

A SAÚDE DO CURRÍCULO ESCOLAR EM ANGOLA: CONTRIBUTOS PARA UMA COMPREENSÃO E REFLEXÃO CRÍTICA

António Luis Julião¹

RESUMO: A educação, que tem estado a enfrentar novos desafios em quase todo mundo, é o coração que bombeia o sangue do desenvolvimento de qualquer sociedade. O currículo, como o pulmão do processo educativo, precisa sintonizar-se aos tempos que pululam, tendo em conta as necessidades reais de cada região. Inserida nesta lógica, o artigo 105º, da Lei nº 17/16 de 7 de outubro do Sistema Educativo angolano contrasta com esse raciocínio ao colocar a tónica num currículo monocultural e de cumprimento obrigatório para um contexto plural e multifacetado. Neste sentido, o presente artigo propõe lançar um olhar crítico e reflexivo sobre a vitalidade do currículo angolano, gerando novas lentes de compreensão e subsídios no domínio da investigação sobre as questões curriculares. Os procedimentos metodológicos que nortearam a pesquisa foram o método dedutivo com abordagem qualitativa, pesquisa bibliográfica e documental, utilizando como colecta de dados, fontes primárias e secundárias por meio da revisão de literatura. No âmbito da tirania da inevitabilidade, os dados sugerem que, o currículo angolano, de tradição centralista e monocultural, precisa de alguns cuidados especiais, por possuir uma impressão digital ditatorial, por funcionar como uma camisa de força, por não dialogar com as diferentes culturas, desconsiderando as especificidades regionais, os talentos e os interesses, tanto dos alunos, quanto dos contextos, impondo-lhes de forma dissimulada uma cultura alienígena. Para isso, propomos a ressignificação das políticas e práticas curriculares assentes num currículo nacional de força mínima e partilhada, de inspiração multicultural, abrindo espaços para ecoar a voz e o grito das diferentes culturas, se quisermos desenvolver tanto as comunidades, quanto a qualidade do nosso sistema educativo.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo. Política Educativa e Curricular. Contexto. Diversidade. Descentralização.

THE HEALTH OF THE SCHOOL CURRICULUM IN ANGOLA: CONTRIBUTIONS TO A COMPREHENSION AND CRITICAL REFLECTION

ABSTRACT: Education, which has been facing new challenges in almost everyone, is the heart that pumps blood from the development of any society. The curriculum, as the lung of the educational process, needs to be attuned to the times that swarm, taking into account the real needs of each region. Inserted in this logic, article 105 of law nº 17/16 of October 7 of the Angolan education system contrasts with this reasoning by placing the emphasis on a monocultural and mandatory curriculum for a plural and multifaceted context. In this sense, the present article proposes to launch a critical and reflective look at the vitality of the Angolan curriculum, generating new lenses of understanding and subsidies in the field of research on curricular issues. The methodological procedures that guided the research were the deductive method with qualitative approach, bibliographical and documentary research, using as data collection, primary and secondary sources through literature review. In the context of the tyranny of inevitability, the data suggest that Angolan curriculum, of centralist and monocultural tradition, needs some special care, because it has a dictatorial digital impression, because it acts as a straitjacket, because it does no dialogue with different cultures, disregarding the regional specificities, talents, and interest of both students and

1 Universidade Katyavala Bwila, Angola. Departamento de Ciências de Educação. E-mail: juliaoantonioluis23@gmail.com.

contexts, imposing on them an alien culture in disguise. To this end, we propose the re-signification of curricular policies and practices based on a national curriculum of minimal and shared strength, of multicultural inspiration, opening spaces to echo the voice and cry of different cultures, if we want to develop both communities and the quality of our educational system.

KEYWORDS: Curriculum. Educational and Curricular Policy. Context. Diversity. Decentralization.

1. INTRODUÇÃO

A educação, que tem estado a enfrentar novos desafios em quase todo mundo, é o coração que bombeia o sangue do desenvolvimento de qualquer sociedade. O currículo, pulmão do sistema educativo, precisa sintonizar-se aos tempos e momentos que pululam, tendo em conta as necessidades e especificidades reais de cada região. O professor, uma das peças centrais do fenómeno educativo desempenha um papel fundamental na operacionalização do currículo e, por consequência, na concepção e concretização dos processos de ensino-aprendizagem.

Assim se compreende que a legislação vigente² consigne à educação um papel social e cultural de grande valor. Espera-se que a Educação promova o desenvolvimento harmonioso das capacidades físicas, intelectuais, morais, cívicas, estéticas e laborais da jovem geração, de modo contínuo e sistemático, elevando o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de que os mesmos possam contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconómico, o bem-estar das populações e o progresso do País. Espera-se, ainda, à luz desse artigo, que a Educação contribua para a formação de indivíduos capazes de compreenderem os problemas nacionais, regionais e internacionais, de os abordarem de forma crítica e construtiva e que promova a sua participação activa na vida social, em sintonia com os demais elementos e princípios democráticos. Acredita-se que a qualidade dos conteúdos aprendidos e das experiências vividas pelos alunos vai determinar o alcance ou não de tais expectativas normativas.

Considerando o acima exposto, o artigo 105º da Lei nº 17/16 de 7 de outubro do Sistema Educativo angolano contrasta ao detalhe com tais intentos ao determinar expressamente que os currículos, planos de estudo, programas de

² Artigo 4º da Lei nº 17/16, de 7 de outubro (Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino de Angola, que estabelece os princípios gerais e as bases gerais do Sistema de Educação e Ensino).

ensino e os manuais escolares para a Educação Pré-Escolar, Ensino Primário e Ensino Secundário têm carácter nacional e são de cumprimento obrigatório. Dito de outro modo, o *design* curricular em Angola assenta num centralismo monocultural, fechado, e o seu tamanho, qualidade e estilo unívocos devem obrigatoriamente servir para o vasto e diverso mosaico cultural do país.

Face ao supra aludido, impõe-se arrolar algumas inquietações: num país permeado por um mosaico cultural considerável, como se pensa atingir os objectivos do Sistema Educativo, obedecendo uma linha vertical, única e um currículo ditador/de único sabor para todos? Não seria mais coerente ter um currículo nacional dominante, que dialogasse permanentemente com os saberes e experiências dos contextos hegemónicos locais (currículo nacio-local)³? Por conta do “poder onipotente, onnipresente e onnisciente”⁴ do actual currículo nacional, não teremos no nosso contexto, escolas enclausuradas, alunos furibundos que contribuem pouco para o catavancar do país? Em que camisa-de-forças se localizam os professores? E a comunidade? Qual é o estado de saúde do nosso currículo escolar?

Importa destacar que a saúde do currículo nacional, concebido na base das políticas educativas desfasadas da vitalidade temporal e da utilidade dos contextos, inspira inúmeros cuidados, pois vive alienado das dinâmicas hodiernas e consequentes mudanças sociais. Posição em antítese com os postulados de Roldão (1999), que concebe o currículo como um leque de aprendizagens que socialmente se pretende e se espera que a escola promova e garanta a todos os cidadãos. Nesta perspectiva, o currículo deve servir os contextos tendo em conta as necessidades da sociedade em cada tempo. Quando não encerra esse objectivo, é visto como descontextualizado, pois, inibe os saberes locais, apresentando várias consequências como, por exemplo, a frustração, o abandono e a evasão escolar, casamentos e gravidezes precoces, o agravamento dos níveis de analfabetismo no seio das comunidades e incompetência dos cidadãos.

³ Currículo que acolhe e regista as impressões digitais de todos (nacional) e fundamentalmente de cada um (local), onde todos possuam as mesmas oportunidades curriculares e cada um tenha acesso ao sucesso educativo (Inspirado em Leite, 2003).

⁴*Currículo Onnipotente*, porque revela-se extremamente poderoso, absoluto no tempo e no espaço, cuja vitalidade da força é inquestionável, infalível. *Currículo Onnipresente*, porque serve de modo absoluto para todo território, independentemente da peculiaridade de cada região. *Currículo Onnisciente*, porque revela-se sabedor de todas as realidades, culturas e saberes. Possui um conhecimento poderoso e transversal, mesmo não se comunicando com outros saberes para torná-lo cada vez mais global e real (*para um aprofundamento desta temática, consultar Roldão, 1999;2000*).

A escola, conduzida por uma lógica burocrática-opressiva, apresenta um currículo-problema, voltado para a brevidade da vida e com a função gravemente limitada dentro das exigências do mundo que pululamos. Por isso, pensa-se então que, a falta ou fraco diálogo entre o currículo e as diferentes existências culturais, dificulta o alcance dos objectivos e expectativas colocadas ao sistema, níveis e subsistemas de ensino.

Deste modo, se currículo é que vai definir o tipo de sociedade e de cidadão que se quer construir, para que a escola assuma o seu verdadeiro papel de servir o desenvolvimento das sociedades e de melhorar a qualidade educativa, um dos maiores desafios actuais no nosso sistema de ensino é construir uma escola fundada num currículo aberto, articulado e flexível para dialogar com os saberes plurais e heterogéneos das culturas locais. Este desafio exige mudanças urgentes, quer nas atitudes e práticas dos agentes educativos, quer nas estruturas e funcionamento da gestão curricular. Assim, para o bem-estar e vitalidade do próprio currículo, estamos a propor uma mudança paradigmática, em que as “políticas educativas e curriculares sejam descentradas” (JULIÃO, 2019, p. 6), permitindo que o currículo se estruture em torno da autonomia dos professores na construção de projectos (JULIÃO, 2019), de temas, de problemas reais, abertos, que aguça o querer conhecer, a curiosidade gnoseológica. Estamos a alvitrar um currículo com força nacional mínima, que permita que nos contextos de sua realização surjam estratégias de percursos de aprendizagem diferenciados, que permita a cada aluno, com os apoios necessários, progredir no currículo comum (ROLDÃO, 1999; 2003; 2005; SOUSA, 2010; LEITE, 2012). Esta perspectiva exige novos processos de (re)organização do ensino que invertam o circuito da unissonicidade curricular, que caracteriza o actual sistema educativo angolano e serve exclusivamente os intentos da classe dominante a um papel nuclear e hegemónico das escolas como centros de gestão educativa contextualizada.

Neste sentido, o presente artigo propõe lançar um olhar crítico e reflexivo sobre a vitalidade do currículo angolano, gerando novas lentes de compreensão e subsídios no domínio da investigação sobre as questões curriculares. Trata-se de uma abordagem de natureza essencialmente qualitativa, que visa a compreensão crítica de fenómenos na sua totalidade (COUTINHO, 2011), com recurso à

pesquisa bibliográfica, que envolveu uma parte significativa da bibliografia tornada pública em relação ao currículo e contexto, (MARKONI; LAKATOS, 2009) e pesquisa documental, procedendo-se à análise dos normativos oficiais vigentes a nível do país para encerrar uma ideia global sobre as questões curriculares (MARKONI; LAKATOS, 2009).

2. MARCO TEÓRICO

Em Educação é frequente assistir-se à multiplicação de definições sobre o mesmo conceito. O currículo não escapa a este fenómeno. Muitas são as definições existentes, variando no foco de incidência, no grau de abrangência, no carácter com que são estabelecidas. O conceito de currículo incorpora as influências políticas, sociais, culturais do contexto em que se desenvolve.

Se alguns o associam a um programa estruturado de conteúdos disciplinares, outros consideram-no como o conjunto de todas as experiências que o aluno vive na escola. Mas, estes são apenas dois exemplos ilustrativos da diversidade conceptual existente, onde se regista uma grande imprecisão e ambiguidade, que deixa muitas vezes a impressão ou a certeza – de que a entidade currículo encerra significados muito distintos e não conciliáveis.

O conceito de currículo tem tanto de ambiguidade como de imprescindível. Pacheco (2001) refere-se a duas ideias, ou perspectivas divergentes, associadas ao currículo. A primeira associada a uma perspectiva mais formal, que reúne um conjunto de definições que vêem o currículo como um conjunto de conteúdos a ensinar, conjunto esse organizado por disciplinas, temas, áreas de estudo, e como um plano de acção pedagógica fundamentado e implementado num sistema tecnológico. É o caso dos planos de estudo pré-determinados pelos Governos e que incluem os objectivos, os métodos, as temáticas/conteúdos e o número de horas semanais para cada disciplina. Trata-se de uma definição mais restrita de currículo que deixa de parte um conjunto de experiências de vida, de grupos sociais consideráveis, e as experiências educativas que ocorrem nas escolas, e que determinam e condicionam aquilo que é de facto o currículo.

Ainda no âmbito da visão mais formal de currículo, Phenix (1958, *apud* RIBEIRO 1995, p. 13) declara que “o currículo é o modelo organizado do programa

educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina”. Como se pode perceber, acentua-se aqui uma perspectiva tecnicista de currículo em que o professor é chamado a seguir fixamente um roteiro sem dele se desviar.

2.1. De que falamos quando abordamos o conceito de currículo?

Qualquer das visões de currículo atrás mencionada, está ligada a uma perspectiva mais tradicionalista e mais tecnicista, em que o professor se limita a cumprir o que está centralmente prescrito, independentemente de que o ensino seja ou não um processo descontextualizado. O currículo, visto e concretizado desta maneira, acentua a supremacia de alguma (s) classe(s) sobre outra(s), sobretudo ao nível do conhecimento que é ensinado na escola, e reproduz, de modo muito explícito, as desigualdades sociais através da escola. O processo de legitimação curricular é normativo e fundado na eficiência social, com ênfase nas decisões político/administrativas sobre o que deve ser ensinado, competindo aos professores transmitir aos alunos o que é superiormente determinado.

A segunda perspectiva, de teor mais informal, considera que o currículo, enquanto processo de ensino-aprendizagem depende da solicitação de cada tempo e num dado contexto (ROLDÃO, 1999). Pacheco (2001) afirma que, à luz desta perspectiva, se caracteriza o currículo como um conjunto de experiências educativas e como um sistema dinâmico, probabilístico e complexo, sem uma estrutura predeterminada em que tanto o professor como o aluno actuam como sujeitos activos do processo e não como meros objectos. Significa isto dizer que o professor, em função das linhas de orientação nacional existentes, goza de uma certa autonomia, tanto na gestão crítica, quanto na concretização do currículo, através dos processos de ensino - aprendizagem na sala de aula, bem como noutras decisões e actividades ao nível da escola.

A contrapor a visão tecnicista do currículo, D’Hainaut (1980 *apud* MORGADO 2000) afirma que a noção de currículo é muito abrangente, não podendo por isso reduzir-se a um mero programa de ensino. Um currículo é um plano de actividades pedagógicas muito mais largo que um programa de ensino. Compreende, em geral, não só programas, para as diferentes matérias, mas também uma definição das

finalidades da educação pretendida, uma especificação das acções de ensino e de aprendizagem, o que implica os conteúdos do programa e, finalmente, indicações precisas sobre as maneiras como o ensino ou aluno serão avaliados.

O currículo é considerado por Gimeno Sacristán (1998 *apud* AFONSO, 2014) como um cruzamento de práticas diversas, uma visão, em nosso entender, esclarecedora para compreensão do currículo como um campo de intervenção de vários actores e como uma construção social. Nesta acepção, é valorizado o aspecto informal, o processo que articula o propósito global do programa com o contexto onde é posto em prática, dando especial importância ao protagonismo curricular dos intervenientes, das suas crenças, atitudes, saberes, experiências.

Da análise feita às definições apresentadas por Foshay (1969 *apud* AFONSO, 2014), quanto à definição de currículo, deduz-se que o currículo é o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire na escola como resultado da sua interacção com os conteúdos de aprendizagem, com a comunidade escolar e com a cultura da escola.

Segundo Afonso (2014) trata-se de um conceito de currículo que confere aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem a possibilidade de contribuírem para a produção de um conhecimento e de uma cultura que sejam valiosos(as) e úteis para si próprios e para sociedade. A ser assim, poderemos considerar a escola como uma instituição promotora de equilíbrio social, uma vez que estaria a contribuir para a diminuição das assimetrias sociais, através da valorização da diversidade cultural e da promoção do desenvolvimento humano.

Destarte, as divergentes acepções apresentadas em torno do conceito currículo constituem em nosso entendimento um aspecto extremamente positivo no terreno dos estudos curriculares, uma vez que incentivam as investigações nesta área do saber, tornando assim mais acutilante a investigação e mais vivos os estudos curriculares. Neste sentido, Pacheco (2001) refere que apesar das divergências entre as duas perspectivas do currículo, isto é, entre a perspectiva formal (lógica técnica) e a informal (processual), o currículo se consigna como um projecto formativo que “encerra três ideias-chave: de um propósito educativo no tempo e no espaço em função das finalidades; de um processo de ensino-aprendizagem com referências a conteúdos e actividades; de um contexto específico – o da escola ou organização formativa, tendo como foco o protagonismo curricular

do professor.

Em função dos novos tempos e num plano mais alargado das aprendizagens e qualidade de ensino, para o sistema educativo angolano, o currículo deverá agregar as várias subjectividades e diversidades contextuais, seja em consequência do ensino formal dos professores ou em virtude de processos informais e não previstos. Assim, deverá ser olhado como um processo/uma proposta que pode ser (re) interpretada colectivamente pelos “mágicos do giz”, e adequado à diferentes regiões, valorizando a legitimidade discursiva e emancipatória, com o acento tónico no protagonismo curricular do professor e no respeito ao princípio da realidade local.

Em síntese, as ideias expressas acerca do currículo escolar permitem-nos compreender a centralidade do contexto e do protagonismo do professor, na construção e (re) construção crítica do currículo e do seu desenvolvimento, uma vez que é na sala de aula, que o currículo se concretiza e ganha vitalidade na vida dos alunos e do contexto em que se inserem. Por isso, parece-nos também fundamental reflectir sobre a vitalidade do currículo escolar para o contexto angolano.

2.2. Currículo e contexto cultural: a realidade angolana

A República de Angola é um País da costa ocidental da África austral, cujas fronteiras foram definidas no fim do século XIX. É o terceiro maior país da África Austral, com uma superfície territorial de 1.246.700 km quadrados, incluindo o enclave costeiro de Cabinda, que se encontra separado do resto do país por uma faixa de território de cerca de cinquenta quilómetros, segundo o Instituto Nacional de investigação e desenvolvimento da educação (ANGOLA, 2003).

Segundo a Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino 17/16, o currículo escolar angolano é de tradição centralista omnipresente, pois afigura-se de cumprimento obrigatório, teoricamente fundado na lógica da unidade nacional, mas patrocinando uma desintegração e fragmentação dos grupos, mormente minoritários, porque ignora a voz e o grito dos indivíduos e dos contextos de sua realização e mormente do cenário de sua configuração. Tal regulação nacional, enquadra-se na perspectiva de Roldão (1999), segundo a qual, manter a igualdade de tratamentos uniformes para públicos diversos, amplia as assimetrias sociais. Esta visão vai também ao encontro da ideia de currículo como processo, significando

também que a sua construção não pode entender-se separada das condições reais do seu desenvolvimento, isto é, do contexto.

Entretanto, contrariamente ao que acontece nos ventos angolanos, o currículo deve ser um constructo, que por via da sua diferenciação, consiga ir ao encontro das experiências e dos saberes individuais do contexto de sua realização aproximando todos aos resultados das aprendizagens pretendidas e, por outro, ao encontro do que a sociedade considera relevante num determinado tempo, visto que ele (o currículo) constitui um leque de aprendizagens, cuja utilidade é reconhecida pela sociedade (ROLDÃO, 1999), como sendo necessárias e úteis aos cidadãos que nela vivem.

Portanto, tendo em conta o quadro curricular angolano, várias questões importam teclar: Qual tem sido a base de construção do currículo escolar? Por que motivo a escola proíbe o uso a expressão dos hábitos e costumes locais? Por que a razão a escola ignora e desencoraja os ritos de iniciação à fase adulta? Por que a escola e a sociedade actual não valorizam mais (e até desencorajam) o talento, a diferença e a vocação? Por que motivo a escola prioriza a literatura e menospreza a oratura? Por que razão a escola não promove o ensino de (História, Geografia, Biologia, Matemática, etc.) através de provérbios que também caracteriza a matriz africana? Até que ponto o indivíduo formado pela escola será porta-voz da sua comunidade na luta pela igualdade? E se à luz da UNESCO (1994), as políticas educativas e curriculares proporcionassem a adaptação do currículo às necessidades e diversidade dos povos, fornecendo oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos? Esses e outros acepipes interrogatórios serão objectos de reflexão e discussão ao longo do desfile do presente texto, sem perder de vista que a importação de modelos educativos (BENSON, 2000 *apud* VELASCO;TIMBANE, 2017) e a centralidade omnipresente da Administração como reguladora, normalizadora e controladora da acção educativa, sem tornar a escola *locus* de decisão hegemónico, já não satisfazem os ventos das mudanças hodiernas em todas as esferas da vida.

2.2.1. Currículo e Línguas nacionais

A República de Angola é um país que apesar de ser um espaço multilingue e

multicultural, a recente Constituição da República (ANGOLA, 2010) reconhece apenas o português como a língua oficial, língua de prestígio, da burocracia, do ensino, do funcionamento do estado e da “coesão”. Dito de outro jeito, toda a educação formal é feita em português, artigo 16º, da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino (LBSE nº 17/16), em oposição das línguas bantu (orais e agrafas) pelo facto da primeira ser considerada língua oficial.

Apesar de se reconhecer o português como Língua de ensino, o país é marcado pela heterogeneidade linguística, onde cada etnia ou povoação possui uma identidade própria, com hábitos culturais próprios que caracterizam o modo de ser e de estar na sociedade. A título de exemplo, a região centro-sul do país e em muitos meios urbanos tem como língua materna o umbundo; na região centro-norte predomina o kimbundo (língua da capital de Angola e do antigo reino dos N'gola); Na região Norte predomina o kikongo (língua do antigo reino do Congo); Ainda na região Norte fala-se o fiote ou ibinda; No Leste do país predomina o côkwe. Oxikwinyama, nhaneca e mbunda são outras línguas de origem bantu faladas em Angola (ANGOLA, 2003).

Embora o mosaico cultural angolano seja diversificado, vasto e rico, demonstrando que cada cidadão é portador de uma cultura que deve ser preservada e exercitada amiúde, porque a morte de uma língua provocaria o falecimento de uma parte da história do país (TIMBANE, 2015), a verdade é que os cidadãos são “obrigados” a aprenderem única e exclusivamente em Língua Portuguesa (artigo 16º), da Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino, 17/16 (LBSE), a dominante, com todas as consequências oriundas dessa imposição curricular, pela facto de que muitos cidadãos tiverem alguma dificuldade de adaptação com a escola, que fala uma língua, que os torna como alienígenas em sala de aulas. Por conseguinte, no meio rural, onde há forte predominância das línguas nacionais, observam-se situações bastante drásticas, uma vez que grande parte dos que fazem a vida nesses meios, muito raramente fala ou conhece a língua oficial. O que significa que muitos alunos só falam o português, isso quando acontece, na escola, com o professor. Somente em situação escolar é que os alunos entram em contacto com o português, para não falar daqueles professores que não dominam as línguas nacionais, mas que são colocados a trabalhar nas zonas onde a predominância das línguas nacionais é muito forte (ANGOLA, 2003).

Para Ngunga *et al.* (2010 *apud* VELASCO; TIMABE, 2017), vários estudos têm vindo a revelar que as crianças são, por um lado, penalizadas por não dominarem a língua que é usada como meio de ensino e, conseqüentemente, o sistema educativo tem vindo a registar grandes perdas de toda a ordem. Para justificar o que sempre se argumenta sobre o ensino nos países colonizados, Benson (2000 *apud* VELASCO; TIMBANE, 2017) diz que grande parte dos países africanos falantes do português, os currículos foram baseados num modelo do Português Europeu, o que significa que as artes da linguagem são projectadas para falantes nativos de português europeu e que o conteúdo académico é mal adaptado às culturas como as angolanas e aos estilos de vida dos seus povos.

Todas as práticas supra arroladas contrariam os postulados da Declaração Universal sobre os Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), no seu 2º artigo, nº 2 onde estabelece: o direito ao ensino da própria língua e da própria cultura; o direito a dispor de serviços culturais; o direito a uma presença equitativa da língua e da cultura do grupo nos meios de comunicação; o direito a serem atendidos na sua língua nos organismos oficiais e nas relações socioeconómicas.

Como a realidade angolana, por via do seu currículo de tradição centralista (artigo nº 105º, Lei 17/16 de 7 de Outubro), faz um viés a essa posição, e como resposta tal facto, poderá desencadear, em muitos grupos étnicos, um sentimento de rejeição e/ou de insucesso escolar decorrente desse sistema educacional monocultural e excludente, contribuindo para a pouca atracção da escola, o que se pode configurar como uma das causas relevantes do insucesso escolar em Angola e da pouca falta de qualidade do sistema educativo.

Ademais, olhando bem para este elemento, pode-se pensar que o problema está na escola, mas na realidade não está. Em nosso entender, o problema ancora-se nas políticas educativas e curriculares nacionais pouco visionárias, muito elitistas e pensadas para outra galáxia. Dito de outro modo, o problema reside, portanto, em um facto meramente político. Aliado ao isso, e segundo o estudo desenvolvido pelo teórico Julião (2019 b), a ausência de diálogo entre a administração central e os executores das políticas educativas condiciona a concretização dos objectivos traçados, alimentando comportamentos que fazem um viés à qualidade de ensino.

São as concepções e opções políticas e dos políticos, que do ponto de vista objectivo têm contribuído muito pouco para a coesão e inclusão das várias vozes,

dos vários saberes, experiências, hábitos e costumes dos diferentes grupos sociais angolanos. Neste sentido, e concordando com Soares (2005, p. 9-10), “a escola que seria para o povo é, na verdade, contra o povo”. Portanto, a escola que existe é antes contra o povo do que para o povo, pois não fala, nem atinge o limiar da linguagem dos que nela pululam e ainda por cima exclui ao incluir.

Nota-se que este currículo, com estado de saúde delicado, só ajuda a desenvolver as crianças que já têm um bojo cultural e linguístico forte e continua a perpetuar a exclusão educacional e social para a maioria das crianças oriundas das zonas mais desfavorecidas. Fundado nesta lógica, daremos razão a Bordieu (1997, p. 485) quando alude que “a escola excluí, como sempre, mas ela exclui agora de forma continuada a todos os níveis, e mantém no próprio âmago aqueles que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas”.

Assim, no entender de Timbane (2015), os especialistas e educadores estão cientes das consequências de uma educação monolíngue⁵ tal como é sugerido pela política linguística do país. O uso do português como língua de ensino limita seriamente a comunicação entre professores, alunos e outros membros da comunidade, condicionando o alcance da eficácia e qualidade da educação em ensino requerida em Angola. Entendemos ser pouco coerente falar sobre a democratização do ensino, quando vivemos numa realidade ainda permeada por um currículo de pouca saúde, e num sistema cultural permeado por várias línguas, mas apenas uma dominante e de utilização extensiva e profunda em todo território nacional. Será que unidade nacional resvala-se num currículo de tamanho e estilo únicos para todos? Será que coesão social implica falarmos e ouvirmos todos uma única língua? E se olharmos para o grande exemplo Sul-africano, no capítulo da oficialização de mais dez línguas? E se pensássemos, de facto, na qualidade e eficácia educativa sem um currículo de pouca saúde, excitador de problemas?

Destarte, como vemos a educação moderna ainda não toma em conta as diferentes manifestações linguístico-culturais dos diferentes povos que pululam em Angola. Logo, se quisermos pensar numa educação que une e estimule a coesão

⁵ Educação e ensino realizados em uma única língua. Para o contexto angolano, o português. Entretanto, de modo a facilitar o ensino e melhorar a apreensão dos saberes, o sistema educativo angolano deveria abrir-se ao ensino bilingue, onde os alunos começariam o processo de socialização e aprendizagem nas suas línguas maternas e depois teriam a transição para a língua de instrução após consolidarem os conhecimentos e capacidades nas suas próprias línguas.

social, as políticas educativas e curriculares deveriam se orientar para a criação de condições conducentes a um uso mais amplo do português e também a possibilidade de uso das línguas nacionais em contextos institucionais, como a educação formal, tribunais, aparato administrativo ou meio de comunicação de massa; em suma, sempre que se sinta que o português funcione como uma barreira linguística e escolar. O ensino de línguas visando à integração das minorias linguísticas (culturas silenciadas pelo currículo) na escola é importante porque possibilita a comunicação plena, a redução do preconceito, a preservação da bagagem cultural, a unidade nacional, a democratização do ensino, a elevação da auto-estima e impulsiona a qualidade e eficácia educativa e sobretudo a inclusão e a equidade social (ROLDÃO, 1999). Isso se dá através do acolhimento das experiências oriundas dos próprios educandos que levam para as salas de aula idiosincrasias que eles consideram importantes de serem percebidas.

Desta forma, estaríamos a contribuir sobremaneira para a almejada coesão e unidade social (ANGOLA, 2010), para a felicidade dos povos que conformam o diverso mosaico cultural do país, para o fomento da consciência colectiva e solidária, a ajudar a criar um país de todos e para todos, por via de uma educação intrépida, a respeitar os princípios da universalidade e democraticidade plasmados nos cânones que regem o país. Por isso, o pensólogo Julião (2019, p. 6), sublinha o imperativo de se reflectir séria e urgentemente sobre a “necessidade de políticas educativas e curriculares descentradas, como prática que pode mudar o cenário educativo e os seus resultados, tendo como base a autonomia das escolas e dos professores”. Tudo será possível, se construirmos um currículo com saúde robusta, que contribui para ampliar o horizonte das nossas belas utopias.

2.2.2. Currículo, cerimoniais de Iniciação e actividades culturais

Como vimos acima, o currículo escolar angolano tem um carácter nacional e afigura-se obrigatório, independentemente da pluralidade das suas regiões. Por se considerar monocultural, elitista e excludente, não abre espaço para os saberes locais, os hábitos e costumes, nem para as manifestações culturais, tendo em conta a diversidade cultural que caracteriza o povo angolano. Assim, para que a escola assuma o seu verdadeiro papel de servir o desenvolvimento das sociedades e

garantir a inclusão e coesão de todos (ROLDÃO, 1999), precisa de um currículo em pleno estado de saúde, de coração aberto, pluricultural e flexível para dialogar com os saberes e culturas locais, que juntas enriquecem e enobrecem o mosaico cultural.

À título de exemplo, uma das manifestações culturais com os quais o sistema educativo angolano, por via do seu currículo não estabelece uma relação saudável e, por isso, sua existência é preterida no sistema de ensino, são os rituais de iniciação à vida adulta, às quais raparigas e rapazes se submetem, em algumas regiões do país. Assim, para as raparigas os rituais são efico, mufico, tchicumbi e usso a depender da região do país em que se manifesta o ritual. Durante a manifestação cultural, a menina aprende a cuidar do lar, dos filhos, do esposo e servir a comunidade e, para os rapazes a circuncisão, evamba ou outra designação usada pelo grupo étnico, cujo objectivo é inculcar a responsabilidade deste como maioral da família. O jovem não circuncidado é conhecido por otchilima e é obrigado a sair da comunidade no tempo de frio e a recolher-se num acampamento, conhecido por evamba, onde é circuncidado e fica em companhia de outros jovens, durante quatro e cinco meses aprendendo diversas técnicas para a vida adulta (AGOSTINHO, 2018).

No entanto, estas manifestações, por norma, acontecem no período lectivo em que decorrem as aulas. Assim, Moisés (2014), afirma que os ritos de iniciação, embora bons, no sentido em que, a partir deles se molda o indivíduo, com valores morais para a vida, têm, ao mesmo tempo, um impacto negativo para a educação, uma vez que os pais e encarregados de educação submetem os filhos aos ritos no tempo lectivo, o que concorre para elevados índices de desistências nas escolas e/ou insucesso escolar. Isto origina um aproveitamento pedagógico negativo, devido a não identidade cultural e linguística com a escola e, por conseguinte com os conteúdos nela ministrados que, na maioria das vezes, entram em conflito com as suas culturas e valores, originando reprovações e desintegração social.

Tal facto, encontra acolhimento nos cânones da UNESCO (1994), que virgula que cada aluno tem características, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, por um lado, por outro os currículos e todos os processos envolventes devem adaptar-se às necessidades da criança e não vice-versa. As escolas, portanto, “terão de fornecer oportunidades curriculares que correspondam às crianças com capacidades e interesses distintos” (UNESCO, 1994, p. 22). Dito de

outro modo, são as práticas e estruturas curriculares que devem ir ao encontro das necessidades, aspirações, sonhos, talentos dos alunos, se quisermos idealizar uma escola que promova o desenvolvimento harmonioso das capacidades físicas, intelectuais, morais, estéticas e laborais da jovem geração, de modo contínuo e sistemático, elevando o seu nível científico, técnico e tecnológico, a fim de que os mesmos possam contribuir significativamente para o desenvolvimento socioeconómico e bem-estar das populações do País, conforme artigo 4º da LBSE 17/16 (ANGOLA, 2016).

Portanto, com a rigidez dos macros políticos-curriculares e a não programação dialógica destes saberes, não se dá a possibilidade de os sujeitos abrangidos recuperarem os conteúdos escolares perdidos e, como resultado, surge o abandono escolar de ambos os sexos e pior que tudo isto, surge a desintegração e as assimetrias sociais. A menina desiste da escola e vai se juntar ao seu parceiro, como forma de preencher o espaço deixado pela ausência dos conteúdos que a escola e os professores deveriam ter a responsabilidade de ministrar. Regista-se a gravidez precoce, maternidade irresponsável e o rapaz engrena nas actividades de seus familiares para se “tornar num grande homem”. Nesta óptica, Moisés, (2014) alude que a integração dos ritos de iniciação no currículo pode contribuir significativamente para a redução das desistências e dos casamentos precoces, na medida em que, a educação daria continuidade, em termos de acompanhamento, aos iniciados, para tomada de consciência de que, embora sintam-se adultos socialmente, por terem passado pelos ritos de iniciação, continuam crianças no Ensino. Daí que precisam estudar para garantirem o seu futuro e o desenvolvimento socioeconómico nas comunidades onde estão inseridos e o fortalecimento dos vários grupos sociais.

Outros hábitos e costumes característicos da cultura angolana com os quais a educação formal não dialoga são os das comunidades, quer sejam autóctones ou não. A título de exemplo, o currículo não prevê o período em que algumas comunidades do Sul do país se deslocam das suas habituais áreas de residência em busca de água para si e para o gado (a transumância), os locais onde se concentram as escolas construídas pelo poder e Estado em relação às distâncias das zonas de residência das comunidades (prováveis alunos destas escolas), as condições económicas e sociais destas comunidades, os períodos de cultivo que se

realizam entre os meses de Outubro a Janeiro e ceifa que se processa entre os meses de Maio à Agosto, entre outros. Estes aspectos, se constituem num ponto negativo para o sistema de educação e ensino, já que, a relação entre o currículo (educação formal) e os rituais, os hábitos e costumes (educação familiar e comunitária) dos vários grupos e outras manifestações, deveria ser de complementaridade, fortalecendo e contribuindo para o estreitamento dos laços dos diferentes grupos e povos, e cumulativamente para o desenvolvimento do país. Tal facto faz um viés ao que nos apresenta Sacristán (1999), de que o currículo deve estar imbricado à cultura, à sociedade e à escola.

Neste sentido, nota-se que a coesão social, inclusão e o reconhecimento das diferenças culturais constituem ainda um enorme desafio para o sistema educativo angolano, pelo facto de não existir um processo de Estado sério que aproxime as pessoas ao conhecimento e práticas normativamente oficiais, fazendo com que a escola que seria para o povo se torne, na verdade, contra o povo, tornando o país balcanizado e empobrecido culturalmente (SOARES, 2005). Assim, o silenciamento cultural oficializado pelo currículo, efectivado na prática educativa, parte do pressuposto descabido de que a cultura hegemónica e dominante deva prevalecer sobre as demais culturas consideradas minoritárias. Essa realidade, presente em muitas instituições escolares do país, reforça a defesa de uma estrutura curricular rígida que desconsidera as experiências culturais vindas do meio popular, reduzindo a coesão entre os diferentes grupos.

Destarte, acreditamos que só será possível pensarmos na coesão social em Angola, por via de um currículo clinicamente saudável e fora de perigo, que se funde no eixo multicultural, que respeita a idiossincrasia dos seus cidadãos e acolhe as experiências oriundas dos contextos em que ele se efectiva. Desta forma, teríamos uma educação a promover significativamente a igualdade, a coesão social e o tão almejado desenvolvimento do país.

2.2.3. Currículo, contexto profissional e económico

Como temos vindo a relevar, o currículo deve fundar-se num formalismo

flexível, mas não pode perder de vista o realismo, por um lado, indo ao encontro das experiências e dos saberes individuais do contexto de sua realização e, por outro, ao encontro do que a sociedade considera relevante num determinado tempo e contexto, visto que ele (o currículo) constitui um conjunto de aprendizagens, cuja relevância é reconhecida pela sociedade (ROLDÃO, 1999), como sendo necessárias e úteis aos cidadãos que nela vivem.

Angola possui um mosaico cultural caracterizado por inúmeras actividades económicas que garantem a subsistência de muitas famílias e em várias regiões. A pecuária, a agricultura, a caça, a agropecuária, a pesca, a piscicultura, a silvicultura, comércio, construção, as indústrias, entre outros perfazem as actividades económicas em Angola. Nesta lógica, se o currículo escolar é de carácter nacional e de cumprimento obrigatório (ANGOLA, 2016), será possível formarmos profissionais competentes e coerentes para os diversos contextos e actividades acima arrolados? Não precisaríamos de uma urgente descentralização/flexibilização curricular e de um currículo que também respeite a “ditadura” do contexto? Como desenvolver o sector da agricultura, por exemplo, com um currículo urbano, classista, que nem previu as questões agrícolas? Como desenvolver as comunidades que vivem da pesca, se por um lado, o currículo foi concebido para o cidadão trabalhar no asfalto, e por outro, muitos estudantes nem pertencem às comunidades onde estudam? Por que razão o indivíduo com tendências para a dança/música é “obrigado” a obedecer a “ditadura” de um currículo de inspiração desportista? Será o currículo escolar angolano relevante/saudável face ao contexto em que pulula? Será que o currículo escolar angolano ajuda os educandos a solucionarem problemas relacionados com o quotidiano? Para que serve um currículo que não viabiliza uma inserção social e/ou profissional airosa por via da empregabilidade?

Parece-nos existir um hiato entre os conteúdos aprendidos e/ou decorados na escola com a vida prática dos jovens. Se um cidadão depois da escola não consegue uma inserção social saudável, nem mobiliza os seus conhecimentos para a sua manutenção social, somos favorável a dizer que a sua trajectória escolar não tenha sido eficientemente capaz de apetrechá-lo com ferramentas essenciais para o efeito. Tal facto, tem acontecido no contexto angolano, em que o indivíduo termina o seu ciclo de formação média, e revela-se verdadeiramente incompetente face aos desafios plurais e profissionais existentes no mercado, pelo facto da incoerência

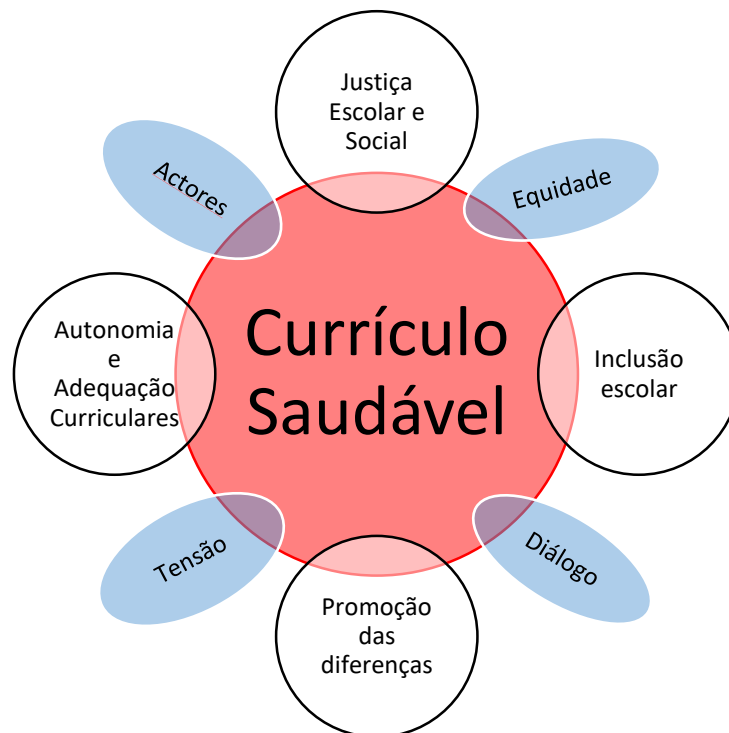
existente entre o currículo escolar e as reais necessidades do contexto. Perante tal situação, somos a dizer que se está perante um *design* curricular que fomenta a frustração social dos jovens e impede o desenvolvimento das comunidades.

Assim, longe de conteúdos conceituais, o currículo escolar deve incluir aspectos relevantes e práticos como informação sobre profissões, educação preventiva para a saúde, finanças, ambiente, sexo, técnicas de estudo, o conhecimento e auto-exploração de si mesmo e do contexto, competências de resolução de problemas, e tomadas de decisões, no sentido de o indivíduo quando abandonar a escola consiga um enquadramento activo no mercado de trabalho à medida de suas competências e apetências pessoais e/ou profissionais.

2.2.4. Caminhos possíveis para a saúde do currículo em Angola

Retomamos a discussão reforçando a ideia de que, o currículo angolano não tem mais espaço na actual conjuntura e diversidade de culturas e povos do país. Em nosso entendimento só será possível estar-se diante de uma educação portadora de qualidade e de justiça social, optando por um *design* curricular de inspiração multiculturalista, isto é, um modelo inclusivo, clinicamente saudável, que incorpore as culturas dos diversos grupos sociais, que considere a diferença e o potencial de todos. Daí, a necessidade de reflectirmos sobre procedimentos e práticas que sejam compagináveis aos novos imperativos e às várias culturas (ver Figura 1).

Figura 1: Vectores para construção de um currículo saudável e excitador de justiça social



Fonte: Autor do texto

Segundo Roldão (1999) garantir a equidade social exige que se diferencie o currículo para aproximar todos ao sucesso educativo. Em função da figura acima exposta, queremos aqui relevar que o primeiro desafio para tornar o currículo útil à própria sociedade é desconstruir/repensar o actual *design* curricular angolano, que exigirá uma descentralização e autonomia curriculares, que respeite a hegemonia dos contextos locais e reconheça e promova as diferenças para uma democratização do ensino. Tal facto levará o professor a mudar de postura e assumir um papel mais activo e crítico na gestão do currículo em contraponto ao actual consumismo curricular. Obviamente, que de tal processo resultarão tensões, conflitos, resistências próprios de uma mudança que homenageia a diversidade, caminhando a passos largos para um paradigma multicultural, que acolhe o diferencial e mobiliza processos dinâmicos em várias direcções.

Por consequência, e estando as diferenças culturais acauteladas no currículo escolar, a inserção social dos jovens será mais coerente aos desafios da própria sociedade. Este talvez seja o maior desafio da multiculturalidade, não ocultar as desigualdades, as contradições e conflitos das sociedades actuais, mas trabalhar, dialogar e intervir neles, de modo a tornar possível a promoção e o reconhecimento

da riqueza da diversidade e uma convivência plural e harmónica entre os principais sujeitos e actores, resultando num processo de justiça social e qualidade de todos os cidadãos do mosaico cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Angola, igual a muitas nações no mundo, e em particular em África, tem um mosaico étnico rico e diversificado. O mosaico étnico traduz-se na existência de uma grande variedade linguística (dialectos), ética e cultural com implicações óbvias no processo de ensino-aprendizagem. O presente artigo pretende demonstrar que, apesar de várias tentativas de reanimação, a saúde do currículo escolar angolano, ainda não consegue dar resposta às aspirações que a diversidade dos grupos sociais e culturais pendem sobre ele. A escola devia preparar cidadãos para inserir-se na sociedade e não os desvincular, desintegrá-los da sua cultura e do seu povo, dificultando a luta pela igualdade, conquista dos direitos, patrocinados pela política educativa e curricular vigente.

A garantia de uma escola igual para todos não pode ser confundida com um currículo único para todos os alunos e professores, mas com um currículo diferenciado, que proporcione as mesmas oportunidades de sucesso para todos e para cada um em função do seu contexto vivencial. Importa referir, no entanto, que tais diferenciações poderão enriquecer o currículo através da inclusão de outras línguas nacionais e actividades culturais na educação formal.

O estado da saúde do currículo escolar angolano, de tradição centralista e monocultural, inspira alguns cuidados especiais, por possuir uma impressão digital ditatorial, por funcionar como uma camisa de força, por não dialogar, nem permitir a entrada de outras culturas, desconsiderando as especificidades regionais, os talentos e os interesses pessoais e profissionais, tanto dos alunos, quanto dos contextos, impondo-lhes de forma dissimulada uma cultura alienígena. Para isso, propomos a resignificação das políticas e práticas curriculares assentes num currículo nacional de força mínima e partilhada, de inspiração multicultural, abrindo espaços para ecoar a voz e o grito das diferentes culturas, se quisermos desenvolver tanto as comunidades, quanto a qualidade do nosso sistema educativo, evitando o silenciamento cultural no currículo, efectivado na prática escolar.

Destarte, a intenção não foi acabar a discussão acerca da abordagem aqui proposta, mas, suscitar a reflexão crítica sobre os vários desafios sociais colocados ao currículo escolar angolano, no sentido de, por um lado ajudar a instigar uma revolução no pensamento dos agentes e dos fazedores das políticas curriculares, tendo em conta a flexibilização e o multiculturalismo curricular, como um itinerário possível para a promoção da inclusão das diferenças, que tornam visível o contexto cultural angolano, por outro, impulsionar um estudo de maior escala sobre a vitalidade do currículo e a vasta miscelânea cultural, seus efeitos reais na vida social e profissional do indivíduo, no sentido de contribuir para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem e desenvolvimento económico e social de Angola.

REFERÊNCIAS

ANGOLA. Lei de Bases do Sistema Educativo Angolano. **Lei de Base do Sistema de Educação e Ensino Nº 17/16 de 7 de Outubro**. Angola, 2016.

ANGOLA. **Assembleia Nacional - Constituição da República**. I Série-n.º 23, de 5 de Fevereiro, 2010.

AGOSTINHO, Piedade. **Currículo e qualidade de ensino no contexto angolano**. UDZIWI: Revista da Educação da Universidade Pedagógica, Moçambique, n. 30, pp. 1-12, 2018

ANGOLA. Ministério da Educação. **Caracterização Global do Contexto Angolano e Respectivo Sistema Educativo**. Reforma Curricular/INIDE. Luanda: Ministério da Educação, 2003.

AFONSO, Augusto. **O papel do professor na (Re)Construção do Currículo do 1º Ciclo do Ensino Secundário em Angola: das intenções às práticas** (Tese de Doutoramento). Universidade do Minho, Braga, 2014.

BORDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Tradução Mateus Soares et. al. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

COUTINHO, Clara. **Paradigmas, Metodologias e Métodos de Investigação**. Lisboa: Almedina, 2011.

SACRISTAN, Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto: Artmed, 1999.

JULIÃO, António. **A Extensão da Unidocência no Ensino Primário em Angola: Implicações para a Qualidade de Ensino**. Revista Educação Unisinos, São Leopoldo, Brasil, v. 23, n. 3, pp. 455-470, jul/set, 2019 b

_____. **A Autonomia Curricular do Professor em Angola: Limites, Desafios e Possibilidades**. Revista Praxis Pedagógica, Brasil, v. 2, nº 1, pp. 1-14, jan/mar, 2019.

LEITE, Carlinda. **Para uma escola curricularmente inteligente**. Porto: Edições

ASA, 2003.

LEITE, Teresa. **Diferenciação curricular na resposta às necessidades educativas especiais dos alunos**. In I. Sanches, M. Costa & A. Santos (Eds). Para uma educação inclusiva: Dos conceitos às práticas. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2012.

MOISÉS, Rosalina. "Os ritos de iniciação no distrito de Lichinga: desafios para a educação". In: Duarte, Stela e Maciel, Carla (org). **Temas Transversais em Moçambique: Educação, Paz e Cidadania**. Textos da Conferência Organizada pelo Centro de Estudos de Políticas Educativas. Maputo, Editora Educar, 2014.

MORGADO, José. **A (des)construção da autonomia curricular**. Lisboa: Edições ASA, 2000.

MARCONI, Marina e LAKATOS, Eva. **Técnicas de pesquisa (7ª Ed.)**. São Paulo: Editora Atlas, 2009.

ROLDÃO, Maria. **Os Professores e a Gestão do Currículo**. Porto: Porto Editora, 1999.

ROLDÃO, Maria. (2003). **Diferenciação Curricular Revisitada**. Porto. Porto Editora, 2003.

ROLDÃO, Maria. **Estudos de Práticas de Gestão do Currículo**. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2005.

ROLDÃO, Maria. **Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas**. Lisboa: Ministério da Educação, 1999.

RIBEIRO, António. **Desenvolvimento curricular (5ª Ed.)**. Lisboa: Texto Editora, 1995.

SOUSA, F. (2010). **Diferenciação curricular e deliberação docente**. Porto: Porto Editora, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2005.

PACHECO, José. **Currículo: teoria e práxis**. Porto: Porto Editora, 2001.

TIMBANE, Alexandre. **A complexidade do ensino em contexto multilíngue em Moçambique: políticas problemas e soluções**. *Calidoscópico*. V.3, n. 1, p. 92-103, jan/abr 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção: Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Unesco, 1994.

UNESCO. **Declaração universal dos direitos linguísticos**. Barcelona: UNESCO, 1996.

VELASCO, Marcelino e Timbane, Alexandre. **O processo de ensino-aprendizagem do português no contexto multicultural moçambicano**. RILP – Revista Internacional em Língua Portuguesa, nº32, pp.100-120, 2017.