

Revisão

A qualidade do sistema nacional de educação em Moçambique: análises e perspectivas

Ilídio Macaringue ^{1,*}

¹ Reitoria, Universidade Aberta ISCED (UnISCED), Rua Carlos Pereira, parcela nº 148/07, Estoril Expansão, Beira, Moçambique

* Correspondência: imacaringue@unisced.edu.mz

Resumo: Este artigo analisa a qualidade do Sistema Nacional de Educação (SNE) em Moçambique e as suas implicações para o desenvolvimento do Estado-nação. A discussão centra-se nos desafios e perspectivas que influenciam a formação nas instituições públicas e privadas, considerando os fundamentos históricos do Estado moçambicano e as opções de desenvolvimento socioeconómico, político e cultural adoptadas por sucessivos governos. Estas opções, marcadas por ingerências político-ideológicas nacionais e estrangeiras, são analisadas à luz de uma visão pós-colonial, com base na teoria da construção do Estado-nação, que visa promover a homogeneidade em contextos de heterogeneidade. A pesquisa, de natureza qualitativa e interpretativa, recorreu a fontes documentais e bibliográficas, revelando que a qualidade do SNE é condicionada por decisões estruturantes, interferências político-partidárias, fragilidade dos pactos de desenvolvimento e submissão às exigências das agências internacionais. Destaca-se ainda a falta de preparação do país para responder às novas dinâmicas educacionais impulsionadas pelas tecnologias da informação. O estudo conclui que Moçambique precisa repensar criticamente o tipo de sociedade que pretende construir, a fim de garantir a soberania política, territorial e económica das gerações actuais e futuras.

Palavras-chave: Moçambique; Sistema Nacional de Educação; Qualidade de ensino; Desenvolvimento

1. Introdução

Abordar a qualidade de educação é uma empreitada deveras complexa dadas as teias que circundam esta temática e as implicações daí decorrentes, pois a educação constitui uma das espinhas dorsais fundamentais para o desenvolvimento dos povos e, por conseguinte, dos respectivos países. Por essa razão, ao falarmos da qualidade de educação em Moçambique pretendemos problematizar os fundamentos a partir dos quais nos constituímos como uma colectividade político-ideológica congregada num Estado-nação e as opções de desenvolvimento adoptadas pelos sucessivos governos.

Esse processo passa pelo debate sobre o nosso processo histórico da construção do Estado-nação e das matrizes de desenvolvimento que foram sendo adoptados pelos sucessivos governos após a independência nacional ocorrida em 1975, como consequência directa da luta armada de libertação nacional desencadeada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), de 1964 a 1974. Com efeito, neste artigo reflectimos sobre a qualidade do Sistema Nacional de Educação em Moçambique e as suas implicações para o desenvolvimento estruturante do Estado-nação entendida como a amálgama da

Editor Académico: Germildo Muchave, Carla Sechene, Lucas Sacuro e Edgar Cambaza

Recebido: 31 de Maio de 2024

Aceite: 13 de Dezembro de 2024

Revisto: 23 de Fevereiro de 2025

Publicado: 1 de Abril de 2025

Direitos de autor: © UnISCED. Submetido para possível publicação em acesso aberto nos termos e condições da licença Creative Commons Attribution (CC BY) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

representação de todos os moçambicanos. Por isso, pensar a educação e sobre a qualidade da educação em Moçambique constitui um imperativo moral e académico, pois é por via da educação que se traçam as estratégias estruturantes para o desenvolvimento do país. Neste sentido, compreender as actuais políticas educacionais implica, necessariamente, revisitar o processo histórico do país para melhor compreender-se os desafios que se colocam à principal política pública do país – o Sistema Nacional de Educação, à luz dos estudos de diversos autores, dos quais são destacados Golias (1993), Mazula (1995), Gomez (1999) e Castiano *et al.* (2013).

O Sistema Nacional de Educação (SNE), instituído pela Lei n.º 4/83, de 23 de Março, retrata a opção política adoptada pela Assembleia Popular (1983) à época durante o período pós-independência e construção, estruturação e consolidação do Estado-nação. Por isso, ao reflectirmos sobre a qualidade da educação em Moçambique significa trazermos para a centralidade do debate público os fundamentos da construção do Estado-nação em Moçambique e as opções estruturantes de desenvolvimento socioeconómico, político e cultural adoptadas pelos sucessivos governos, bem como as ideologias e orientações político-partidárias que interferem, ciclicamente, no normal funcionamento do Estado, aliado às fragilidades dos pactos nacionais de desenvolvimento, a médio e longo prazos, que são alterados sempre que entra um novo Governo, para além das políticas públicas implementadas em conformidade com as exigências das agências da *Bretton Woods* (Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional).

Portanto, ao falarmos de qualidade de educação em Moçambique reflectimos sobre o âmago da nossa realidade como colectividade nacional, os múltiplos e complexos problemas que ainda estimulam as assimetrias regionais, a ineficácia das políticas públicas, a inoperância do Estado, ou seja, é problematizar quem somos, onde estamos e deveríamos estar, para onde vamos, como vamos, como lá chegar e a quantas mãos, considerando que parte dos efeitos destas políticas invisibilizaram e silenciaram outridades, pois as políticas que unem e incluem, inversamente separam e excluem. Logo, centenas de milhares de moçambicanos foram prejudicados ao longo de anos pela ineficácia do SNE e da sua qualidade, pois cidadãos sem base formativa sólida e de qualidade enfrentam, geralmente, muitas barreiras para se firmarem na sociedade como cidadãos activos e interventivos no desenvolvimento do Estado e da nação.

2. Fundamentação teórica

As políticas públicas constituem o principal contrato social entre o Estado, Governo e a Sociedade, sendo que os primeiros dois têm o papel de garantir para o terceiro, como contrapartida do pagamento de impostos, o bem-estar social colectivo. Por isso, as “políticas públicas são acções de Governo, portanto, são revestidas da autoridade soberana do poder público” (Rodrigues, 2009, p. 53). Conforme destaca Rodrigues (2009), as políticas públicas são acções desenvolvidas sobre o que fazer, aonde chegar e como fazer para que o Estado cumpra com as suas obrigações para com a sociedade, ou seja, são mecanismo pelo qual “os governos traduzem os seus propósitos em programas e acções que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real” (Souza, 2007, p. 26). Estas obrigações deveriam estar no equilíbrio da equação que por vezes está em desequilíbrio, em Moçambique, mas também em muitos países, pois a sociedade paga os impostos, mas a respectiva retribuição em serviços públicos nem sempre é correspondente em termos de quantidade, qualidade, eficiência e eficácia. Portanto, por políticas públicas entenda-se “tudo o que um governo faz e deixa de fazer, com todos os impactos das suas acções e das suas omissões” (dos Santos, 2003, p. 38).

As reflexões sobre políticas públicas demonstram que os Governos têm a responsabilidade de providir o bem-estar para a população e um ensino de qualidade e que incorpore os desiguais, os desconectados e todos os cidadãos excluídos do convívio da nação pelas

assimetrias regionais e oportunidades não iguais revela-se um imperativo fundamental, porque é com a educação inclusiva e de qualidade que um país alcança níveis de desenvolvimento humano aceitáveis, considerando que a educação, mais do que um direito constitucional, é dos mais sagrados direitos humanos consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos, razão pela qual falar sobre a educação, é (re)pensar sobre o ser humano e as suas condições de (sobre)vivência, ou seja, problematizar como o país estrutura o seu desenvolvimento e lida com o ser humano. É neste contexto que entendemos as políticas educacionais como “conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola” (Akkari, 2011, p. 12), ou seja, políticas educacionais são todas as ações operadas e desenvolvidas na área da educação pelo Estado ou Governo (Ney, 2008). Por isso, é importante que Moçambique adopte uma política educacional que esteja alinhada com as suas necessidades de desenvolvimento reais e do país real e não o filosófico, e muito menos pensada e (re)ajustada com base nas constantes ingerências político-ideológicas que minam justiça social e retiram o direito à cidadania milhões de moçambicanos em virtude de que sem educação, se tornam à leste das oportunidades existentes e dificilmente participarão dos esforços de desenvolvimento e do pleno exercício da sua cidadania, para se transformarem em ilustres anónimos e nómadas no seu próprio país. Sendo assim, entendemos que quando um país falha na educação compromete o desenvolvimento do Estado e não garante o equilíbrio intergeracional, condição fundamental para a reprodução e consolidação do Estado-nação comungado, na óptica de Samora Machel (1973, p. 11), como uma condição existencial da colectividade, uma vez que tal implicou “Unir todos os moçambicanos, para além das tradições e línguas diversas, requer que na nossa consciência morra a tribo para que nasça a Nação”, isto porque se começou a ter a “noção de que do Rovuma ao Maputo somos um só povo. E não há tribo grande nem pequena. Não há tribo, somos o povo moçambicano” (Vieira, 1978, p. 32).

Conforme destaca Gasperini (1989, p. 22), e alinhando no mesmo diapasão, “É desta concepção que deriva a importância atribuída à elaboração de uma nova cultura e à realização de um novo sistema de educação”. Por isso, e para esta pesquisa, entenda-se a nação como amálgama da moçambicanidade, por quanto resulta da fusão de culturas e de “guerras de civilização” e o Estado a sua componente arregimentadora (Macaringue, 2020). Por conseguinte, Estado-nação resulta da aliança de poderes e “jamais pode ser definida na base das qualidades comuns empíricas daqueles que se consideram seus membros” (Weber, 2022, p. 172), o que explica que diversos grupos etnolinguísticos se tenham juntado para forjar o sentimento nacionalista compartilhado para a libertação da pátria moçambicana do jugo colonial português, justamente porque “uma nação é, portanto, uma grande solidariedade, constituída pelo sentimento dos sacrifícios [...]. Ela supõe um passado, mas se resume no presente a um facto tangível: o consenso, o desejo claramente expresso de continuar a vida em comum” (Renan, 2013, p. 173), porque, segundo Gellner (2000, p. 113), “a raiz do nacionalismo não é a ideologia, mas experiências quotidianas”. Por essa razão, procede o pensamento de Machel (1983, p. 20) ao referir que “a nação identifica-se pelos seus símbolos (discurso proferido durante a reunião da Direcção do Partido e do Estado com os representantes das confissões religiosas realizada de 14 a 17 de Dezembro de 1982). Perante a história, perante a cultura, perante a nação não há católicos, não há muçulmanos, não há protestantes, não há ateus – há moçambicanos patriotas ou antipatriotas”, justamente porque uma nação tem um carácter nacional (Balakrishnan, 2020) e é constituída por “uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada, e ao mesmo tempo soberana” (Anderson, 2023, p. 32).

Como se pode notar, as políticas educacionais de Moçambique estão indissociáveis do processo histórico da construção do Estado-nação, sendo que a principal política

pública educacional do país é o SNE instituído em 1983, portanto, 8 anos após a proclamação da independência nacional, pela Lei n.º 4/83, de 23 de Março (Assembleia Popular, 1983), entretanto revista pela Lei n.º 6/92, de 6 de Maio (Assembleia da República, 1992). Esta última foi revista através da Lei n.º 18/18, de 28 de Dezembro pela Assembleia da República (2018) e do Decreto n.º 79/2019 do Conselho de Ministros (2019).

Todas estas reformas legais foram feitas para se aprimorar o SNE num contexto de crescentes reclamações sobre a qualidade de formação em Moçambique em todos os subsistemas. Ainda assim, estas reformas mal conseguem resolver os problemas do SNE visto que o país tem um défice muito significativo na implementação, monitoria e avaliação de políticas estruturantes que a cada Governo sempre sofrem alterações nos seus fundamentos de funcionamento. Portanto, de 1975 até 1982 o país não tinha uma lei específica para regulamentar o funcionamento do sistema de educação, e ao que tudo indica funcionava na base de dispositivos legais *ad-hoc* sustentados em dois vectores orientadores, nomeadamente o primeiro consistia em erradicar toda a herança cultural imposta pelo sistema educacional colonial, e o segundo consistia no aprofundamento das linhas orientadoras do modelo educacional que havia sido implementado nas zonas libertadas, primeiros territórios que foram conquistados ao regime colonial português pela FRELIMO.

Com efeito, nas zonas libertadas “tencionava-se formar o homem moçambicano livre e independente, pronto a lutar e vencer o colonialismo e construir a sua pátria” (Gomez, 1999, p. 92), pelo que “muitas das transformações ocorridas no sector da educação são incompreensíveis se não se retomar, por mais que seja de uma forma breve, o processo de transformação da educação nas zonas libertadas da FRELIMO” (Castiano *et al.*, 2013, p. 46).

De facto, foi nas zonas libertadas que a FRELIMO introduziu a sua filosofia educacional caracterizada pelo ideal político-ideológico de formação do Homem Novo. As zonas libertadas podem ser consideradas o berço das políticas públicas educacionais, porque os seus fundamentos serviram de base para a construção do SNE. Por isso, a ideologia do Homem Novo pode ser compreendida como estratégia de prefiguração da identidade nacional com o objectivo de (re)produzir semelhanças para provocar transformações na sociedade, justamente porque, conforme defende (Bourdieu, 1996, pp. 34-35), a ideologia do Homem Novo “cumprir a função determinante de fabricar as semelhanças das quais resulta a comunidade de consciência que é o cimento da nação”. Portanto, as zonas libertadas constituíram o ensaio laboratorial que mais tarde viria a ser sistematizado e implementado no SNE para assegurar a sobrevivência do novo Estado-nação. Talhado num contexto histórico e político-ideológico de base marxista-leninista, o SNE teve no seu bojo de surgimento segmentar os moçambicanos à imagem e semelhança da ideologia dominante.

Sobre a relação entre as zonas libertadas e as suas conexões umbilicais com as políticas educacionais moçambicanas, “Embora nem todos os problemas actuais se expliquem pelo passado colonial, é, todavia, importante a presença dessa memória, como ponto de partida para entender a complexidade da própria realidade histórica” (Mazula, 1995, p. 65).

A visão da FRELIMO sobre o novo papel a ser desempenhado pela educação no novo Estado-nação é expressa em Machel (1973, p. 11) ao considerar a escola como a base para o povo tomar o poder e nesse contexto “as zonas libertadas foram centros de difusão da nossa ideologia, da vida nova que estamos a criar”. Com efeito, a Lei n.º 4/83 espelha o desiderato, na letra e no espírito, do papel que a educação, à luz da ideologia da FRELIMO, deveria seguir no país, ao estipular-se, no capítulo dos princípios gerais que “A Educação é o instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação

tradicional, capaz de utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução” (Assembleia Popular, 1983).

Com a independência nacional fortaleceram-se as bases norteadoras do ensino implementadas nas zonas libertadas, o que em parte se caracterizou na neutralização da pluralidade etnolinguística e cultural do país. Entretanto, tal postura viria a ser minimizada a partir de 1983, no quadro da realização do IVº Congresso da FRELIMO, segundo Mazula (1995). Ainda assim, as ingerências político-ideológicas nunca deixaram de condicionar a qualidade de educação no país.

Pode considerar-se que a visão inicial da FRELIMO sobre o papel da educação estava ligado ao contexto da fundação de um Estado Nacional centralizador para fazer face aos desafios impostos pelas assimetrias regionais, no que tange ao desenvolvimento integrado do país, bem como na necessidade de responder à escassez de quadros para a direcção do Estado, neutralizar a forte herança colonial que poderia minar os esforços de coesão social, promover uma educação patriótica e revolucionária para garantir a continuidade e sustentabilidade das conquistas da revolução socialista, conforme se atesta na seguinte passagem do SNE, no artigo 4º, alínea e), da Lei n.º 4/83, nomeadamente “formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista” (Assembleia Popular, 1983).

Com o advento de abertura ao mercado capitalista, a partir de 1987, no contexto da queda do muro de Berlim a 9 de Novembro de 1989, que era o marco das lutas intestinais entre o bloco socialista e capitalista, e no quadro das pressões do ocidente sobre o sistema socialista, começaram a verificar-se algumas mudanças estruturais nas políticas educacionais devido à imposição das políticas neocoloniais e neoliberais impostas pelo Banco Mundial e pelo Fundo Monetário Internacional que condicionam os rumos da educação no país, ou seja, é o neocolonialismo e o neoliberalismo que começam a ditar as regras do jogo e os rumos das políticas educacionais do país (Macaringue, 2020). Portanto, é caso para assegurar que o SNE, durante anos a fio, foi vítima das ingerências político-ideológicas exacerbadas e, actualmente, sofre duplamente com essas ingerências e a captura pelo neocolonialismo e neoliberalismo, o que acentua ainda mais o fosso e o distanciamento entre o que se impõe como políticas educacionais com a realidade do país, conforme diversos indicadores de garantia de qualidade em todo o SNE.

3. Metodologia do trabalho

De acordo com da Fonseca (2002), qualquer trabalho científico se inicia com uma pesquisa bibliográfica que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. É neste contexto que usámos a pesquisa bibliográfica para fazer consulta de pesquisas desenvolvidas sobre a temática por pesquisadores nacionais e estrangeiros, cujas pesquisas permitiram-nos verificar como se processou a colonização portuguesa em Moçambique e as estratégias adoptadas pela FRELIMO para a libertação do território e a construção do Estado-nação, tendo como um dos principais vectores a educação. Igualmente, usámos a pesquisa documental que consiste na análise de documentos contemporâneos ou retrospectivos e considerados autênticos, tais como documentos informativos, fotografias, leis (dos Santos, 1999) para consultar a legislação pertinente na área da educação.

A pesquisa documental foi importante, também, para a consulta de documentos da história de Moçambique. Destes, destacamos os referentes à história da colonização portuguesa e aos da fundação e funcionamento da FRELIMO que serviram de base para a compreensão do nacionalismo moçambicano que acabou por conduzir o país à sua independência e implantou um modelo centralizador de governação do Estado que, mesmo com a introdução do multipartidarismo, na Constituição de 1990, ainda persiste a ligação

umbilical entre o Estado e o partido libertador, pois “Com o monopartidarismo em muitos destes Estados, o Estado e suas funções confundem-se com o Partido no poder, ora com a casa real, dependendo dos exemplos que se queira tomar” (Lundin & Machava, 1996, p. 9).

A análise e a interpretação dos dados foram desenvolvidas a partir da abordagem qualitativa que “consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 17), ou seja, a abordagem qualitativa singulariza-se pelo seu carácter multi-método e multi-paradigmático em virtude de ser “um campo interdisciplinar, transdisciplinar, e às vezes, contra-disciplinar que atravessa as humanidades, as ciências sociais, e as ciências físicas” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 390). Com o efeito, com a abordagem qualitativa capitalizamos análises fractais de matriz crítico-reflexiva, societal e filosófica, bem como estabelecemos conexões teóricas e meta-teóricas para “entender e interpretar fenómenos sociais inseridos em um contexto” (Bortoni-Ricardo, 2008). Além disso, recorremos ao paradigma interpretativo que, de acordo com (Denzin & Lincoln, 2006), supõe uma ontologia relativista, uma epistemologia subjectivista e um conjunto naturalista de procedimentos metodológicos para interpretar os fenómenos sociais situados num contexto “fazendo, assim, com que não haja uma realidade única, mas várias realidades” (da Moita Lopes, 2013, p. 331). Portanto, o paradigma interpretativo permitiu-nos aferir as informações contidas nos diversos documentos analisados, a partir da sua contextualização com os factos históricos e os respectivos contextos socioculturais e político-ideológicos. Ademais, permitiu-nos estabelecer pontes entre o cognoscente e o cognoscível para identificar, analisar, descrever e interpretar factos socioculturais em função dos contextos históricos, socioantropológicos e filosóficos historicamente situados.

4. Qualidade da educação, colonialidade do saber, pós-colonialismo e globalização

Falar de qualidade traz sempre uma teia de complexidades interpretativas dada às múltiplas interpretações do termo. Segundo Soltani *et al.* (2008) a qualidade é um processo que consiste em imprimir melhorias numa actividade, ou seja, conforme assegura Crosby (1986), qualidade é a conformidade com os requisitos previamente estabelecidos. Isto nos remete para a compreensão da qualidade como algo mensurável, percepcionável, qualificável, quantificável, ou seja, algo que é caracterizado e classificado em função de determinados indicadores previamente estipulados razão pela qual, ao que estudos (Garvin, 1984; Garvin, 1992) indicam, as pessoas têm a noção da sua existência e percebem-na em função das suas características, confiabilidade, conformidade, durabilidade, atendimento, estética, etc.

Em Moçambique, o debate sobre a qualidade do SNE ganhou mais ímpeto em meados dos anos 90, sobretudo quando o Estado decidiu pela liberalização deste sector à exploração privada, o que veio levantar um falso problema de que a entrada de privados vulgarizou a qualidade. Por isso, a discussão sobre a qualidade de educação revela as preocupações da sociedade com os rumos do país e que geração se deixará para a posteridade, numa altura em que as matrizes de desenvolvimento nacional começam a direccionar-se para a indústria de hidrocarbonetos e para a qual ainda estamos muito despreparados, como Estado e como nação, para formar quadros altamente capacitados.

No domínio da educação, a qualidade pode ser compreendida como o provimento de todas as condições necessárias para que as aprendizagens propostas tenham a sua significação em termos teórico-práticos por habilitar os formandos com as necessárias

competências, a partir de planos curriculares que potencializam as capacidades do saber ser, saber pensar, saber fazer fazendo articulando a dialéctica da teoria e da prática.

Essa articulação passa pela correlação qualidade de recursos (materiais, humanos, financeiros e tecnológicos), qualidade do processo (implica a conexão entre as aprendizagens propostas, os recursos disponíveis e as metodologias de ensino implementadas) e, por fim, a qualidade dos resultados académicos (implica o desenvolvimento de competências científicas, técnicas, humanas e éticas, e a forma como são implementadas para o desenvolvimento das sociedades). Por isso, exigir a qualidade na nossa educação é justamente projectar uma sociedade mais democrática, justa e equilibrada, onde os desiguais e os desconectados, os oprimidos e os excluídos têm a vez, a voz e ouvidos para que as suas línguas e culturas, os seus saberes locais, glociais e globais também entrem na equação no desenho das políticas educacionais de modo a que a representatividade etnolinguística e cultural passe a ser o fio condutor para a construção de um SNE mais inclusivo, mais impactante e que proporcione experiências de aprendizagem significativas e capazes de criar transformações na sociedade. E isso passa, necessariamente, por termos materiais, equipamentos, insumos, profissionais qualificados e bem-pagos e infra-estruturas adequadas, aliado aos programas de ensino que se adequam às necessidades reais locais, regionais, nacionais e globais, ou seja, a conjugação de todos estes elementos deve permitir uma conexão perfeita entre as práticas pedagógico-didácticas que permitam um ensino, pesquisa, extensão e promovam a inovação como espinha dorsal para a produção de múltiplas soluções para os constantes e complexos desafios que se colocam ao país nas suas diferentes áreas de desenvolvimento.

O desafio de formar quadros altamente qualificados passa, da base ao topo, ou seja, do ensino primário ao superior e não apenas centralizar-se a qualidade no ensino superior, pois o problema vem da base. Para o efeito, temos de deixar de ter um ensino baseado na promoção da memorização, de compulsão da teoria desligada de uma prática significativa, e estabelecermos matrizes educacionais que promovam diálogos disciplinares, multidisciplinares, interdisciplinares e transdisciplinares, multifacetados e democráticos, e capazes de trazer soluções para os desafios e as necessidades locais e glociais com os globais, e onde a centralidade do saber é a humanidade e as suas complexidades.

A humanidade enfrenta, na actualidade, enormes desafios que a obrigam a mudanças estruturais e adaptações recorrentes, a diversos níveis, para que as sociedades se ajustem às novas formas de (con)viver impostas pelas novas tecnologias de informação e comunicação que tornaram as relações socioculturais, económicas e políticas mais globalizadas e fluidas e, nas quais, via de regra, todos se glocalizam e se globalizam, ainda que as culturas dominantes tendem sempre a secundarizar as dominadas. Por isso, pensar na qualidade de educação implica promover uma visão disruptiva sobre a visão que se tem do actual SNE cujos fundamentos estruturantes estão condicionados às directrizes dos doadores internacionais que recomendam o que se ensinar, como se ensinar, com que recursos ao ponto de se promover um modelo que assenta na reprodução de quantidade para que mais cidadãos sejam incorporados no Sistema em detrimento da qualidade.

A visão dos doadores representa a postura do ocidente sobre os países em vias de desenvolvimento que são cooptados a aderirem aos seus programas de desenvolvimento que apenas acentuam o fosso entre ricos e pobres e ajudam na promoção da invisibilidade de muitos moçambicanos ostracizados pelas ingerências ocidentais que capturaram o Estado, subjugaram a nação e neutralizaram a sua vitalidade e virilidade, e tornaram obsoleto o SNE por não ser capaz de trazer soluções concretas aos múltiplos e complexos desafios que se colocam ao país, o que nos torna reféns da colonialidade do saber.

Segundo Caovilla (2016, p. 100), “a colonialidade do saber é a imposição de uma única epistemologia válida: a eurocêntrica”. Como resultado disso, se acentuou a hierarquização e segregação entre os povos, culturas, línguas e etnias, o que contribuiu para

perdas irreparáveis da humanidade, razão pela qual se justifica, actualmente, o movimento de (re)posicionamento dos povos segregados para o resgate e visibilidade das suas cosmogonias, cosmografias e cosmologias.

Neste mundo de encruzilhadas, e onde a posição e o lugar de fala assumem uma dimensão icónica e assertiva na produção e afirmação dos posicionamentos, “situar quem fala e de onde o faz, volta a ser necessário explicar o lugar geopolítico e geocultural da emancipação” (Canclini & Henriques, 2008, p. 206). Nesta óptica, ao situarmos esta pesquisa numa perspectiva pós-colonial demarcamos o *locus* da enunciação e a partir do qual nos localizamos, na periferia, de onde falamos e percebemos a visão do mundo, ao exteriorizarmos as injustiças impostas pela visão dominante.

Para entender o *locus* da pesquisa e estabelecer o diálogo com o mundo glocal e global, no actual contexto em que as sociedades se interconectam de forma mais profunda, assumimos “um sentimento de vinculação, de uma vinculação que não é abrangente nem uniforme, primordial nem imutável, mas que, apesar disso, é real” (Geertz, 2014, p. 193), pois a “pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la” (da Moita Lopes, 2013, p. 85), razão pela qual a centralidade do nosso SNE deveria estar focada na formação com base nos alicerces locais, glociais e globais e onde o cosmopolitismo não ameace o localismo porquanto é o local que nos agrega valor e nos simboliza como colectividade que comunga diferentes diferenças e se agregam no meio das diversidades profundas e por vezes fracturantes.

Tendo em conta que é da infusão de ideias que se dá o choque epistémico, permitindo-se outras possibilidades de valorizar os conhecimentos sem olhar o local da sua produção, circulação e consumo, de Sousa Santos (2010, pp. 60-64) defende que “todo o conhecimento científico-natural é científico-social”, na medida em que visa resolver determinados problemas na sociedade. E porque é o local que (re)configura o todo, então “todo o conhecimento é local e total” e apenas uma concepção humanística das ciências é que pode colocar o Homem como o catalisador de todo o conhecimento, independentemente se está no centro ou na periferia.

Ainda de acordo com de Sousa Santos (2010, pp. 66-69), “todo o conhecimento é autoconhecimento” porque o Homem se forma e se transforma nos contextos socioculturais e a partir dos quais cria a sua visão do mundo, pelo que “todo o conhecimento científico visa constituir-se num novo senso comum”, em virtude de que ambos os conhecimentos se implicam mutuamente tendo em conta que cada um tem um pouco do outro e juntos se consagram como formas de produzir conhecimento, ou seja, o conhecimento científico tem parte do conhecimento proveniente do senso comum, e vice e versa. Para tal, se torna necessário desenvolver uma visão crítico-reflexiva que problematize os pressupostos subjacentes à (re)produção de conhecimentos padronizados e pasteurizados, impostos pelo ocidente para os países periféricos formarem a sua população, que, baseados nos cânones de base hegemónica desconsideram e subestimam algumas das especificidades intrínsecas das sociedades colonizadas e outras formas de conhecimento para além do olhar ocidental (da Moita Lopes, 2013; de Oliveira *et al.*, 2020; de Sousa Santos, 2010; Makoni & Meinhof, 2008; Mignolo, 2008). Sendo assim, e olhando para a nossa realidade consuetudinária moçambicana e rica em experiências e práticas locais e cosmopolitas, torna-se fundamental gerar conteúdos programáticos, nas directrizes orientadoras do SNE, que possam impulsionar a integração de experiências de aprendizagem que valorizem e considerem diversos e diferentes saberes para agregar valor a todo o tipo de conhecimento, considerando que a racionalidade do pensar, do sentir, do agir e do fazer africano está intimamente ligada à ancestralidade que é o verdadeiro laboratório, biblioteca e repositório do conhecimento.

É neste sentido que um dos grandes contrapontos à hegemonia do centro, segundo da Moita Lopes (2019), reside no que ele chama de vozes do Sul. Para o autor, as chamadas

vozes do Sul destacam-se por dar primazia a uma produção científica baseada em histórias locais que repercutem o múltiplo e o diverso, razão pela qual defende que o caminho não é partir da periferia para o centro, mas a partir da periferia para o centro de modo a assegurar a visibilidade de vozes, conhecimentos e saberes invisibilizados pelas ideologias dominantes de base ocidental.

Conforme destacou Severino Ngoenha, quando entrevistado por Cigales e Mezadri (2018), ao analisar o local, glocal e o global, diríamos que “Do ponto de vista epistemológico, trata-se de deixarmos de ser importadores dos discursos, para aprender uma leitura social nossa e autónoma. Isso exige uma avaliação crítica dos pressupostos teóricos a partir dos quais, os nossos discursos – isto é, a nossa ciência”.

Esta postura de valorização e visibilidade das sociedades e culturas locais, a partir do olhar local, torna-se imprescindível para a promoção das diferenças e de uma racionalidade crítica que problematize as formas como os povos da periferia são representados na história da humanidade, pois “o apagamento é uma orientação na direcção do pensamento analítico que tira de nosso campo de visão aquilo que contradiz as pressuposições dominantes de tal pensamento” (Makoni & Meinhof, 2008, p. 194). Deste modo, o pós-colonialismo pode, também, ser compreendido como uma postura epistémica de inconformismo, de criticidade e de problematização das formas como certas *outridades* são inscritas e representadas na história da humanidade e, acima de tudo, de busca de outras racionalidades para compreender e valorizar as diferentes diferenças que existem entre os povos, as suas historicidades, com as suas especificidades e excentricidades, e serve como plataforma libertadora que se antepõe ao binarismo ocidente e os outros, para reivindicar que esses outros também têm um papel relevante no ordenamento e visão do mundo, pois parte do que o ocidente produz é sobre esses outros que, por sinal, são sempre mal representados e impostos políticas públicas e modelos de desenvolvimento excludentes.

É neste período de caldeirão em que vivemos que as vozes do Sul vocalizam as suas reivindicações e promovem mudanças, ao penetrarem nos territórios proibidos sob o domínio central, para (re)compor outras racionalidades de visão de mundo e (re)configurar novas formas de encarar outras cosmologias, cosmogonias e cosmografias em busca da “constituição de uma coligação anti-hegemónica que colabora na constituição de significados oriundos de outras vozes” (da Moita Lopes, 2006, p. 103).

Este movimento de posicionamento epistémico-metodológico contribui para destruir “evidências, através do estranhamento do modo como nos constituímos sujeitos na actualidade [e o] objectivo principal não é de descobrir, mas recusar o que somos” (Ferreira, 2015, p. 12) e acima de tudo nos fazem crer que somos povos atrasados no tempo e no espaço, razão pela qual a epistemologia do Sul consiste na “reivindicação de novos processos de produção e valorização dos conhecimentos válidos, científicos e não científicos, e de novas relações entre diferentes tipos de conhecimento, a partir das práticas das classes e grupos sociais” (de Sousa Santos, 2010, p. 43). Deste modo, a epistemologia do Sul perspectiva um olhar e fazer a ciência que saliente outras racionalidades de produção de conhecimentos, de modo a privilegiar e visibilizar as vozes invisibilizadas, e alterar as bases fundacionalistas de classificação de *outridades* que são descritas com base num olhar ocidentalista que prescreve uma lógica de descorporificação dos sujeitos dos seus contextos socioculturais e históricos para promover e impor o atraso no tempo e no espaço dos povos periferizados.

Segundo da Moita Lopes (2006, p. 87), essas *outridades* têm o direito de “emitir suas vozes como formas igualmente válidas de construir conhecimento e de organizar a vida social”, o que passa por deslocar a centralidade da qualificação e quantificação da validade do saber ser, do saber estar, do saber fazer fazendo do centro para o sul global, pelo que o fazer pós-colonial é o caminho para o empoderamento e vizibilização de *outridades* e permite transfigurar a abordagem conteudística para além do tempo histórico, de modo

a criar perfusões internas nos discursos pré-fabricados que neutralizam a pluralidade das sociedades e condicionam a sua evolução.

A perspectiva pós-colonial, também apelidada de descolonial por Mignolo (2008, p. 291), significa “o fazer descolonial” que permite problematizar o que da Moita Lopes (2013) chama de teorias pré-produzidas que retiram o sujeito da sua sócio-história, do seu *locus* de enunciação e do processo interactivo. A colonização epistemológica, que retrata também a colonização política, social, cultural e económica, se apoia na cooptação de identidades ao disseminar virtudes na hierarquização de culturas dominantes sobre as dominadas. Com isso, surge a luta “decolonial” em favor da libertação.

Ao olhar para o confronto de culturas e de civilizações, Cabral (1976, p. 225) defende que “Um povo que se liberta do domínio estrangeiro não será livre a não ser que, sem complexo e sem subestimar a importância dos contributos positivos da cultura do opressor e de outras culturas, retome os caminhos ascendentes da sua própria cultura” já que “o colonizado jamais é caracterizado de maneira diferencial; só tem direito ao afogamento no colectivo anónimo” (Memmi, 2007, p. 123). Portanto, “é tempo de aprendermos a nos libertar do espelho eurocêntrico onde a nossa imagem é sempre, necessariamente, distorcida. É tempo, enfim, de deixar de ser o que somos” (de Oliveira *et al.*, 2020, p. 274), pois o que “o que era centro agora está descentralizado; o que era margem e fronteira agora assume destaque central” (Denzin & Lincoln, 2006, p. 405), pelo que é chegado o momento do Estado assumir políticas educacionais que vão para além das visões dos ciclos governativos e ingerências político-ideológicas, nacionais e estrangeiras, que apenas acentuam o atraso do país e condicionam a implementação de políticas estruturantes que possam garantir o bem-estar colectivo e assegurar o equilíbrio intergeracional e o desenvolvimento estrutural do país. Por isso, quando olhamos para a qualidade de educação, colonialidade do saber, pós-colonialismo e globalização assumimos uma postura epistémica de fronteira (Kleiman, 2013; Pennycook, 2006) baseada na visão defendida por Velho (1987, p. 126) de que “o que sempre vemos e *encontramos* pode ser familiar, mas não é necessariamente *conhecido* e o que não *vemos* e *encontramos* pode ser exótico, mas até certo ponto conhecido”, pelo que é preciso “ver o familiar não necessariamente como exótico, mas como uma realidade bem mais complexa do que aquela representada pelos mapas e códigos básicos nacionais e de classe através dos quais fomos socializados” Velho (1987, p. 131). Por isso, o autor defende que é preciso estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho, até porque “a maneira como vemos o mundo afecta o mundo que vemos” (Rushdie, 2007, p. 372).

É a partir desses óculos com que vemos o mundo, e somos afectados pelo mundo que vemos que reside o centro de gravidade divergente com a visão dominante ocidental, o que corrobora com a visão de Kleiman (2013, p. 46) de que “o pensamento descolonial é a relação entre a periferia e o poder, e especificamente com o poder como forma de saber”, pelo que “a ciência se guia pela razão; a política pelo bom senso. E o bom senso político não se esgota na razão científica” (Rajagopalan, 2006, p. 139), pelo que a incorporação dos saberes locais que ajudam a transformar a visão do mundo e a sua valorização como mecanismos para a produção de conhecimentos válidos para aprendizagens mais significativas e memoráveis constitui um caminho necessariamente a ser percorrido e implementado de modo a que possamos ter um SNE mais proactivo e dinamizador do desenvolvimento da sociedade moçambicana nas suas múltiplas e complexas diversidades.

Por estas razões apontadas por Kleiman (2013) e Rajagopalan (2006), entendemos que se cria a perfusão desse campo do poder-saber hegemónico para se “construir pontos de escape” (Cavalcanti, 2006, p. 234) e consolidar-se uma abordagem emancipatória do SNE que promova a produção de conhecimentos locais, glocais e globais, que garanta a democracia cultural e o respeito pelas diferenças periferia e o ocidente, com vista a se alcançar a felicidade, o bem-estar e o bem-viver, o que justifica uma contraposição anti-hegemónica

sustentada na “glocalização ou g-localização” (Rojo, 2009, p. 112). Deste modo, a abordagem pós-colonial tornou-se necessária, pois nos permitiu situarmo-nos como sujeitos históricos que historicizam as suas vivências e narrativas assentes no lugar de fala, para quem falamos, por que falamos dessa forma e para quê. Ademais, ajudou-nos a compreender outras cosmologias, cosmografias e cosmogonias das relações de poder e contrapoder imbricadas no mundo local, glocal e global, e como são hierarquizadas e invisibilizadas outras racionalidades de ser, de estar, de fazer, de sentir, etc., imanentes às excentricidades da humanidade.

5. Conclusão

Neste artigo tínhamos como objectivo reflectir sobre a qualidade do Sistema Nacional de Educação em Moçambique e as suas implicações para o desenvolvimento estruturante do Estado-nação, a partir de uma abordagem assente no binómio desafios e perspectivas, cuja abordagem assentou nos fundamentos da construção, implementação e gestão do SNE. As reflexões feitas, sustentadas pela teoria da construção do Estado-nação e construção da linha argumentativa baseada na perspectiva de abordagem pós-colonial mostraram-nos os empecilhos que continuam a condicionar a qualidade de educação no país minando-se, assim, o seu desenvolvimento estruturado e o equilíbrio intergeracional, dos quais destacamos as opções adoptadas pelos sucessivos governos, as ideologias e orientações político-partidárias que interferem no normal funcionamento do Estado, as fragilidades nos pactos nacionais de desenvolvimento a médio e longo prazos e que vão para além dos ciclos governativos, bem como as políticas públicas implementadas em conformidade com as exigências das agências da *Bretton Woods*, nomeadamente o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Por isso, o país deve repensar seriamente que tipo de sociedade espera moldar para garantir a soberania política, territorial e económica para as actuais e futuras gerações numa era em que as matrizes de desenvolvimento ganham novos vectores com a descoberta da era dos hidrocarbonetos e traz novos desafios que exigem novos olhares e novas formas de governação no geral e da educação em particular.

Referências

- Akkari, A. (2011). *Internacionalização das Políticas Educacionais: Transformações e Desafios*. Vozes. <https://books.google.co.mz/books?id=v2eYgAACAAI>
- Anderson, B. (2023). *Comunidades Imaginadas - Reflexões Sobre a Origem e a Expansão do Nacionalismo - 2a Edição*. Edições 70. <https://books.google.co.mz/books?id=4Iq3EAAAQBAI>
- Assembleia da República. (1992). *Lei n.º 6/92: Reajusta o quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE) e adequa as disposições nele contidas*. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional de Moçambique Retrieved from <https://gazettes.africa/archive/mz/1992/mz-government-gazette-series-i-supplement-dated-1992-05-06-no-19.pdf>
- Assembleia da República. (2018). *Lei n.º 81/2018: Estabelece o regime jurídico do Sistema nacional de Educação na República de Moçambique*. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional de Moçambique Retrieved from <https://mept.org.mz/wp-content/uploads/2020/02/Lei-n%C2%BA-18-2018-28-Dezembro-SNE.pdf>
- Assembleia Popular. (1983). *Lei n.º 4/83: Aprova a Lei do Sistema Nacional de Educação e define os princípios fundamentais na sua aplicação*. Maputo, Moçambique: Imprensa Nacional de Moçambique, E. P. Retrieved from <https://pt.slideshare.net/slideshow/lei-n-483-de-23-de-marco-snepdf/252225252>
- Balakrishnan, G. (Ed.). (2020). *Um Mapa da Questão Nacional* (1st ed.). Contraponto Editora. <https://www.contrapontoeditora.com.br/produto.php?id=90&srsId=AfmBOoqICYZaZ9VVkgkTUqVRks2ZS76iE2SnPIguMBpi3mwJ2hYwXb-g>
- Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O Professor Pesquisador. Introdução à Pesquisa Qualitativa* (1st ed.). Parábola Editorial. <http://bds.unb.br/handle/123456789/836>

- Bourdieu, P. (1996). *A Economia das Trocas Lingüísticas*. Edusp. <https://books.google.co.mz/books?id=1tl4AAAACAAJ>
- Cabral, A. (1976). *A arma da teoria* (Vol. 1). Seara Nova. <https://books.google.co.mz/books?id=vO0MAQAIAIAJ>
- Canclini, N. G., & Henriques, L. S. (2008). *Diferentes, Desiguais e Desconectados: Mapas da Interculturalidade*. Ed. UFRJ. <https://books.google.co.mz/books?id=0PoeQwAACAAJ>
- Caovilla, M. A. L. (2016). *Descolonizar o direito na América Latina: o modelo do pluralismo e a cultura do bem-viver*. Argos. <https://books.google.co.mz/books?id=SEwNtAEACAAJ>
- Castiano, J. P., Ngoenha, S. E., & Berthoud, G. (2013). *A Longa Marcha duma "Educação para Todos" em Moçambique* (3rd ed.). Publifix. <http://koha.ucm.ac.mz/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=30716>
- Cavalcanti, M. C. (2006). Um olhar metateórico e metametodológico em pesquisa em Linguística Aplicada: implicações éticas e políticas. In L. P. da Moita Lopes (Ed.), *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani* (1st ed., pp. 233-252). Parábola. <https://www.amazon.com.br/Lingu%C3%ADstica-Aplicada-Modernidade-Festschrift-Antonieta/dp/8579340748>
- Cigales, M., & Mezadri, F. (2018). Entrevista com Severino Elias Ngoenha: estudos pós-coloniais, identidade e educação: diálogos entre Brasil e Moçambique. *Sociologias*, 20(47), 258-274. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-020004708>
- Conselho de Ministros. (2019). *Decreto n.º 79/2019: Aprova o Regulamento da Lei do Sistema Nacional de Educação*. Maputo, Mozambique: Imprensa Nacional de Moçambique Retrieved from <https://gazettes.africa/archive/mz/2019/mz-government-gazette-series-i-dated-2019-09-19-no-183.pdf>
- Crosby, P. B. (1986). *Qualidade é investimento: a arte de garantir a qualidade* (2nd ed.). José Olyimpio. <https://books.google.co.mz/books?id=daFLuAAACAAJ>
- da Fonseca, J. J. S. (2002). *Apostila de Metodologia da Pesquisa Científica*. Universidade Estadual do Ceará (UECE). https://books.google.co.ke/books?hl=pt-PT&lr=&id=oB5x2SChpSEC&oi=fnd&pg=PA6&dq=metodologia+de+investiga%C3%A7%C3%A3o+cientifica&ots=ORSU_yfsh-&sig=cwSG-Cm0U_hoAz-Tgoht5ONibSU&redir_esc=y#v=onepage&q=metodologia%20de%20investiga%C3%A7%C3%A3o%20cientifica&f=false
- da Moita Lopes, L. P. (2006). Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In L. P. da Moita Lopes (Ed.), *Por uma linguística aplicada indisciplinar* (Vol. 105, pp. 85-107). Parábola Editorial. <https://www.arquer.com.br/wp-content/uploads/Luiz-Paulo-da-Moita-Lopes-Por-uma-Linguistica-Aplicada-Indisciplinar-Parabola-Editorial-2006.pdf>
- da Moita Lopes, L. P. (2013). *Linguística Aplicada na Modernidade Recente. Festschrift Para Antonieta Celani* (1st ed.). Parábola Editorial.
- da Moita Lopes, L. P. (2019). Pesquisa interpretativista em linguística aplicada: a linguagem como condição e solução. *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, 10(2). <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/45412>
- de Oliveira, T. J., Nahsan, G., & Martins, J. N. (2020). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Revista Faipe*, 10(2), 116-121. <https://portal.periodicos.faipe.edu.br:443/ojs/index.php/rfaipe/article/view/85>
- de Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina: perspectivas desde una epistemología del sur*. Siglo del Hombre Editores. <https://books.google.co.mz/books?id=yirdkQEACAAJ>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). O sétimo momento: deixando o passado para trás. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens* (Vol. 2, pp. 389-405). Artmed. <http://bds.unb.br/handle/123456789/863>
- dos Santos, A. R. (1999). *Metodologia Científica: a Construção do Conhecimento*. DP & A. <https://books.google.co.mz/books?id=dXy8AAAACAAJ>
- dos Santos, O. A. (Ed.). (2003). *Políticas públicas e gestão local: programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais : caderno de textos*. FASE Solidariedade e Educação. <https://books.google.co.mz/books?id=w0TGGAACAAJ>
- Ferreira, A. A. L. (2015). A Crítica da Razão Pura e a História da Psicologia: de objeto histórico a instrumento de análise. *Estudos Kantianos [EK]*, 3(02). <https://doi.org/10.36311/2318-0501.2015.v3n2.12.p181>

- Garvin, D. A. (1984). What does product quality really mean? *Sloan management review*, 25, 25-43. [http://oqrm.org/English/What does product quality really means.pdf](http://oqrm.org/English/What%20does%20product%20quality%20really%20means.pdf)
- Garvin, D. A. (1992). *Gerenciando a qualidade: a visão estratégica e competitiva*. Qualitymark. <https://books.google.co.mz/books?id=iAMBwOEACAAJ>
- Gasparini, L. (1989). *Moçambique: Educação e Desenvolvimento Rural*. Edizioni Lavoro/Iscos. https://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/artigos_cientificos_imprensa/ah66.pdf
- Geertz, C. (2014). *Nova Luz Sobre a Antropologia*. Zahar. <https://books.google.co.mz/books?id=GXDTDwAAQBAJ>
- Gellner, E. (2000). O advento do nacionalismo e sua interpretação: os mitos da nação e da classe. In G. Balakrishnan & B. Anderson (Eds.), *Um Mapa da Questão Nacional* (pp. 107-154). Contraponto. [https://www.bresserpereira.org.br/terceiros/cursos/09.Gellner-O Advento do Nacionalismo.pdf](https://www.bresserpereira.org.br/terceiros/cursos/09.Gellner-O%20Advento%20do%20Nacionalismo.pdf)
- Golias, M. (1993). *Sistemas de Ensino em Moçambique: Passado e Presente*. Editora Escolar. <http://koha.ucm.ac.mz/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=13156>
- Gomez, M. B. (1999). *Educação Moçambicana: História de um Processo, 1962-1984*. Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane. <https://books.google.co.mz/books?id=4ZxCAQAIAAJ>
- Kleiman, A. (2013). Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada: problematizações. In L. P. da Moita Lopes (Ed.), *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani* (1st ed., pp. 39-58). Parábola. <https://www.amazon.com.br/Lingu%C3%ADstica-Aplicada-Modernidade-Festschrift-Antonieta/dp/8579340748>
- Lundin, I. B., & Machava, F. J. (1996). *Descentralização e Administração Municipal: Descrição e Desenvolvimento de Ideias sobre alguns Modelos Africanos e Europeus*. Fundação Friedrich Ebert e Ministério da Administração Estatal. <https://books.google.co.mz/books?id=7wcZHQAACAAJ>
- Macaringue, I. E. A. (2020). *Políticas linguísticas e políticas educacionais: prefiguração e performatização de identidades em Moçambique* [Tese de doutoramento, Universidade Estadual do Oeste do Paraná]. UNIOESTE - Repositório Institucional. Foz do Iguaçu, Brazil. <https://tede.unioeste.br/handle/tede/5108>
- Machel, S. (1973). *Educar o Homem para Vencer a Guerra, Criar uma Sociedade Nova e Desenvolver a Pátria* 2ª Conferência do Departamento de Educação e Cultura (DEC), Maputo, Mozambique. <https://www.marxists.org/portugues/machel/1970/09/educar.htm>
- Machel, S. M. (1983). "Consolidemos aquilo que nos une" Reunião da Direcção do Partido e do Estado com os Representantes das Confissões Religiosas, 14 a 17 de Dezembro de 1982, Maputo, Mozambique. <https://books.google.co.mz/books?id=ISUIAQAAIAAJ>
- Makoni, S. B., & Meinhof, U. (2008). Linguística aplicada na África: desconstruindo a noção de "língua". In L. P. da Moita Lopes (Ed.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (2nd ed., pp. 191-213). Parábola Editorial. <https://www.arquer.com.br/wp-content/uploads/Luiz-Paulo-da-Moita-Lopes-Por-uma-Linguistica-Aplicada-Indisciplinar-Parabola-Editorial-2006.pdf>
- Mazula, B. (1995). *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique, 1975-1985: em Busca de Fundamentos Filosófico-Antropológicos*. Fundo Bibliográfico da Língua Portuguesa. <https://books.google.co.mz/books?id=TpBCAQAAIAAJ>
- Memmi, A. (2007). *Retrato do Colonizado precedido de Retrato do colonizador*. Civilização Brasileira. <https://books.google.co.mz/books?id=LQRiLx3SSasC>
- Mignolo, W. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF*, 34(1), 287-324. <https://mih.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2023/12/Desobediencia-epistemica-Walter-Mignolo-1.pdf>
- Ney, A. (2008). Política educacional: organização e estrutura da educação brasileira. *Rio de Janeiro: Wak*, 30.
- Pennycook, A. (2006). Uma linguística aplicada transgressiva. In L. P. da Moita Lopes (Ed.), *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar* (pp. 67-84). Parábola Editorial. <https://www.arquer.com.br/wp-content/uploads/Luiz-Paulo-da-Moita-Lopes-Por-uma-Linguistica-Aplicada-Indisciplinar-Parabola-Editorial-2006.pdf>

- Rajagopalan, K. (2006). Repensar o papel da linguística aplicada. In L. P. da Moita Lopes (Ed.), *Linguística Aplicada na Modernidade Recente: Festschrift para Antonieta Celani* (1st ed., pp. 149-168). Parábola. <https://www.amazon.com.br/Lingu%C3%ADstica-Aplicada-Modernidade-Festschrift-Antonieta/dp/8579340748>
- Renan, E. (2013). *Qu'est-ce qu'une Nation ?* Presses Électroniques de France. <https://books.google.co.mz/books?id=DOt9CAAAQBAI>
- Rodrigues, M. M. A. (2009). *Políticas Públicas* (Vol. 84). Publifolha. <https://books.google.co.mz/books?id=tCbxQwAACAAI>
- Rojo, R. (2009). *Letramentos Múltiplos. Escola e Inclusão Social* (1ª edição ed.). Parábola Editorial. https://www.parabolaeditorial.com.br/letramentos-multiplos---escola-e-inclusao-social-22704715?srsId=AfmBOoougXgGxHOYHKnwIcAkrKPghUNP8TfUbtduXFHOPH37_Im2nSh
- Rushdie, S. (2007). *Cruze Esta Linha* (1ª edição ed.). Companhia das Letras. <https://www.amazon.com.br/Cruze-esta-linha-Salman-Rushdie/dp/8535910263>
- Soltani, E., Lai, P.-C., Javadeen, S. R. S., & Gholipour, T. H. (2008). A review of the theory and practice of managing TQM: An integrative framework. *Total Quality Management*, 19(5), 461-479. <https://doi.org/10.1080/14783360802018103>
- Souza, C. (2007). Políticas públicas. In G. Hochman, M. Arretche, & E. Marques (Eds.), *Políticas Públicas no Brasil*. Editora FIOCRUZ. <https://doi.org/10.7476/9788575413500>
- Velho, G. (1987). *Individualismo e Cultura: Notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea*. Jorge Zahar Editor. <https://books.google.co.mz/books?id=LpOxAAAAIAAI>
- Vieira, S. (1978). O homem novo é um processo. *Seara Nova*, 1594-1595, 23-32. <https://memoria-africa.ua.pt/Catalog/ShowRecord.aspx?MFN=204878>
- Weber, M. (2022). *Economia e Sociedade*. Edições 70. <https://books.google.co.mz/books?id=LF1pEAAAQBAI>

Isenção de responsabilidade: As declarações, opiniões e dados contidos em todas as publicações são da exclusiva responsabilidade dos autores e colaboradores individuais e não da UNISCED e dos editores. A UNISCED e os editores declinam a responsabilidade por quaisquer danos a pessoas ou bens resultantes de quaisquer ideias, métodos, instruções ou produtos referidos no conteúdo.