalidade africana diante da ocidentalização global. Primeiramente, isso passaria por um processo de localização psicológica para identificar se a pessoa ou grupos sociais estão relacionadas com o lugar onde as suas mentes estão situadas, visto que, os africanos vêm atuando na margem da experiência eurocêntrica, sobretudo, os conteúdos dos planos curriculares ensinados nas escolas africanas mostram que foram orquestrados do ponto de vista dos interesses ocidentais. Em seguida, propõe-se o resgate da centralidade do povo africano na sua própria experiência histórica para poderem se enxergar como sujeitos e agentes de fenômenos que refletem a sua própria imagem cultural dentro dos seus interesses como um povo com seus próprios modelos de educação e um currículo construído por um processo de conscientização afrocentrada.

#### **4.2.1. A centralidade e marginalidade afrocentrada**

Ao tentarmos identificar os conceitos centralidade e marginalidade no plano curricular para formação de professores deparamo-nos com diversos elementos ou conteúdos que nos remetem a uma profunda reflexão sobre esses conceitos no ponto de vista do próprio currículo em análise. Esses elementos identificados nos conduzem a um entendimento da aplicação dos conceitos não numa perspectiva afrocentrada, mas na concepção eurocêntrica do termo centralidade e marginalidade.

Uma universidade que coloca no seu centro a preocupação sobre os fatos e situações educativas, tanto do ponto de vista de formação de professores, assim como na análise científica e técnica destes, com vista ao melhoramento do sistema educacional e de todas as situações educativas. A inclusão de grupos vulneráveis e marginalizados no acesso à educação e oportunidades no mercado de emprego (CE, 2014, p.10).

A preocupação de incluir os grupos vulneráveis ou marginalizados ao centro, quando não for libertadora, gera o deslocamento psicológico, onde o marginalizado passara a pensar na lógica do marginalizador. Ou seja, o sujeito marginalizado disputa o lugar do marginalizador num processo de reprodução sistemática e tautológica de marginalizadores. Como diz Freire (1979), os “marginais” são indivíduos que se encontram à margem da estrutura social, mas certamente oprimidos e alienados pelo mesmo sistema, que opta pelos métodos de ensino para proliferar imagens negativas sobre eles, simulam resgatar os que se localizam à beira para o centro da estrutura, sem o agenciamento da liberdade humana.

O suporte que sustenta o conceito de marginalidade ajuda a compreendermos os mecanismos de armadilhas da educação colonizadora para capturar os planos curriculares dos contextos africanos, desenhados do ponto de vista eurocêntrico para causar o deslocamento psicológico e transferências dos sujeitos marginalizados do lugar periférico para o centro. Assim sendo, os sujeitos a margem do centro são forçados a compreender a lógica do sujeitos do centro para abandonarem as suas práticas culturais e adotarem um estilo de vida imposto sobre eles sem o devido livre arbítrio. Ao

defender a educação afrocentrada como um ato de resistência às agências exógenas, significa encarar os fenômenos africanos através das suas experiências históricas e culturais, resgatando as suas próprias agências historicamente marginalizadas.

#### **4.2.2. Agência afrocentrada**

O modo como aparece o conceito *agência* nos planos curriculares ratifica a tese da educação afrocentrada sobre a interferência eurocêntrica no sistema de educação do povo africano, a imposição do protagonismo ocidental e o seu modelo de educação colonizadora mantém o controle das regras do jogo como se nota a seguir:

A UNESCO tem gerenciado diversos atores, promovendo autonomia para atuarem nas áreas da educação, da formação e do emprego, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida; avaliação/intervenção na qualidade dos contextos de socialização formais e informais, frequentados pelas crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos tendo em vista a promoção do seu desenvolvimento. (AGE, 2014; PE, 2009).

Formação do pessoal da alfabetização funcional. Guia prático: um método de formação para o desenvolvimento. Lisboa: Seara Nova, 1977. A UNESCO tem chamado atenção para a importância dos sistemas educacionais valorizarem o pluralismo cultural; combinar as vantagens da integração e o respeito pelos direitos individuais; contribuir para a promoção e integração dos grupos minoritários, etc. (CE, 2014, p. 327).

Neste contexto, as agências eurocêntricas estabelecem os padrões curriculares a serem seguidos pelos outros povos, é uma ação forçada intencionalmente para agenciar o processo educativo do africano que não dispõem de capacidade cognitiva para se autoagenciar conforme a cosmovisão eurocêntrica. A imposição da educação colonizadora como agenciadora do processo educativo do africano busca formar um sujeito dócil e passivo ao mundo ocidental, instrumentalizado mentalmente para obediência e servidão ao imperialismo ocidental. Entretanto, a educação colonizadora ao agenciar atinge o desempenho psicológico do africano ao deslocá-lo da sua própria realidade para um lugar marginal em seu próprio contexto histórico e cultural face ao mundo ocidental como refere o próprio plano curricular:

De maneira geral, a Universidade sempre abordou explícita ou implicitamente os temas do currículo local de uma forma marginal, episódica, com frequência unicamente restrita a determinadas campanhas ou efemérides relacionadas com alguns desses temas, (AGE, 2014.p 244).

Na visão afrocentrada de Asante (2009), a agência é a capacidade de dispor dos recursos psicológicos e culturais necessários para o avanço da liberdade humana, visto que, os africanos tem sido negados no sistema de dominação racial branco, marginalizados e extinguido a sua presença, o seu significado, sua atividade e sua imagem. Assim, o pensamento afrocentrado corrige a atuação psicológica dos sujeitos deslocados da sua realidade, e viabiliza o agenciamento africano como condição que dispõe a autosuficiência espiritual, baseada nos próprios interesses africanos, no qual permite compreender que nada e ninguém pode substituir o seu lugar central na sua própria história. Ao se reafirmar a posição central do povo africano no seu próprio mundo significa o reconhecimento da sua identidade no processo de resistência à marginalidade causada pela dominação colonial europeia.

Refletir sobre as suas práticas enquanto agentes e decisões do processo de implementação de um currículo, (AGE, 2014, p. 143).

Contribuir com as suas variadas atividades para a formação de um professor que saiba ser autônomo, que saiba diferenciar o ensino e a aprendizagem, gerindo de forma adequada as várias situações de ensino e aprendizagem, (AGE, 2014, p. 55).

Esta passagem do currículo caminha na direção da concepção de uma educação e agência afrocentrada. Os pressupostos dos afrocentrados ficam em torno da ideia de agência em busca das melhores interpretações entre povos que resistiram vitoriosamente a opressão colonial. Ao conceberem a noção de agência para o contexto africano perspectiva-se a correção de ideologias eurocêtricas que obstruem a autonomia africana de se autoagenciar de acordo com seus próprios interesses. Diante deste pensamento crítico, os afrocentrados levantam outras reflexões que desconstroem os mecanismos pelo qual os europeus estabeleceram a dominação e elevação das agências europeias como modelos universais.



#### **4.2.3. A localização do lugar afrocentrado**

Os presentes conceitos nos remetem a essência da própria afrocentricidade enquanto perspectiva filosófica preocupada com a descoberta da localização psicológica de uma pessoa em relação ao mundo africano e o modo como se relaciona com informações africanas. Se a informação africana é ditada a partir do ponto de vista dos outros, estará deslocada da sua realidade:

Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC) cujo contexto se justifica com base nos Objetivos do Milênio que consideram que “uma educação pertinente e relevante para o desenvolvimento humano e da sociedade depende em grande medida da qualidade do professor/educador. Educação e globalização • Efeitos da globalização sobre a educação • A descentralização como tendência e ideologia na globalização • A privatização da educação; A regulação nas políticas da educação: i) regulação transnacional, ii) regulação nacional; iii) regulação local; adequação/resposta das Políticas nacionais de educação a movimentos e tendências globais/internacionais [ex: Objetivos de Desenvolvimento do Milênio; Convenções Internacionais; Recomendações de Organismos Internacionais (ex: da UNESCO) (EB, 2009, p.175).

Como diz Asante (2009), a análise de uma pessoa ou contexto social deve prestar atenção ao lugar onde a mente está situada. Neste contexto, o plano curricular está deslocado da sua realidade para se adequar aos padrões eurocêntricos. A ideia do “lugar” sobressai como o princípio básico da afrocentricidade ao entender que todas as relações humanas e sociais são baseadas em centros e margens e nas distâncias de cada lugar do centro ou da margem. Todavia a localização no sentido afrocentrado significa o lugar psicológico, cultural, histórico ou individual ocupado por uma pessoa em um dado momento da história (Correia, 2021). Assim, estar em uma localização é

estar fincado, temporariamente, em determinado espaço. “Quando um afrocentrado afirma ser necessário descobrir a localização de alguém, refere-se a saber se essa pessoa está em lugar central ou marginal com respeito a sua cultura” (Asante, 2009, p. 96). Logo, a localização ou o lugar afrocentrado seria uma ação que ajuda a localizar a posição central do plano curricular dentro do seu mundo e pela forma centralizada de se relacionar com os fenômenos africanos, as suas experiências históricas, socioeducativas, econômicas, políticas e culturais que foram marginalizadas pela hegemonia ocidental. A educação afrocentrada ao admitir o lugar central da experiência histórica do povo africano reforça a sua afirmação em protagonizar os processos educativos de matriz africana e o seu compromisso na correção “construtural” da desorientação negra, “descentramento” e falta de agenciamento negra causado pela educação colonizadora.

Na perspectiva de Correia (2021) a educação afrocentrada é um caminho que orienta as pessoas a ocuparem os lugares centrais nos seus próprios mundos, para seguirem coerentes nas suas experiências históricas e culturais. Entende que, a educação afrocentrada orienta na base da ancestralidade africana e por isso, acredita que, toda cultura reflete melhor dentro da realidade no qual foi criada. Na análise minuciosa de Asante (2009), diz-se que, a nossa vitória será lograda mediante um processo de conscientização africana que emancipará plenamente como agentes dos nossos planos curriculares que serão baseados nas nossas próprias experiências históricas. O autor alerta para uma conscientização dos africanos porque têm a noção da tamanha dimensão catastrófica causada pela opressão colonial no continente africano e sua diáspora. Assim sendo, a conscientização se constitui como um elemento funcional para uma abordagem revolucionária que contribui para o reconhecimento do “eu” e o “coletivo”, para compreendermos que ninguém pode substituir o nosso lugar central dentro da nossa própria história (Correia, 2021, p. 107).

#### 4.2.4. Conscientização afrocentrada

Enquanto um conceito determinante para a restauração do lugar marginal para o lugar central das experiências africanas dentro da sua realidade sócio cultural. O processo de centralização africana emerge uma nova

realidade, inaugura outra página na emancipação da mente dos africanos. Esse novo capítulo abre espaço para o surgimento da consciência afrocentrada estabelecida por um autocontrole e equilíbrio psicológico. As vivências sofridas do povo africano advindo do colonialismo são as forças motrizes que impulsionam os afrocentrados a reforçarem a importância da conscientização coletiva africana no processo de afirmação política e acadêmica para orientação do africano no reconhecimento da experiência histórica de opressão, em busca de alternativas para uma emancipação integral como apresenta o plano curricular: A autoafirmação como motivo básico e emocionalmente preponderante. O eu pessoal, o eu social e a emergência da autoafirmação (PE, 2009). A educação como instrumento de libertação/emancipação e desenvolvimento da autonomia, (CE, 2014; Freire, 1980; AGE, 2014).

De acordo com Asante (2009), a educação afrocentrada é um processo de conscientização política de um povo que existe à margem do sistema de educação, da arte, da ciência, da economia, da comunicação e da tecnologia tal como definido pelos eurocêntricos. Para Nascimento (2008), a educação afrocentrada é a conscientização sobre a agência dos povos africanos, e também, a chave para a “reorientação” e a “(re)centralização”, de modo que a pessoa possa atuar como agente, e não como vítima ou dependente: “Garantir uma formação que responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, dotando crianças, jovens e adultos de habilidades, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e econômico da sua comunidade e do país” (AGE, 2014). “Participação na mudança social e comunitária, os ofícios da intervenção comunitária. Em Busca de um Paradigma Educacional Africano” (CE, 2014).

Lógica da mudança, centralização sobre o formando e sobre a situação, articulação do saber aos problemas, consciência do sistema tradicional africano na formação de professores, desenvolvimento da atitude reflexiva nos professores: novos paradigmas, novas práticas, e o currículo oculto, (CE, 2014, p. 123).

Os conteúdos do plano curricular acima apresentado instigam reflexão sobre o próprio currículo, a cerca da necessidade de promover a

conscientização para a mudança de paradigmas que agenciam o sistema de educação africano. Nota-se que o currículo reconhece a consciência da opressão das práticas educativas africanas e da necessidade de libertação do currículo, mas não numa dimensão da consciência de vitória onde há convicção de que toda atitude e comportamento são alcançáveis. Como dizia Asante (2014), a “conscientização” de opressão não estimula à mudanças, o avanço da luta se torna consciência libertadora quando se vive vitoriosamente. Dai que a educação afrocentrada orienta os seres humanos no conhecimento sobre as opressões que sofrem, como também sobre as vias possíveis de libertação e vitórias através de sua própria “agência” (Asante, 2009, p. 94). Sob o olhar de Mazama (2009, p.111), a educação afrocentrada é a conscientização que permite aos africanos e seus descendentes, operarem como agentes autoconscientes de sua história, cuja autodefinição positiva e assertiva deve partir das culturas africanas”.

A definição da conscientização afrocentrada coaduna com a noção de conscientização freiriana, ao decifrar a relação sujeito e realidade. Onde a “conscientização” se dá aos sujeitos pela aproximação da realidade, o que é extremamente contrária à ideia de opressores que afastam o sujeito da realidade a fim de prendê-los a uma realidade mistificada e distorcida. “Os homens enquanto “seres-em-situação” encontram-se submersos em condições espaço-temporais que influem neles e nas quais eles igualmente influem” (Freire, 1979, p.19). Para Asante (2014), a consciência afrocentrada só é alcançada quando a pessoa se deixa transportar completamente para outro consciente de envolvimento na libertação de sua própria mente. Este processo ocorre mediante o reconhecimento da sua identidade coletiva e experiência histórica. No entanto, a conscientização não se resume apenas ao processo de aceitação, é evidentemente uma ação importante em forma de afirmação política e psicológica que responde às imposições das forças externas.

### 4.3.Práticas educativas de professores afrocentrados

Ao longo do processo de localização dos conceitos ou conteúdos afrocentrados no plano curricular foi notável a escassez de planos temáticos e analíticos que abordavam o assunto em causa, especificamente a prática educativa pautada numa perspectiva pedagógica que coloca a epistemologia africana no centro da produção do conhecimento e no processo de ensino e aprendizagem sobre os próprios fenômenos africanos. A presença de algumas referências bibliográficas de autoria africana no plano curricular, apesar de pouca expressividade face às referências ocidentais, revela uma tentativa de subversão da lógica do modelo de educação colonizadora. Como diriam os afrocentrados, a descolonização do currículo é um processo longo, de avanços e recuos, mas é uma luta que nos conduz a uma vitória alcançável. Dentre as referências de autoria africana no currículo, seguem:

TUNTUFYE S. Mwamwenda, *Psicologia Educacional, Uma perspectiva africana*, Textos Editores, 2001, (CE, 2014). HONWANA, A. M. (2002). *Espíritos vivos, Tradições Modernas: possessão de espíritos e reintegração social pós-guerra no sul de Moçambique*. Maputo: Promédia. pp 23 – 48. (CE, 2014). LANGA, Adriano. *Questões cristãs à Religião Tradicional Africana*. Braga, Editorial Franciscana, 1992. (CE, 2014). Mazula, Brazão (1995) *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique:1975-1985*. Edições Afrontamento e Fundo Bibliográfico de Língua Portuguesa. (CE, 2014). NGOENHA, S.: *O Estatuto Axiológico da Educação em Moçambique*. Maputo, Livraria Universitária (UEM). (CE, 2014). KI-ZERBO, J. (coord.): *História Geral de África*. S. Paulo, Ática, Páris: Unesco, 1982, vol.1. Mbozi, Emmy H. (200-): *Educação comparada, material instrutivo*, Universidade da Zâmbia, Departamento da Educação de Adultos e Estudos de Extensão. (EB, 2009).

No entanto, a produção de conhecimento destas autorias, advém das suas experiências com a prática educativa africana, em certa medida contribuem para uma formação de professores afrocentrados. Esse modelo de professores, compreendem e dominam as suas práticas pedagógicas, resistem a saberes exteriores impostos a eles, se encontram no campo tático de afirmação dos seus modos próprios de fazer o cotidiano no processo de ensino e aprendizagem, influenciados pelas suas experiências históricas e culturais que constituem elementos fundamentais para a formação afrocentrada. Tais

como, “O presente curso pretende fundamental a formação de quadros que possam questionar as práticas educativas, orientá-las com referência a abordagens científicas e teorias educacionais olhando para o seu contexto social e cultural onde se inserem para o melhor entendimento da educação e, desta forma, elevar os níveis de cidadania moçambicana (CE, 2014).

Na perspectiva de Asante (2009), a construção de um currículo afrocentrado deve prestar atenção ao lugar social e cultural do povo africano em relação ao seu próprio mundo. Assim, os conteúdos escolares estarão ajustados à realidade dos africanos, a sua história, cultura e práticas educativas que os identifica. A prática educativa afrocentrada inspirada na ancestralidade africana estimula o compromisso comunitário e espírito de interdependência entre o homem e a natureza, torna-se uma intervenção pedagógica de mudança social que pretende transformar o processo de ensino e aprendizagem com base no conhecimento conscientizador para a liberdade humana. Os afrocentrados avançam com a proposta revolucionária sobre o currículo, no contexto africano, que começaria relendo os papéis de todas as atrizes e atores na produção dos diversos conhecimentos ou conteúdos escolares.

Segundo Asante (2006), o currículo afrocentrado reside em 10 (dez) princípios: 1) Você e sua comunidade; 2) Bem-estar e biologia; 3) Tradição e inovação; 4) Expressão e criação artística; 5) Localização no tempo e no espaço; 6) Produção e distribuição; 7) Poder e autoridade; 8) Tecnologia e ciência; 9) Escolhas e consequências; 10) Mundo e sociedade. Assim, a formação de professores afrocentrados seguem um currículo que prioriza o respeito pela natureza, a relação de interdependência entre o homem e o meio ambiente. Contudo, a formação de professores afrocentrados significa um conjunto de ações e práticas que centralizam a experiência histórica e cultural do africano com base num currículo escolar conscienciatizador e autônomo no processo de formação que não depende da legitimidade externa para ratificar as próprias práticas pedagógicas e educativas dos africanos. Segundo Correia (2021), a prática pedagógica afrocentrada tem características intrínsecas da tradição ancestral africana, onde o ensino-aprendizagem no processo formativo é proferido por via de contos e metáforas proverbiais, que ocorrem em volta da

fogueira, sempre acompanhado de diversões, canções, jogos e danças na linguagem do africano como uma forma de preservar suas memórias históricas de gerações em gerações.

A lógica da prática educativa afrocentrada configura-se num ritual de passagem de saberes para a formação humana de novas gerações, de modo a facilitar o processo de transição contínua no meio familiar e comunitário para manter a regeneração da cultura e tradição africana.

No domínio do saber fazer, o graduado deve: produzir políticas e práticas que atendem as necessidades das famílias e comunidades, identificar problemas sócios educativas; relacionar a elaboração e implementação das políticas educativas com os processos de desenvolvimento sócio econômico e de mudança social; construir saberes sobre a educação e formação com os quais deve conceber projetos de intervenção educativa numa lógica de animação comunitária e de desenvolvimento local; usar corretamente a língua de instrução em Moçambique; desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, (CE, 2014).

Para Hampaté Bâ (1982), nas sociedades africanas a educação dos indivíduos começa no meio familiar, onde os pais ou as pessoas mais velhas assumem esta nobre missão de formação humana para os mais novos. “Eles transmitem as primeiras lições de vida, não somente mediante experiências, mas também por meio de histórias, fábulas, lendas, e os provérbios que são as missivas legadas à ancestralidade”. Tradicionalmente, os anciões assumem na educação e socialização das crianças e dos jovens de modo a garantir o fluxo do avanço comunitário. A formação dos professores afrocentrados geralmente acontece no decorrer das suas vivências desde o ambiente familiar ou comunitário, cujos ensinamentos são delegados aos anciãos, considerados fontes de sabedoria e guardiões dos antepassados.

Na idéia de Correia (2021), a libação dos ancestrais segue como uma prática coerente em qualquer atividade do professor afrocentrado, porque o africano tem um sentido elevado da espiritualidade, como um símbolo que estabelece a sua identidade e o conhecimento que produz, permitindo avançar coletivamente como um povo que centraliza os seus saberes tradicionais dentro das suas experiências históricas e culturais. Como afirma Hilliard (2002), enquanto os africanos procuram se educar de maneira adequada, permitem

que a tradição africana seja seu guia. Para o autor, na visão do mundo africano o objetivo último da educação seria experimentar a unidade com Deus, isso seria alcançado mediante a unidade da pessoa com o grupo e com a natureza, assim como o desenvolvimento da responsabilidade social, do caráter social e do poder social.

Dito por Tardiff (2008), o “saber do professor” é também fruto de construção social, e de experiências históricas adquiridas ao longo da vida, numa relação de interdependências com diferentes grupos sociais e seus respectivos “saberes sociais”. Com isso, o “saberes dos professores afrocentrados” são produzidos socialmente, os quais se modificam, permanecem e se reconstróem sem perder sua própria essência identitária baseada no respeito a ancestralidade, a natureza e o meio social onde está inserido, que se constitui como uma prática geracional. Nesta perspectiva afrocentrada, a relação do mundo espiritual e mundo material coexistem, e não se faz distinção entre elas. O respeito aos valores tradicionais africanos é o caminho mais certo para a construção do saber do professor afrocentrado ao reconhecer a interdependência e solidariedade entre o indivíduo, a sociedade e a natureza para o próprio bem da comunidade.

No domínio da política e da legalidade educacional, a lógica de produção do saber do professor afrocentrado, não coadunam com os métodos ocidentais e, pode constituir uma pedra para o processo de formação, como diria Rita Frangella (2020) uma (im)possibilidade formativa. Este saber vai se tornando uma pedra no campo educacional na medida que, entra em choque com os currículos escolares e disciplinares ocidentalizados, e resiste a essa imposição. Neste âmbito, a formação do professor afrocentrado torna-se uma resistência aos modelos de educação colonizadora e ao epistemicídio que se perpetuou desde os 500 anos da presença europeia nas sociedades africanas. O saber afrocentrado é um símbolo de resistência face a imposição ocidental porque emerge de uma cultura com experiências próprias de educação e produção de conhecimento.

Por vários séculos, o saber afrocentrado foi combatido pela educação colonizadora, mas mesmo assim, segue sendo praticado, em todas as sociedades africanas como prova de resistência e afirmação da sua identidade. Na ideia de Munanga (2009), o educador sempre transmite os seus



conhecimentos refletindo na sua identidade comunitária, e a produção do próprio saber procura satisfazer a comunidade da qual faz parte. No entanto, a construção do plano curricular para a formação de professores afrocentrados deve os assumir como sujeitos protagonistas no processo da produção do saber africano para refletir melhor no contexto onde estão inseridos.

A construção do currículo no contexto africano é caracterizada por experiência histórica que resulta em sequência de influência contraditória do modelo colonizador, que gera uma certa distância entre a dimensão teórica e prática do currículo. A dimensão teórica do currículo no contexto africano é construída sob imposição eurocêntrica onde se centraliza a educação colonizadora européia, o conhecimento, a história e a cultura, a cosmovisão e apropriação de conceitos e categorias ocidentais que perpetuam a marginalidade da educação e epistemologia de outros povos. No mesmo contexto africano a dimensão prática do currículo se desenvolve olhando a sua realidade histórica e cultural, os sujeitos se tornam protagonistas e intervêm diretamente no processo de ensino e aprendizagem que atende melhor a sua comunidade, como refere o plano curricular analisado:

Conforme o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, a estratégia de abordagem de conteúdos de interesse local é referida como podendo ser por meio de: a) valorização de experiências locais no processo de ensino aprendizagem, articulando os conteúdos propostos nos programas de ensino com a realidade local. Contribuir com as suas variadas atividades para a formação de um professor que saiba ser autônomo, que saiba diferenciar o ensino e a aprendizagem, gerindo de forma adequada à comunidade onde está inserido (AGE, 2014).

Com isso, podemos inferir que o campo prático do plano curricular moçambicano coloca no centro a experiência educativa do povo africano e os torna sujeitos protagonistas das práticas pedagógicas que estão para além da dimensão teórica e adquirem um significado expressivo de valores culturais e hábitos tradicionais dentro das comunidades locais. Este campo prático se desenvolve no chão da sala de aula, mas em ação com experiências adquiridas ao longo da vida e que não são determinadas pelo campo teórico do currículo. O campo da prática se torna a implementação real e efetiva do currículo no ambiente escolar ajustado a realidade comunitária onde está

localizada, entretanto, são ações concretas de ensino e aprendizagem vivenciadas no cotidiano do formando e formador. Assim, o educador concebe o currículo em sala de aula optando por uma metodologia de ensino adequado à realidade histórica e sociocultural do aluno. Para os afrocentrados a prática educativa afrocentrada é uma verdadeira liberdade humana, no sentido de que as escolas estariam fincadas em seu espaço físico e conceitual, ganhando consistência e potência diante de sua realidade e de sua comunidade. De acordo com Correia (2021), a educação afrocentrada persiste na afirmação da identidade africana e no reconhecimento da sua experiência histórica. As práticas educativas enquanto heranças culturais de um povo sempre serão as bases que asseguram a tradição ancestral e a transferência de conhecimentos de geração para geração, ajudando a manter a representação do saber africano e a redescoberta das suas raízes. Por isso, o passado não deve ser adquirido espontaneamente, senão as novas gerações nunca compreenderiam facilmente o verdadeiro valor da ancestralidade e de seu modelo de educação dentro das suas comunidades.

Em última análise, o plano curricular para formação de professores no contexto moçambicano não demonstra consenso entre a dimensão prática e a dimensão teórica. Significa que, no campo prático do currículo a experiência histórica e cultural sobre a educação do povo africano é colocada no centro do processo de ensino e aprendizagem, enquanto, na dimensão teórica do currículo as mesmas experiências são marginalizadas face à imposição do modelo de educação colonizadora eurocêntrica, como será desenvolvido no debate do capítulo a seguir.

## **CAPÍTULO 4 - NOTAS SOBRE A MARGINALIDADE/CENTRALIDADE DA EDUCAÇÃO AFROCENTRADA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A discussão e análise interpretativa das informações coletadas sobre a localização da educação afrocentrada no plano curricular para formação de professores, apresentadas no capítulo anterior, forneceram elementos que nos ajudam a compreender o lugar marginal da educação afrocentrada no processo de formação de professores, marcado por um modelo curricular paradoxal, que na sua dimensão prática corrobora para a centralização da educação afrocentrada e a sua dimensão teórica ou discursiva coloca a educação afrocentrada à margem da educação colonizadora eurocêntrica que agencia as diretrizes do currículo.

Essa constatação vai se consolidando através da própria configuração do plano curricular que abarca um conjunto de saberes e conteúdos didáticos orquestrado a partir da cosmovisão eurocêntrica, enaltecendo referências ocidentais como padrão na produção do conhecimento técnico e científico. A dimensão teórica do plano curricular apresenta evidências ao recorrer frequentemente a cientistas como Descartes, Newton, Rousseau, Kant, Darwin, Marx, Freud e Piaget como base para as disciplinas nucleares do curso, sendo eles, as referências centrais para compreender a ciência ocidental, a qual não contempla a experiência histórica e educativa do povo africano e nem as suas contribuições epistemológicas para a história da humanidade.

É no campo teórico do plano curricular que encontramos a marginalização da experiência de educação afrocentrada face à educação colonizadora eurocêntrica no processo de formação de professores, onde o conhecimento técnico científico ocidental fala mais alto em relação à produção de saber que valoriza questões de natureza espirituais, sentimentais e emoções humanas as quais se constata também como patrimônio epistemológico africano. A nossa preocupação pela questão da localização psicológica e epistemológica na construção do plano curricular é relevante para entendermos a discussão sobre a posição marginal e central dos sujeitos de conhecimento. O indicador chave que define a posição dos sujeitos é a presença do conceito de agência, enquanto capacidade de dispor os recursos

psicológico e epistemológico que podem centralizar ou marginalizar. Assim, para que os sujeitos atuem como agentes é necessária a orientação conscientizada para o reconhecimento do seu lugar.

### **5.1. O lugar marginal do agenciamento afrocentrado**

O processo de marginalização do agenciamento afrocentrado ocorre quando o africano perde o protagonismo dentro da sua própria experiência histórica e cultural. Esse lugar é distinguido pela ausência da capacidade psicológica e epistemológica para compreender os fenômenos africanos e responder os problemas de forma autônoma sem influências exógenas. Ou seja, quando os fenômenos africanos como a educação, a saúde, a cultura, a política, a economia são definidos, apropriados e orquestrados por uma intromissão externa. A configuração da dimensão teórica do plano curricular em análise indica o lugar marginal do agenciamento afrocentrado para a formação de professores, que está elaborado literalmente na lógica do modelo de educação colonizadora. A centralidade do agenciamento ocidental no campo teórico do plano curricular pode-se verificar a partir da seguinte narrativa:

Reconhecer os efeitos de globalização nas políticas da educação em Moçambique; Propor ideias susceptíveis de otimizar a influência de organismos internacionais (Banco Mundial, OMC, FMI...) nas políticas da educação, de modo que esta (influência) traga mais benefícios nas políticas da educação em Moçambique. (EB, 2009).

Contribuições sociológicas de Comte, Marx, Durkheim, Weber, Parsons e Goffman · Os conceitos fundamentais: socialização, papel social, grupo, classe. A sociologia da Educação: Principais teorias sociológicas da educação · Funcionalismo em educação: elementos teóricos em Durkheim e Parsons · Marxismo em educação: elementos teóricos em Gramsci, Bourdieu, Bowles e Herbert Gintis · Teoria de correspondência direta: Escola Americana e Escola Francesa · Teoria de Interação · Teorias sociológicas e a problemática do fracasso escolar. (CE, 2014).

A educação africana, obedece aos padrões internacionais estabelecidos pelo ocidente para o seu reconhecimento. Este requisito para legitimar o

sistema de educação de um povo é mais um mecanismo de controlo que o ocidente impõe para manutenção da sua hegemonia epistemológica e cultura sobre toda a humanidade. Por isso, que criticamos os efeitos tendenciosos da globalização, uma camuflagem ocidental numa versão mais atualizada para agenciar e colonizar o outro na modernidade. Ademais, as políticas da educação no contexto africano estão atadas a esses grilhões de ferros intangíveis, perpetuados pelo ocidente, para continuidade da escravização moderna dos povos africanos. Esse aprisionamento da educação torna os africanos reféns do agenciamento epistemológico ocidental que se autoafirma como autoridade legítima com a incumbência de se responsabilizar pela educação de outros povos. A nobre missão dos ocidentais não os torna imaculados, essencialmente carrega uma herança colonizadora de predominância dos próprios valores tradicionais e culturais europeus na forma como a educação deve ser concebida e implementada para o resto da humanidade. Este processo muitas vezes termina marginalizando outros modelos de educação, colocados na periferia da educação colonizadora eurocêntrica. Esta empreitada eurocêntrica tem raízes desde o período da ocupação colonial em África, onde os paradigmas educacionais eurocêntricos foram estabelecidos para assimilar e ocidentalizar os povos africanos, impactando negativamente a identidade cultural e sua autonomia de se autoafirmarem. De acordo com Correia (2021), na concepção do colonizador, as agências europeias foram essenciais na civilização dos africanos porque estes não dispunham da capacidade psicológica para se autoagenciarem pelo comportamento irracional, atrasado, infantil e retrógrado. Nesta perspectiva, os afrocentrados advertem que a colonização mental dos africanos começa a ser manipulada, ciclicamente, seguindo a imagem e semelhança do mundo europeu. Este aprisionamento ideológico causa implicações psicológicas no próprio africano enquanto interioriza os padrões culturais europeus como o caminho certo a ser seguido, abnegando inconscientemente as suas raízes. O domínio das agências ocidentais no contexto africano confundem a mente deste povo e os torna dependentes da legitimidade eurocêntrica para tomada de decisões de seus próprios problemas e destinos em diversas dimensões da esfera social. É preciso compreender a complexidade deste fenômeno que

reside no substrato sociocultural do africano, obstruindo a construção e reprodução da sua identidade.

O ocidente está ciente da potencialidade que a educação possui para libertação psicológica dos sujeitos, por isso, desenvolvem mecanismos de manipulação do sistema educativo africano para manutenção do controle das mentes e a legitimidade soberana sobre os processo de produção de conhecimento ao nível científico, político, artístico, cultural e econômico. O agenciamento da educação africana pelo ocidente significa retirar a capacidade e autonomia psicológica e epistemológica dos africanos para gerenciarem suas próprias experiências educativas. Assim sendo, Asante (2009), nos lembra que ao se analisar o contexto africano é preciso ter atenção ao conceito agência em oposição ao de desagência, em qualquer situação na qual o africano seja rejeitado como ator ou protagonista em seu próprio mundo.

O desenvolvimento psíquico da criança segundo Freud; O desenvolvimento psíquico da criança anos segundo Piaget; O desenvolvimento psíquico da criança segundo Vygotsky e Leontiev; O desenvolvimento psíquico da criança segundo Wallon e Gesel (CE, 2014).

Este trecho do plano curricular em análise nos ajuda a compreendermos o desagenciamento africano que retira a sua autonomia psicológica e epistemológica de se autoagenciar enquanto sujeitos de conhecimento com capacidades cognitivas para compreenderem e interpretar os fenômenos africanos. O desenvolvimento psíquico da criança também pode ser compreendido e interpretado numa perspectiva africana, existem estudiosos africanos que desenvolvem pesquisas neste campo científico, uma vasta gama de literatura africana sobre a psicanálise desde a obra de Franz Fonon, Achille Mbembe, Ngozi Adichie, Lélia Gonzalez, Isindrinha Batista Nogueira e Neusa de Santos Sousa, entre outros que trazem contribuições relevantes para a realidade africana, questionando o lugar do negro na psicanálise, abordagens relacionadas com o colonialismo e o racismo como fatores que reduzem a capacidade cognitiva do povo africano.

O esforço da educação colonizadora é invisibilizar o conhecimento que se tem produzido pelos afrocentrados, estudos que subvertem a lógica eurocêntrica e devolvem a autonomia ao povo africano de conduzir seu próprio

destino. A ruptura com o paradigma ocidental faz-se necessariamente lutando pelo espaço central do africano que lhe foi retirado da sua própria realidade histórica cultural. Como diz Asante (2009), a resistência afrocentrada é a chave para termos a consciência da nossa luta e caminhos para nossa vitória. Ter a consciência africana significa valorizar a nossa luta contra a opressão cultural, econômica e política dentro dos princípios afrocentrados para saber reivindicar o parentesco com compromisso e perseguir a ética da justiça contra toda forma de opressão humana (Asante, 2009. p. 102). O processo de afirmação e autorreconhecimento do saber produzido pelos africanos não tem sido acolhido de bom agrado pelos ocidentais, que atacam e contra-atacam constantemente para evitar que os africanos avancem positivamente na construção de conhecimento que emancipam os sujeitos a encontrarem seus próprios centros.

Disputar pela produção epistemológica africana, significa ir para além do conhecimento pelo conhecimento, mas sim, para o alcance da espiritualidade e o respeito pela natureza que está sendo levada à beira da destruição pela ciência ocidental materialista e suas inovações tecnológicas inimigas do ecossistema, poluindo o ar e a água através dos seus dispositivos nucleares. A ciência eurocêntrica ocidental ainda não cumpriu com a promessa de felicidade e liberdade para a humanidade, com o seu egocentrismo epistêmico convicto de ser o único conhecimento que atende e responde à todos os fenômenos humanos. Acontece que todo conhecimento humano tem limitações, por isso, a sua produção depende da experiência histórica e sociocultural para refletir melhor a realidade na qual foi produzida. Significa que a produção também depende do contexto.

A universalidade da ciência eurocêntrica é duramente questionável por ser controversa, oferece contribuições significativas na história global, ao mesmo tempo, tem impactado negativo pela sua essência autoritária e egocêntrica que se impõem diante de outras formas de produção de conhecimento. Essa lógica mono epistêmica não aspira confiança, por acreditar-se que os fenômenos humanos não são propriedade do ocidente e nem podem ser interpretados a partir de uma única cosmovisão. Assim sendo, o modelo monótono eurocêntrico vem enfrentando desgaste e várias críticas

em torno da sua cientificidade, legitimidade e credibilidade em outros contextos sociais. O modelo eurocêntrico não se ajusta a muitas realidades, particularmente em contextos africanos, os quais adotam esse modelo ocidental, tem dificuldades em desenvolverem com êxito seus projetos de educação e produção de conhecimento, no campo político e econômico, nota-se uma utopia democrática e aceleração de endividamento público que conduz a pobreza, no âmbito sociocultural. Por outro lado, isso significa que os africanos não podem esperar sair da situação deplorável que se encontram através do mesmo modelo colonizador que os colocou nessa situação. Por isso, Asante (2009), diz que a pior forma é ser marginal na própria história e ter uma realidade negada, destruída pelo sistema colonizador. A salvação do africano depende do próprio africano e da sua visão sobre o mundo. É necessário aceitar o *Nija*, como fonte da nossa experiência acumulada sobre a visão da vida (valores e princípios) baseado em fundamentos ancestrais.

Ao discutir o plano curricular como projeto político e epistemológico que contempla o conjunto de conhecimento e conteúdos pedagógicos para os alunos desenvolverem ao longo de um determinado curso ou de toda a vida pessoal e profissional, devemos considerar a vigilância epistemológica de atitudes críticas e sistemáticas de questionar o conhecimento que está sendo adotado para o processo de formação, identificando marginalização e limitação metodológica. Acreditamos que toda a epistemologia ou conteúdos pedagógicos sejam potencialmente funcionais, quando refletem a realidade sociocultural do seu contexto. Na elaboração do plano curricular a dimensão teórica não deve estar distante da dimensão prática para evitar desajustamento com a realidade contextual.

Ademais, chamamos atenção para a necessidade de vigilância epistemológica e ideológica para garantir que o valor ancestral da educação afrocentrada esteja centralizada quer no campo teórico, quer no campo prático do plano curricular para o alinhamento com a realidade sociocultural do povo africano. A vigilância epistemológica permite identificar a posição do conhecimento afrocentrado dentro dos projetos políticos pedagógicos dos contextos africanos. Esse exercício intelectual é uma ação crítica para qualquer



epistemologia que ignora e marginaliza a experiência da produção de conhecimento de ancestralidade africana.

Quando a epistemologia ancestral africana não está na posição central de qualquer projeto político pedagógico do próprio povo africano, significa que este projeto não é socialmente relevante, porque não representa os interesses do seu povo. A negação ou subalternização do saber afrocentrado no campo da produção do conhecimento fortalece o privilégio hegemônico do conhecimento eurocêntrico que vem colocando o continente africano na periferia da Europa. Alguns africanos estão na periferia epistemológica devido à incapacidade de afirmação da sua própria autonomia intelectual. Quando o colonialismo europeu agenciava a educação dos africanos pretendia legitimar a autonomia da hegemonia eurocêntrica. A imposição das agências europeias no contexto africano não foi por mera compaixão justificada como salvação do estágio selvagem do homem negro, para os bons costumes europeus, mas sim uma ação de deslocamento do lugar central das suas origens para a margem do centro europeu movida por excesso de poder para a dominação física e controle ideológico dos povos africanos.

Nesta perspectiva, falar do agenciamento africano significa colocar os seus interesses culturais, políticos e econômicos num lugar central do mundo africano. Na mesma perspectiva, Rabaca (2009), fala que o pensamento crítico e corretivo dos afrocentrados permitem que os africanos deslocados brutalmente dos seus lugares culturais se realizem, ou seja, retomem a humanidade, a história e as heranças que lhes foram negadas, (re) apropriando-se delas. No entanto, nas centenas de páginas consultadas dos planos curriculares, podemos detectar a predominância da epistemologia eurocêntrica na dimensão teórica dos currículos, o que retira o agenciamento das produções afrocentradas para perpetuar o poder saber, subjugando os africanos aos recursos ideológicos e cultural ocidental.

#### ***5.1.1. Predominância da agência eurocêntrica na dimensão teórica***

A dimensão teórica do plano curricular para formação de professores indica ainda uma forte influência do agenciamento epistemológico e referencial ocidental nos conteúdos temáticos dos planos de aulas das disciplinas em geral. Essa forte presença da epistemologia eurocêntrica justifica-se pelo contexto histórico marcado por um processo secular de colonização europeia em África.

Carácter típico da educação colonial como pacificador dos nativos, O ensino colonial e seu carácter seletivo. Criação de escolas nas feitorias e mecanismos de funcionamento, (CE, 2014). O Pensamento Educacional na Antiguidade Grega, Os Pensadores da Antiga Grécia e Roma sobre a Educação (Platão, Aristóteles, Isócrates, Quintiliano). Os Pensadores Educacionais na Idade Moderna (Rousseau, Comenius, Pestalozzi, Froebel, Herbert); Os Pensadores Educacionais no século XX (Whitehead, John Dewey, Illich, Freire) (CE, 2014).

A informação acima citada foi retirada de um plano curricular, e representa a geografia da predominância eurocêntrica no componente teórico do processo de formação de professores na universidade pedagógica de Moçambique. Os afrocentrados reconhecem que as escolas concebidas no modelo ocidental foram e são as principais instituições responsáveis pelo agenciamento psicológico do africano e a disseminação da educação colonizadora em África. Porém, na imersão deste modelo, os colonizadores, as produções do conhecimento africano e as suas referências foram perdendo autonomia dentro das suas realidades. No entanto, a epistemologia eurocêntrica atingiu o desempenho psicológico do africano ao deslocá-lo da sua própria realidade, por isso a afrocentricidade alerta para a vigilância epistemológica dentro dos espaços escolares no intuito de rever o modelo de educação transmitidos ao povo africano. Este olhar corretivo e crítico encontra inspiração e confiança na própria educação como caminho para retificar as distorções que colocam o africano no lugar marginal em seu próprio contexto histórico e cultural. Por essas razões, atualmente a educação de muitos africanos continua sendo um instrumento para a libertação contra a imposição europeia. Ademais, comungamos com a ideia de Asante (1998), ao afirmar que o projeto intelectual de todo afrocentrado deve ter a missão de colocar o povo africano no centro de sua cultura e de sua história. Os afrocentrados ainda admitem que a epistemologia eurocêntrica foi trabalhada para apagar as

memórias epistêmicas africanas, suas cosmovisões, sua língua, em alguns espaços escolares onde os africanos frequentam.

A discussão de fundo está na motivação da própria formação dos africanos em frequentar escolas que não abordam as suas referências históricas e culturais. Isto significa que a educação dos africanos ainda é agenciada e controlada pela hegemonia europeia. Emprestando os conceitos “colonialidade, de poder e do saber” de Aníbal Quijano (1994), que encaminham para a compressão do *modus operandis* do jugo colonizador no sistema educativo eurocêntrico que busca silenciar a produção de conhecimento dos povos não europeus. O modelo colonizador eurocêntrico busca alcançar objetivos ambiciosos no campo discursivo educacional pregando a ideia de mudar o mundo por intermédio das políticas curriculares escolares, com medidas, leis, teorias e documentos fixados universalmente para legitimar o processo de formação de outros povos.

Contribuições sociológicas de Comte, Marx, Durkheim, Weber, Parsons e Goffman · Os conceitos fundamentais: socialização, papel social, grupo, classe. A sociologia da Educação: Principais teorias sociológicas da educação; Funcionalismo em educação: elementos teóricos em Durkheim e Parsons · Marxismo em educação: elementos teóricos em Gramsci, Bourdieu, Bowles e Herbert Gintis; Teoria de correspondência direta: Escola Americana e Escola Francesa; Teoria de Interação; Teorias sociológicas e a problemática do fracasso escolar. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-claude. A Reprodução- elementos para uma teoria do sistema de ensino, Lisboa, Editorial Veja, 1970. COLLEGE DE FRANCE/PIERRE BOURDIEU. Propostas para o ensino do futuro, in Cadernos de C.S. Porto, 1987, (CE, 2014. p. 182).

Esta educação almeja padronizar as políticas curriculares em todas as sociedades para formar técnicos e profissionais moldados em função da ideologia ocidental, que impõe sua civilização e modernização para o resto da humanidade. Assim, a formação de professores no domínio teórico do plano curricular configura-se nesta empreitada de conteúdos pedagógicos baseados na epistemologia eurocêntrica e sob padrões do controle ideológico ocidental sobrepostos como a forma mais correta de produzir o conhecimento. Entretanto, a predominância epistemológica do eurocentrismo na dimensão

teórica do plano curricular para formação de professores emerge num processo de moldagem dos sujeitos não europeus por via de imposição ideológica, dos métodos de ensino-aprendizagem ocidentais, legitimados no campo discursivo educacional para o reconhecimento e autenticidade dessa classe profissional em todas as sociedades.

A questão sobre a legitimidade ou autenticidade da epistemologia eurocêntrica na dimensão teórica do plano curricular configura-se por diversas contestações e lutas políticas-discursivas que tornam simultaneamente um projeto impossível e indispensável no processo de formação de professores. Como nos lembra Rita Frangella (2020), o currículo faz-se na escola e na intermediação de múltiplos contextos, que se interconectam e põem em disputa a produção de sentido para a prática pedagógica onde currículo, conhecimento, avaliação entre outras significações, são disputados, confrontados, negociados, nesse processo de intermediação que caracteriza essa produção como política discursiva.

A autora faz uma reflexão do contexto brasileiro ao questionar as pedras que existem no meio do caminho para a formação de professores, que denominou por (im)possibilidade formativa em relação aos problemas/obstáculos, desvios e atalhos, que os mesmos, também fazem parte do caminho, do qual, a pedra se refere a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que emerge numa perspectiva de centralização das decisões e polarização da esfera de produção e implementação das políticas educacionais dentro do campo do indetectável, confrontos e negociações (Frangella, 2020).

No entanto, a BNCC traduz-se em caminhos possíveis e impossíveis, independentemente da lógica de qualidade mensurável, delimitada por índice de desempenho e fatores controláveis que reduzem a produção do sentido da própria prática pedagógica, escapando outros fatores difíceis de mensurar e controlar na sua totalidade. A reflexão feita por Rita Frangella (2020) no contexto brasileiro corrobora com a problemática da legitimidade e autenticidade do currículo escolar ocidental, que se encontra num campo de disputas, controle e decisões que põem em causa sua (im)possibilidade formativa ao se apresentar simultaneamente como uma pedra no processo formativo e, como uma pedra

que faz parte desse caminho para formação de professores na universidade pedagógica de Moçambique.

Como se verifica no plano curricular, a epistemologia eurocêntrica tem legitimidade na dimensão teórica do currículo desfasada com a dimensão prática. Significa que as bases filosóficas, sociológica, psicológica e epistemológicas que sustentam a construção teórica ou discursiva do currículo não se ajustam a realidade prática e cotidiana dos formadores e formandos. Ou seja, no contexto de tornar o currículo real, o discurso teórico não coaduna com a realidade, na interação dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Assim, o torna uma pedra possível e, ao mesmo tempo, impossível.

A dimensão teórica do plano curricular para a formação de professores vai se consolidar nesta perspectiva paradoxal, de legitimidade reduzida ao campo discursivo sobre aspectos controláveis da atividade docente, dos currículos escolares, dos documentos, das leis e das medidas pré-elaboradas que os torna pedra possível para a formação. Por outro lado, no campo prático da atividade docente a dimensão discursiva perde a legitimidade por ser uma ação difícil de controlar e pelo fator distância entre discurso e prática. Ou seja, o discurso não é apropriado à realidade social e cultural.

Para Tardif (2008), os saberes que os professores partilham com seus formandos ou alunos não são seus saberes, são saberes fabricados e exteriores às suas práticas pedagógicas, que advém dos currículos escolares onde os conteúdos disciplinares são definidos pelas instituições competentes que tentam controlar o saber docente pela imposição de um modelo legitimado. A política discursiva educacional fixada e universalizada pelo ocidente gerou o currículo escolar baseado em uma cultura dominante que se padronizou para mudar o resto do mundo, desestabilizando e ofuscando outras possibilidades de educar e formar.

Como mencionamos anteriormente, a política discursiva educacional se encontra numa esfera teórica, distante da atividade prática, onde o currículo escolar está amarrado à ideologia eurocêntrica, a noções e conceitos pré-estabelecidos, desajustados do cotidiano dos sujeitos colonizados. Nesta

perspectiva, Michel de Certeau (1994), chamaria por invenção ou fabricação do cotidiano, ao compreender o cotidiano como local que se formalizam as práticas sociais e as mesmas sofreriam influências de forças externas por ordem dominante. Ele ainda elucidou a formalidade das práticas no âmbito das estratégias e das táticas, onde o campo da estratégia produziria, mapearia e ditaria as regras, enquanto as táticas utilizariam-se destas, manipulando-as, alterando-as, guinando as regras impostas.

Na visão do professor Asante (2014, p. 137), “a estratégia é um plano de longo prazo para alcançar os objetivos, enquanto tática é a ciência de organizar e gerir os detalhes do comportamento humano”. Para o autor, a afrocentricidade não nega a estratégia nem a tática; reconhece a sua influência no impulso geral rumo a vitória. Deve-se estudar o contato africano com a Europa na busca da patologia que determina a avareza e exploração no relacionamento dos europeus com outros povos. Ao retornar o pensamento de Certeau, entende-se que a prática cotidiana forma-se a partir da própria prática, e não em leis e teorias elaboradas socialmente. Não é rotinizada, mas sim, cheia de confrontações, fissuras e nesse movimento os sujeitos podem subverter a ordem dominante por meio de táticas e estratégias cotidianas. Olhando o plano curricular para a formação de professores na universidade pedagógica de Moçambique, o que consideráramos por estratégia seria a dimensão teórica discursiva imposta pelo ocidente como componente predominante, por outra, a tática, representada pela dimensão prática da atividade docente que resulta da conscientização afrocentrada das suas experiências educativas de raiz africana. Sabe-se que toda a atividade teórica é destinada à sua experiência prática. Mas por ter esta finalidade tática não significa que pode restringir a prática. Ainda que a dimensão teórica produza percepções, conceitos, leis e ideologias, sem a sua atividade prática seria impossível transformar a realidade.

### **5.1.2 A conscientização afrocentrada na dimensão prática**

Muitas práticas de atividade docente marginalizadas no campo teórico discursivo do plano curricular no contexto africano, estão relacionadas com as raízes ancestrais do modelo de educação afrocentrada que vem sendo combatida desde a invasão colonial no continente africano. Essas práticas resultam da resistência cultural contra a imposição do eurocentrismo ocidental, no processo geracional de conscientização sobre o reconhecimento de pertença, da identidade coletiva de um povo com sua própria história. O campo discursivo pode tentar barrar essa luta, mas as práticas cotidianas revelam a essência africana, que nos diferencia do ocidente, mesmo que nos induzam a nos comportarmos como os europeus, mas nunca seremos europeus. A nossa ancestralidade é umbilical, corre nas veias de todos africanos e conecta-nos com as nossas raízes. Com isso, a legitimidade eurocêntrica termina no campo discursivo passível de manipular.

Agora, o campo da prática é difícil de controlar a partir de discursos elaborados ou teorias encomendadas para atender os interesses colonizadores. Na atividade prática os sujeitos agem sobre um fenômeno que existe independentemente da sua concepção teórica discursiva ou outras formas de manipulações exigidas para sua transformação. Nesse campo, ela vai se criando em função da própria experiência prática que os sujeitos apreendem desde os primeiros contatos com o seu meio social e cultural. Por isso, o próprio plano curricular reconhece que a prática docente deve estar ajustada ao contexto social, como podemos ver a seguir:

Ser capaz de desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas, conducentes ao sucesso e realização de cada aluno no quadro da diversidade cultural e da heterogeneidade dos sujeitos, mobilizando valores, saberes, experiências culturais e sociais dos alunos (Age, 2014).

Neste contexto, a conscientização afrocentrada reside no campo prático que envolve o reconhecimento e valorização da rica diversidade cultural, espiritual e histórica dos africanos, inclusive, o discernimento sobre tradição africana, religião, expressões artísticas, filosóficas e epistemológicas que definem a sua maneira de ser e agir. Dito por Tardiff (2008), o “saber do professor” é também fruto de construção social, e de experiências históricas adquiridas ao longo da vida, numa relação de interdependências com

diferentes grupos sociais e seus “saberes sociais”. Com isso, o “saberes dos professores afrocentrados” são produzidos socialmente, os quais se modificam, permanecem e se reconstroem sem perder sua própria essência identitária baseada no respeito pela ancestralidade, a natureza e o meio social onde está inserido, que se constitui como uma prática geracional.

A conscientização afrocentrada se encontra no campo da prática curricular porque está intrinsecamente relacionada com os contextos sociais e culturais nos quais se desenvolvem. Assim, a consciência é inseparável de toda prática humana, o contexto social nos obriga a agir em prol de mudanças, e os sujeitos aprendem praticando e vão ganhando consciência sobre as transformações advindas das suas atitudes. De acordo com Felicio e Passani (2013) o currículo, enquanto prática, é um campo privilegiado para analisar as contradições entre as intenções e a prática educativa que está para além das declarações, dos documentos, da retórica, uma vez que nas propostas de currículo se expressam mais os anseios do que as realidades. Contudo, sem considerar as interações entre esses aspectos, não se pode compreender o que acontece realmente nos contextos educacionais. Assim, para tornar nítida a realidade curricular é necessário compreender os contextos e as práticas que nele interagem.

A importância de todo plano curricular, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois, enfim, é na prática que todo projeto, toda idéia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra; se manifesta, adquire significado e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes, também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos (Sacristán, 1998). A atividade prática não se prende à legitimidades discursivas para identificar os símbolos que permitem transformar o mundo africano, só precisamos praticar afrocentradamente a nossa essência que nos identifica como africanos e a nossa cultura como modelo para atuação. Essa atividade prática se desenvolve pelas suas características reais e objetivas dos fenômenos africanos nos quais atuam. Toda atividade prática gera transformações, praticar afrocentradamente significa um meio ou



instrumento revolucionário que torna o africano agente transformador do seu mundo pelas suas ações e comportamento conscientizado de que nada pode substituir o seu lugar central na sua própria história.

Moçambique é um país rico do ponto de vista de sua diversidade de práticas culturais e linguísticas, no qual seus povos, independentemente de suas particularidades (etnia, língua, cor da pele, status econômico) ou necessidades, convivem de forma harmoniosa guiados pela consciência da unidade nacional – fator decisivo da nossa autodeterminação como povo soberano (Age, 2014).

Como nos lembra Asante (2014, p. 82), a “consciência afrocentrada é a noção clara de que todas as atitudes e comportamento são alcançáveis”. Tais vontades dominam qualquer obstáculo em seu caminho e restaura as forças afrocentradas. A força é um atributo interno que não pode ser concedida por outro. A luta em nós próprios se torna consciente da opressão quando não se consegue vislumbrar a vitória e não se consegue alcançar a consciência afrocentrada para criar uma força interna poderosa de modo a estabelecer valores triunfantes e a conhecer a sua própria história no sentido de viver-se um presente e futuro vitoriosos (Asante, 2014).

Na mesma perspectiva Reis (2012), acredita que quando a pessoa se reconhece na sociedade diante do que é e do que conhece de si, de sua história, cultura e religiosidade, constrói uma autoimagem crítica, que a leva a se reconhecer e crescer como pessoa, buscando o pertencimento a uma ideologia, um grupo, um ideal, uma comunidade, para fazer surgir a autoimagem crítica do seu coletivo. A distinção da dimensão teórica discursiva e a prática do plano curricular para formação de professores em Moçambique consiste no distanciamento entre o ideal e o real, o primeiro não se ajusta as práticas culturais, criando uma imagem inferiorizada da própria realidade histórica e social, relacionada com o processo colonizador da civilização europeia que reduz as práticas culturais dos africanos.

Segundo Reis (2012), a nossa história é marcada por um longo processo de luta por aceitação. Ter as nossas práticas culturais marginalizadas, interfere diretamente em nossa autoimagem e no reconhecimento da nossa própria identidade. Numa perspectiva afrocentrada,

quando se chega a esse ponto, significa que a alma do povo está morta e não pode mais respirar seu próprio ar cultural ou espiritual, porque os ares de outra cultura, estão soando bem dentro da sua própria realidade. É nesta situação que Asante (2009), traz a ideia de conscientização para o cerne das discussões do paradigma da afrocentricidade. O autor chama atenção para revermos as nossas atitudes e ações porque é possível se praticar os usos e costumes africanos sem estarmos sendo afrocentrados. Assim, “é necessário desenvolvermos coletivamente a consciência com base nas nossas próprias agências, de modo que possamos atuar como autores e protagonistas da nossa própria história” (Asante, 2009, p. 94).

Os longos séculos de resistência à opressão colonial é o ponto-chave para termos consciência da nossa luta e os caminhos que nos conduzem a vitória. Por vezes participamos dessa luta inconscientemente, daí que precisamos reafirmar a nossa conscientização africana. Ter a consciência africana significa valorizar a nossa luta contra a opressão cultural, econômica e política dentro dos princípios afrocentrados para saber reivindicar o parentesco com compromisso e perseguir a ética da justiça contra toda forma de opressão humana (Asante, 2009. p. 102). Dessa forma, a consciência afrocentrada é o total comprometimento com a libertação africana em toda parte, por meio de um esforço consciente para reparar qualquer dano psíquico, econômico, físico ou cultural feito aos africanos. Coletivamente devemos ter uma consciência vigilante no uso de símbolos e objetos que contrariam as nossas conquistas e não contribuem significativamente para a nossa luta.

A questão em causa consiste na apropriação de práticas culturais e educativas baseados na cosmovisão dos próprios africanos para a conservação e manutenção da identidade africana. Dentro desses desafios, os afrocentrados têm o encargo de proteger e defender os valores e elementos intrínsecos do continente, buscando meios mais eficazes que possam contribuir para o reconhecimento e o respeito do modo de ser do africano com relação a sua cosmovisão. A nossa luta nos conduz a uma finalidade triunfante de correção às distorções causadas pelo modelo colonizador eurocêntrico, resgatando aspectos que expressam verdadeiramente a nossa identidade e que nos permite o autoconhecimento, mediante uma conscientização coletiva

que conduz a aceitação da nossa ancestralidade. No entanto, a conscientização não se resume apenas ao processo de aceitação, é evidentemente uma ação importante em forma de afirmação prática das nossas atitudes contra forças endógenas.

Assim, resgata-se uma nova realidade onde nossas atitudes, crenças, valores e comportamento, são praticadas afrocentradamente numa perspectiva revolucionária. Simplesmente é um marco de descobertas da nossa centralidade dentro do nosso próprio mundo. Adquirimos uma nova lente que torna consciente às nossas experiências histórica e culturais, de um povo que vem contribuindo significativamente para o bem da humanidade. Essa nova realidade exige a localização do nosso centro e a realização da agência afrocentrada dentro do contexto histórico e cultural africano. Quando os sujeitos se encontram no centro do seu mundo tornam-se firmes e não-contraditórios à sua própria realidade.

A nova realidade deve ser vivida coerentemente, onde a dimensão teórica discursiva, coaduna com sua dimensão prática, para que as pessoas não vivam uma versão distorcida e paradoxal das suas experiências cotidianas como se verificou na história colonial do continente africano. Nesta nova fase, a libação dos ancestrais tem sido uma prática coerente para os africanos que os permite seguirem coletivamente para a consolidação do mundo espiritual com o mundo material. Por isso, os afrocentrados defendem que a relação entre o mundo espiritual e mundo material coexiste, e não se faz distinção entre elas, o que significa que a dimensão teórica discursiva e a dimensão prática devem se complementar para haver uma vida coerente do povo africano.

### ***5.1.3. A proposta afrocentrada sobre a coerência da dimensão teórica e prática***

Desde a sua gênese, a afrocentricidade não emerge apenas como uma teoria, mas também como uma abordagem prática de mudança social. Ou seja, é um modo de pensamento e ação no qual a centralidade dos interesses, valores e perspectiva africana predominam. Em termos teóricos, é a colocação

do povo africano no centro de qualquer análise de fenômeno africano. Em termo de ação prática e de comportamento, é a aceitação, a observância da idéia de que tudo o que de melhor serve a consciência africana se encontra no cerne do comportamento ético (Asante, 2014, p.03). No entanto, a afrocentricidade foi concebida na perspectiva de defender a necessidade da concomitância e interdependência entre o campo teórico e prático para melhor coerência das experiências histórica e cultural do povo africano. Por isso, quando se trata de compreendermos o plano curricular de formação de professores, somos obrigados a penetrar nestas duas dimensões para testar a sua coerência na vida cotidiana e questionar a dimensão teórica discursiva do plano no seu desajustamento com o campo prático. O importante é que, não se oponha à sua dimensão prática da ação humana para a produção de conhecimento. A construção do conhecimento resulta da interdependência entre a atividade prática e teórica. Entretanto, não se limita a uma atividade prática, mas também a capacidade abstrativa de idealizar e interpretar os fenômenos.

Na perspectiva de Michel de Certeau (1994), o cotidiano é um local de fabricação onde se formalizam as práticas a partir das atividades profissionais, sociais, políticas e culturais que também sofrem influências discursivas. Deve-se ter atenção ao olhar o cotidiano educacional como espaço de fabricação de relações estabelecidas entre a dimensão teórica e prática do plano curricular para desenvolver uma concepção crítica, visando uma possibilidade de identificar meios libertadores. No entanto, o plano curricular não pode ser compreendido distante do contexto real onde foi produzido, tencionamos assumi-lo em sua dimensão prática, em construção permanente, que assume os formadores e os formandos, como agentes e protagonistas do próprio processo de formação. Esta dimensão prática do currículo nos ajuda a entendê-lo como um processo historicamente situado, resultante de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias, geradoras de uma ação pedagógica que integra a teoria e a prática, com certo grau de flexibilidade, enquanto campo legitimado de intervenção dos professores (Felicio, Passani, 2013).

A construção do currículo no contexto africano deve assumir o compromisso de articular a sua natureza teórica e prática, permitindo a coexistência entre o prescrito e as ações práticas dos educadores e educandos para seguirem coerentemente as suas experiências cotidianas no processo de ensino e aprendizagem de modo que reflitam melhor a sua realidade histórica e cultural. De fato, não deveriam existir realidades separadas da sua criação ideológica e prática. Porque a criação distorcida da realidade pode contagiar as gerações futuras, pela ausência de vigilância e podemos ser lembrados em nossa própria história de maneira negativa. Asante (2014), atenta que a proficiência em criatividade afrocentrada requer treinamento, empenho e ajustamento. O treinamento confere limites aos criadores e o empenho dá-lhes o aperfeiçoamento da sua destreza com a prática. Podemos adquirir verdadeiramente o conhecimento sobre o que quer que seja caso nos aperfeiçoemos da prática. Alguns dos mais óbvios desvios estão na dimensão discursiva.

Quando o europeu diz, *this city is like a jungle* (esta cidade é como uma selva), entendemos que ele fala a partir do seu próprio centro. Para ele *jungle* (selva) é sinônimo de violência, luta, cada pessoa pronta para atacar o outro, anarquia. Mas considere *jungle* realisticamente e você imediatamente verá que afrocentricidade dá uma perspectiva diferente. Linguisticamente a palavra *jungle* deriva do sânscrito *jangala*, que significa deserto. Foi posteriormente usado para significar primitivo e selvagem, e depois aplicar a floresta tropical africana. Na realidade a ideia é florestar a África, mas a floresta não é um lugar de violência ou anarquia. A ideia conjurada por uma visão eurocêntrica de *jungle* deriva do seu encontro com a floresta tropical da África ocidental. Pântanos, crocodilos e malária imprimiram para sempre um sentimento de aversão pela floresta. Então, é por isso que quando eles dizem isso é uma selva, eu sei o que eles querem falar de estepes. Na minha visão da realidade eu sei que a floresta tropical sempre me protegeu deles; a estepes onde eles lutaram entre si com vingança, onde grupos étnicos se aniquilaram reciprocamente, são lugar de violência; por isso quando penso algum lugar que é violento, pleno de antagonismo e anarquia, digo: cara é como uma estepe (Asante, 2014. p. 142).

São essas circunstâncias que podem ilustrar melhor a distância entre o discurso e a realidade, por isso, urge a necessidade de revermos e vigiarmos a

dimensão teórica discursiva dos nossos currículos para um alinhamento com a prática de modo que espelhe coerentemente a realidade. Para os afrocentrados toda a realidade a que precisamos de nos referir é sempre uma realidade que existe dentro do nosso quadro histórico e cultural. Ademais, a visão afrocentrada busca manter a coerência na duplicidade da natureza curricular, a partir da vigilância do campo teórico discursivo que tende a ser manipulado pela ideologia eurocêntrica que nos inunda por uma realidade simbólica que nega a nossa própria existência como sujeitos produtores de saberes.

Quando o campo teórico discursivo do currículo apresenta os pensadores educacionais na idade moderna. Devemos questionar que pensadores? Idade moderna de quem? Para confrontar a produção epistemológica na globalização. Devemos perguntar produção epistemológica de quem? As práticas pedagógicas no processo de formação de professores. Também devemos questionar práticas pedagógicas de quem? Só assim estaremos a ser vigilantes e impedir com que a dimensão teórica do currículo esteja deslocada da sua realidade histórica e cultural.

O exercício de alinhamento da dimensão prática e teórica do currículo requer um elevado nível de conscientização afrocentrada, do autoreconhecimento da nossa história e cultura para a emancipação das futuras gerações. Como diz Asante (2014), a aquisição da consciência é em parte pedagógica e fenomenológica. O que significa que ensinar e aprender a nossa cultura e tradição conduz-nos a um estágio revolucionário até percebermos evidentemente a nossa afrocentralidade. Esse nível de consciência é uma ação demonstrável e significativa em termos práticos e ideológicos de responder às forças externas. Então, a nossa resposta à ameaças externas deve ser a partir de um procedimento de vigilância rotineira sobre ideologias epistêmicas que manipulam conceitos e terminologia para causar deslocamento psicológico no nosso próprio centro histórico e cultural. O ato de respostas a forças externas e a rejeição da marginalização da nossa experiência histórica é aceitação do nosso lugar central dentro do contexto africano.

A dimensão teórica do currículo deve começar por refletir a importância da nossa luta, quando abordar os pensadores educacionais na antiguidade ou na modernidade deve fazer menção primeiro aos seus pensadores, olhando para a sua realidade de forma coerente sem precisar da legitimidade de forças externas. Portanto, o currículo deve trilhar novos caminhos de um mundo novo construído sobre os fundamentos afrocentrado na sua natureza teórico e prática. Caminhar o trilho do mundo novo significa que o currículo escolar ou para formação de professores deve se comprometer com as suas raízes ancestrais quer na sua dimensão prática ou teórica. A razão pela qual caminhamos nessa estrada é porque recebemos como símbolo específico da sobrevivência espiritual do legado inestimável daqueles que se foram antes de nós e podem agora mostrar-nos a grandeza dessa caminhada. A nossa grandeza não foi dada por nenhum outro povo, vem de dentro de nós e volta para nós.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A coerência da luta para libertação do povo africano será através da conscientização histórica que permitirá a superação de obstáculos e distorções sobre a realidade africana, (Cheikh Anta Diop, 1999).

Compreender a situação da educação afrocentrada na formação de professores do nível médio em Moçambique através do plano curricular foi um percurso marcado por surpresas de novas descobertas e também, por questões já esperadas de encontrar. Contudo, foi um momento de revelações de assunto desconhecido, mas, simultaneamente habitual no nosso cotidiano, só desvendamos ou descortinamos por um processo exaustivo de indagação que nos permite penetrar no substrato do fenômeno. Este processo revelou que o plano curricular vai muito para além do prescrito, atravessa a sua dimensão teórica discursiva para uma dimensão prática da realidade. No entanto, o plano curricular em análise apesar de representar um recorte da realidade do processo de formação de professores em Moçambique, ajuda a ampliar o nosso entendimento sobre as influências que o duplo modelo de educação, afrocentrada e colonizadora exercem na formação de professores e em todo o sistema de educação.

A nossa preocupação consiste em localizar a educação afrocentrada diante desta duplicidade de educação no processo da formação de professores. Iluminados pela teoria da afrocentricidade encontramos explicações que nos conduzem a situar a educação afrocentrada simultaneamente numa posição marginal e central na formação de professores. Por um lado, temos uma base explicativa que nos orienta para a marginalidade da educação afrocentrada na formação de professores. Isso ocorre na dimensão teórico discursivo do plano curricular, distinguida pela predominância das produções epistemológica ocidental, de uma legitimidade do conhecimento científico eurocêntrico que coloca a margem as bibliografias sobre a educação



afrocentrada. Ou seja, é nesse campo do plano curricular que encontramos a marginalização da experiência de educação afrocentrada diante da educação colonizadora eurocêntrica no processo de formação de professores, onde o conhecimento técnico científico ocidental fala mais alto em relação às produções de raízes africanas.

A base explicativa sobre a marginalização da educação afrocentrada defende que, quando o africano se encontra nessa posição marginal, significa perda do seu protagonismo dentro do seu próprio contexto social e histórico. Esse lugar é observado pela inexistência da capacidade psicológica e epistemológica de alcançar os fenômenos africanos e responder os problemas de forma autônoma sem influências externas. Ainda defende que a dimensão teórica discursiva do plano curricular está presa aos padrões ocidentais para a sua elegibilidade dentro das agências colonizadoras européias. Essa condição para tornar elegível o plano curricular do povo africano é um mecanismo de controlo que o ocidente impôs para manutenção da sua supremacia epistemológica e cultura sobre a educação afrocentrada. Razão pelo qual, o campo discursivo e prescrito do currículo tem sido manipulado pelo modelo colonizador para a marginalização da epistemologia afrocentrada e suas referências no campo de produção do conhecimento científico. Todavia, marginalização da educação afrocentrada resulta do domínio das agências ocidentais colonizadoras no contexto africano que confundem a mente deste povo e os torna dependentes da legitimidade eurocêntrica para tomada de decisões de seus próprios problemas e destinos em diversas dimensões da esfera social. Assim, há necessidade do povo africano compreender a complexidade deste fenômeno que reside no seu próprio tecido social e se torna estruturante para sua capacidade cognitiva.

Com essa base explicativa percebemos que o esforço da educação colonizadora é marginalizar todo conhecimento que tem se produzido pelos afrocentrados, estudos que subvertem a lógica eurocêntrica e devolvem a autonomia ao povo africano de conduzir seu próprio destino. A ruptura com o paradigma ocidental faz-se necessariamente lutando pelo espaço central do africano que lhe foi retirado da sua própria realidade histórica cultural. Seguir em defesa da produção epistemológica africana significa retornar as raízes

ancestrais, onde o peso do conhecimento transborda para o plano espiritual e o respeito pela natureza, numa relação de interdependência entre o homem, conhecimento e natureza. Essa lógica contraria o modelo eurocêntrico, que não se ajusta a muitas realidades, particularmente em contextos africanos. Como defendem os afrocentrados, quando a educação afrocentrada não está na posição central de qualquer projeto político pedagógico do próprio povo africano, significa que este projeto não é socialmente relevante, porque não representa os interesses do seu povo. A negação ou subalternização do saber afrocentrado no campo da produção do conhecimento fortalece o privilégio hegemônico do conhecimento eurocêntrico que vem colocando o continente africano na periferia da Europa.

No entanto, com base nos dados da pesquisa retirados dos planos curriculares analisados, podemos corroborar a tese sobre a predominância da epistemologia eurocêntrica na dimensão teórica do currículo, que segue marginalizando a educação afrocentrada sob influência histórica do processo de colonização secular da Europa sob o continente africano. Assim, a epistemologia eurocêntrica atingiu o desempenho psicológico do africano ao deslocá-lo da sua própria realidade, por isso a afrocentricidade alerta para a vigilância epistemológica dentro dos espaços escolares no intuito de rever os modelos de educação que são transmitidos ao povo africano. Este olhar corretivo e crítico encontra inspiração e confiança na própria educação como caminho para retificar as distorções que colocam o africano no lugar marginal em seu próprio contexto histórico e cultural.

É na dimensão teórica do plano curricular de formação de professores que as evidências alertam para uma vigilância epistemológica sobre as produções acadêmicas que gradeiam o currículo mediante uma legitimidade imposta pela educação colonizadora, que se tornou uma pedra angular neste processo, num movimento de possibilidades e impossibilidades. Ou seja, a possibilidade da influência eurocêntrica termina no campo teórico discursivo, que se impossibilita na dimensão prática do currículo pelas características que não coadunam com a realidade do povo africano. Neste contexto, surge a base explicativa que defende a centralidade da educação afrocentrada na formação de professores. Sobretudo, a centralidade da educação afrocentrada se

encontra na dimensão prática do plano curricular. O processo de centralização africana emerge de uma nova realidade, inaugura outra página na emancipação da mente dos africanos. Esse novo capítulo abre espaço para o surgimento da consciência afrocentrada estabelecida por um autocontrole e equilíbrio psicológico. Na atividade prática, os sujeitos agem sobre um fenômeno que existe independentemente da sua concepção teórica discursiva ou outras formas de manipulações exigidas para sua transformação. Nesse campo, ela vai se criando em função da própria experiência prática que os sujeitos apreendem desde os primeiros contatos com o seu meio social e cultural.

A conscientização afrocentrada se encontra no campo da prática curricular porque está intrinsecamente relacionada com contextos socioculturais nos quais se desenvolvem. Assim, a consciência é inseparável de toda prática humana, o contexto social nos obriga a agir para mudanças, e os sujeitos aprendem praticando e vão ganhando a consciência sobre as transformações advindas das suas atitudes. A atividade prática não se prende à legitimidades discursivas para identificar os símbolos que permitem transformar o mundo africano, só precisamos praticar afrocentradamente a nossa essência que nos identifica como africanos e a nossa cultura como modelo para atuação. Essa atividade prática se desenvolve por características reais, objetivas dos fenômenos africanos. A distinção da dimensão teórica discursiva e a prática do plano curricular para formação de professores em Moçambique consiste no distanciamento entre o ideal e o real, o primeiro não se ajusta às práticas culturais, criando uma imagem inferiorizada da própria realidade histórica e social, relacionada com o processo colonizador da civilização europeia que reduz as práticas culturais dos africanos. A questão em causa consiste na apropriação de práticas culturais e educativas baseadas na cosmovisão dos próprios africanos para a conservação e manutenção da identidade africana. Dentro desses desafios, os afrocentrados têm o encargo de proteger e defender os valores e elementos intrínsecos do continente, buscando meios mais eficazes que possam contribuir para o reconhecimento e o respeito do modo de ser do africano com relação à sua cosmovisão.

Assim, resgata-se uma nova realidade onde nossas atitudes, crenças, valores e comportamento são praticadas afrocentradamente numa perspectiva revolucionária. Simplesmente é um marco de descobertas da nossa centralidade dentro do nosso próprio mundo. Adquirimos uma nova lente que torna consciente as nossas experiências históricas e culturais, de um povo que vem contribuindo significativamente para o bem da humanidade. Essa realidade exige a localização do nosso centro e a realização da agência afrocentrada dentro do contexto histórico e cultural africano. Quando os sujeitos se encontram no centro do seu mundo tornam-se firmes e não-contraditórios à sua própria realidade, com conhecimento de si mesmos e sabendo filtrar o que é verdadeiramente seu e do outro. Só assim poderemos ter uma vida coerente. Para finalizar, compreendemos que as duas bases explicativas não reúnem consenso sobre o lugar da educação afrocentrada na formação de professores, visto que, nos conduzem a polarização determinista entre o campo teórico discursivo (o lugar marginal) e a dimensão prática (o lugar central). Diante do paradoxo extremista, a nossa tese consiste em defender a ideia de um novo mundo, onde a dimensão teórica discursiva coaduna com a sua dimensão prática, assim, as pessoas não vivam uma versão distorcida e paradoxal das suas experiências cotidianas como se verificou na história colonial do continente africano.

Por isso, quando se trata de compreendermos os planos curriculares de formação de professores, somos obrigados a penetrar nestas duas dimensões para testar a sua coerência na vida cotidiana e questionar a dimensão teórica discursiva do plano no seu desajustamento com o campo prático. O importante é que, não se oponha a sua dimensão prática da ação humana para a produção de conhecimento. A construção do currículo no contexto africano deve assumir o compromisso de articular a sua natureza teórica e prática, permitindo a coexistência entre o prescrito e as ações práticas dos educadores e educandos para seguirem coerentemente as suas experiências cotidianas no processo de ensino e aprendizagem de modo que reflitam melhor a sua realidade histórica e cultural. De fato, não deveriam existir realidades separadas da dimensão ideológica e prática. Porque a criação distorcida da realidade pode contagiar gerações futuras, pela ausência de vigilância e

poderemos ser lembrados em nossa própria história de maneira negativa. Ademais, a visão afrocentrada busca manter a coerência na duplicidade da natureza curricular, a partir da vigilância do campo teórico discursivo que tende a ser manipulado pela ideologia eurocêntrica que nos inunda por uma realidade simbólica que nega a nossa própria existência como sujeitos produtores de saberes.

A dimensão teórica do currículo deve começar por refletir a importância da nossa luta, quando abordar os pensadores educacionais na antiguidade ou na modernidade deve fazer menção primeiro aos seus pensadores, olhando para a sua realidade de forma coerente sem precisar da legitimidade de forças externas. Portanto, o currículo deve trilhar novos caminhos de um mundo novo construído sobre os fundamentos afrocentrados na sua natureza teórica e prática.

## REFERÊNCIAS

ABREU, Paulo Roberto Teixeira. Experiência evangelizadora da igreja entre os Sena de Moçambique (1992-2002): uma opção pelos pobres e pela paz. 210 f, 2006. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Pontifícia Faculdade de Teologia Nossa Senhora da Assunção. São Paulo, 2006.

ASANTE, Molefi Kete. The Afrocentric Idea in Education. **The afrocentric idea**. Filadélfia: Temple University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. African American Studies: the future of the discipline. In MAZAMA, Ama (org.). **The Afrocentric paradigm**. Trenton, N.J; Africa World Press, 2003. p. 97-108.

\_\_\_\_\_. Hand book of black studies. In.: KARENGA, Maulana (Org.). **Thousand oaks**, CA: Sage Publications, 2006. p. 402-420.

\_\_\_\_\_. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.) **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

\_\_\_\_\_. **Afrocentricidade: a teoria de mudança social**. [S.l.]: African american images, 2014.

BÂ, Amadou Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph. (coord.). **História geral da África: volume 1: metodologia e pré-história da África**. São Paulo: Ática, 1982. p. 181- 218.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

\_\_\_\_\_. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BECKER, Howard S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Hucitec. 1997.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social**. 3.ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do Cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHARTIER. Anne-Marie. Alfabetização e formação dos professores da escola primária. **Revista Brasileira de Educação**. n. 8, mai./ago., p.04-12, 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n08/n08a02.pdf>. Acesso: 28 de set. 2025.

CORREIA, Carlos Horácio. **A Educação afrocentrada do grupo étnico Sena e suas resistências à educação colonizadora em Moçambique**. 2021. 126 f. (Dissertação de Mestrado) - Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39679/1/DISSERTA%c3%87%c3%83O%20Carlos%20Hor%c3%a1cio%20Correia.pdf>. Acesso: 28 de set. 2025.

DIOP, Cheikh Anta. **Nations nègres et culture**.: de l'antiquité nègre égyptienne aux problèmes culturels d'Afrique Noire d'aujourd'hui. Paris: Présence Africaine, 1999.

FELÍCIO, Helena M dos Santos; POSSANI, Lourdes de Fátima P. Análise crítica de currículo: um olhar sobre a prática pedagógica. **Currículo sem Fronteira**, v. 13, n. 1, p. 129-142, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss1articles/felicio-possani.pdf>. Acesso: 28 de set. 2025.

FINCH III, Charles S. A afrocentricidade e seus críticos. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 167-177.

FRANGELLA, Rita C. P. Políticas curriculares, formação de professores, (im)possibilidades formativas e... o que há no meio do caminho? In: CRUZ, G.B [ET AL]. **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. 1. ed. Rio de Janeiro Faperj, 2020. 13 pág.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 8. ed. São Paulo: Record, 2004.

HILLIARD, Asa G. III. **African power**: affirming african indigenous socialization in the face of the culture wars. Gainesville: Makare Press, 2002.

Instituto Nacional de Estatística de Moçambique. **IV Recenseamento Geral da População e Habitação**: indicadores sócio-demográficos. Maputo: O autor, 2017. Disponível em: <https://www.ine.gov.mz/documents/20119/44355/INDICADORES%20SOCIO-DEMOGRAFICOS%20-%20MOCAMBIQUE%2020062022.pdf>. Acesso: 28 de set 2025.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. In: **Enciclopédia Einaudi**. V.I Memória e História. Lisboa: Imprensa Nacional, 1984.

LIMA, Cledson Severino de. **Teoria da afrocentricidade e educação**: um olhar afrocentrado para a educação do povo negro. 2020. 105 f. (Dissertação

de Mestrado) - Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/39245>. Acesso: 28 de set. 2025.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 111-128.

\_\_\_\_\_. **The Afrocentric Paradigm**. Trenton: Africa World Press, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOÇAMBIQUE. Lei nº 06 de 1992, que institui o Sistema Nacional de Educação de Moçambique. Maputo, 1992. Disponível em: <https://www.mined.gov.mz/assets/docs/lei-do-sistema-nacional-de-educacao.pdf>. Acesso em: 28 de set. 2025.

MOÇAMBIQUE. Mapa de Moçambique. Wikipedia. Disponível em: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/56/Mozambique\\_map\\_cities.png](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/5/56/Mozambique_map_cities.png). Acesso em: 28 de set. 2025.

MOÇAMBIQUE. Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. **Relatório do estudo holístico da situação do professor em Moçambique**. Maputo: O Autor, 2017. Disponível em: [https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/mocambique\\_professores.pdf](https://www.rets.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/arquivos/biblioteca/mocambique_professores.pdf). Acesso: 28 de set. 2025.

MOÇAMBIQUE. Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia. Plano curricular do curso de licenciatura em administração e gestão da educação, (AGE), 2014.

MOÇAMBIQUE. Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia. Plano curricular do curso de licenciatura em ciências da educação, (CE), 2014.

MOÇAMBIQUE. Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia. Plano curricular do curso de licenciatura em ensino básico, (EB), 2014.

MOÇAMBIQUE. Faculdade de Ciências da Educação e Psicologia. Plano curricular do curso de licenciatura em psicologia educacional, (PE), 2009.

MUGIME, Santa Mónica Julião; ET AL. Estudos sobre formação inicial de professores em Moçambique e sua relação com as políticas de formação de professores (2012-2017). **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas** Vol. 27, n. 149, 2019. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/125061>. Acesso: 28 de set. 2025.

MUNANGA, Kabenguele. Arte Moderna e o impulso criador da arte africana. **Revista USP**, São Paulo: n 88, p.189-192, 2009.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Introdução às antigas civilizações africanas, In: NASCIMENTO, E. L. (org.). **A matriz africana no mundo**. São Paulo: Selo Negro, 2008, p. 55-72.



NASCIMENTO, Emerson Raimundo do. **A Educação em terceiro afrocentrada da nação Xambá**. 2020. 122 f. (Dissertação de Mestrado) - Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/39275/1/DISSERTA%C3%87%C3%83O%20Emerson%20Raimundo%20do%20Nascimento.pdf>. Acesso: 28 de set. 2025.

NGUNGA, Armindo ; FAQUIR, Osvaldo. Padronização da ortografia de Línguas Moçambicanas: relatório do III Seminário. Maputo: Centro de Estudos Africanos (CEA) – UEM, 2012. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/358159111/Ngunga-Armindo-Padronizacao-Ortografica-3nd-Correcao> Acesso: 28 set. de 2025.

NOGUEIRA, Renato. Afrocentricidade e educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e Africanidades**, v. 3, n. 11, p. 01-16, nov. 2010. Disponível em: [https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010\\_02.pdf](https://www.africaeaficanidades.com.br/documentos/01112010_02.pdf). Acesso: 28 de .set. 2025.

RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, E. L. (org.). Afrocentricidade: **uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 129-146.

REIS, Maria Conceição. **Educação, Identidade e história de vida de pessoas negras doutoras do Brasil**. 2012. 184 f. (Tese de Doutorado) - Centro de Educação. Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/13011/1/TESE%20MARIA%20D%20CONCEI%C3%87%C3%83O%20DOS%20REIS.pdf>. Acesso: 28 de set. 2025.

RODRÍGUEZ, Margarita Victoria. A pesquisa documental e o estudo histórico de políticas educacionais. In: **O Guardador de Inutensílios**. Cadernos de Cultura. n. 7, p. 17-30, maio 2004. Disponível em: <https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/EDITORIA/catalogo/fontes-e-metodos-em-historia-da-educacao-celio-juvenal-costa-jose-joaquim-pereira-melo-e-luiz-hermenegildo-fabiano-orgs.pdf> Acesso: 28 de set. 2025.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Plano do currículo, plano do ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, J. G. ; GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e Transformar o Ensino**. 4 ed. Porto Alegre: Artmed, 1998, p. 197-232.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TWINER, Frances Winddance. Racism in a racial democracy: the maintenance of white supremacy in Brazil. New Brunswick: Rutgers University Press, 1998.

UNGULANI Ba Ka Khosa, Memórias perdidas, identidades sem cidadania, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 106, 2015. p. 128-129. Disponível em: <https://dokumen.pub/qdownload/racism-in-a-racial-democracy-the->

[maintenance-of-white-supremacy-in-brazil-9780813523644-0813523648-0813523656.html](https://doi.org/10.13523644-0813523648-0813523656). Acesso: 25 de set. 2025.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialité du Pouvoir, Démocratie et Citoyenneté en Amérique Latine**. en Amérique Latine: Démocratie et Exclusion. Paris: L'Harmattan, 1994.