

## RACIONALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NAS ESCOLAS FAMILIARES RURAIS MOÇAMBICANAS

Janinha GERKE<sup>i</sup>

Tané Joaquim SINALO<sup>ii</sup>

### RESUMO

A pesquisa que sustenta este artigo teve como propósito avivar os esforços das Escolas Familiares Rurais (EFRs) praticantes da Pedagogia da Alternância na República de Moçambique. Trata-se de um estudo que fez uso do método dialético e objetivou precipuamente avaliar a racionalidade do currículo desenvolvido em Pedagogia da Alternância. Os resultados da pesquisa foram alcançados mediante a aplicação da técnica de análise de conteúdo. Eles revelaram que, no contexto moçambicano, a racionalidade de um currículo desenvolvido em Pedagogia da Alternância centra-se na necessidade de que os jovens do meio rural usufruam do direito a uma educação profissional condigna, preservante dos valores autóctones, e no compromisso das Escolas Familiares Rurais em produzir uma educação integral, humanizada, de qualidade, como também para o enfrentamento dos desafios do mundo do trabalho na sociedade atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo; Desenvolvimento curricular; Formação humana integral; Pedagogia de alternância.

### *RATIONALITY OF CURRICULAR DEVELOPMENT IN MOZAMBICAN RURAL FAMILY SCHOOLS*

### **ABSTRACT**

*The research supporting this article was intended to revive the efforts of Rural Family Schools (EFRs) practicing Alternation Pedagogy in the Republic of Mozambique. This is a study that used the dialectical method and aimed primarily at evaluating the rationality of the curriculum developed in Pedagogy of Alternation. The research results were achieved by applying the content analysis technique. They revealed that, in the Mozambican context, the rationality of a curriculum developed in Pedagogy of Alternation focuses on the need for young people in rural areas to enjoy the right to access a decent professional education, preserving indigenous values and; in the commitment of Rural Family Schools to produce comprehensive, humanized, quality education, as well as to face the challenges of the world of work in today's society.*

**KEYWORDS:** Curriculum; Curriculum development; Integral human formation; Alternation pedagogy.

<sup>i</sup> Doutorado em Educação. Professora da Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: [professorajaninhaufes@gmail.com](mailto:professorajaninhaufes@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0002-6903-8125>.

<sup>ii</sup> Mestrando em Gestão Estratégica de Recursos Humanos (Universidade Jean Piaget de Moçambique/Beira) e Mestrando em Gestão e Administração Educacional (Universidade Católica de Moçambique – Faculdade de Engenharia/Chimoio). Diretor do Instituto Médio Agrário de Mangunde (EFR de Mangunde – Chibabava/Sofala/Moçambique). E-mail: [tanesimalo2020@gmail.com](mailto:tanesimalo2020@gmail.com) – ORCID iD: <https://orcid.org/0000-0003-4042-3078>.

## RACIONALIDAD DEL DESARROLLO CURRICULAR EN LAS ESCUELAS FAMILIARES RURALES MOZAMBICANAS

### RESUMEN

*La investigación que apoya este artículo tenía la intención de revivir los esfuerzos de las Escuelas Familiares Rurales (EFR) que practican la Pedagogía de Alternancia en la República de Mozambique. Este es un estudio que utilizó el método dialéctico y tuvo como objetivo principal evaluar la racionalidad del plan de estudios desarrollado en la Pedagogía de la Alternancia. Los resultados de la investigación se lograron aplicando la técnica de análisis de contenido. Revelaron que, en el contexto mozambiqueño, la racionalidad de un plan de estudios desarrollado en Pedagogía de Alternancia se centra en la necesidad de que los jóvenes de las zonas rurales disfruten del derecho a acceder a una educación profesional decente, preservando los valores nativos y; en el compromiso de las Escuelas Familiares Rurales para producir una educación integral, humanizada y de calidad, así como para enfrentar los desafíos del mundo laboral en la sociedad actual.*

**PALABRAS CLAVE:** Plan de estudios; Desarrollo curricular; Formación humana integral; Pedagogía de alternancia.

### 1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia da Alternância, desde sua gênese, assume-se seriamente comprometida com o desenvolvimento de competências para a vida, conforme os ditames da dinâmica social. Pelas suas especificidades, implica maior integridade e compromisso de seus atores, bem como uma gestão curricular dinâmica, flexível e inclusiva. Particulariza-se por ser implementada, geralmente, no meio rural, pelas Escolas Familiares Rurais (EFRs) e/ou Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), como são mais conhecidos no Brasil. Trata-se de unidades de ensino que, no caso específico de Moçambique, estão adstritos ao Ensino Técnico Profissional.

Nascida na França em 1935, a Pedagogia da Alternância caracteriza-se por alternar os espaços e tempos de ensino-aprendizagem entre a escola e a família ou o meio socioprofissional, permitindo, assim, ao jovem estudante o acesso aos processos de formação escolar vinculados ao mundo do trabalho e às raízes familiares. Ademais, a Pedagogia da Alternância vem sendo adotada em mais de 40 países no mundo, com expressiva construção teórico-prática que se contrapõe a modelos convencionais de educação, inaugurando outras e novas possibilidades de formação técnica e profissional ao encontro das demandas do mundo do trabalho e das realidades sociais e econômicas de seus contextos. Numa perspectiva histórica registra-se:

As Maisons Familiaes Rurales (MFR) não surgem do acaso, nem tampouco de uma decisão dos poderes públicos. Tiveram seus próprios promotores, seus artesãos. Um grupo de pessoas muito diferentes por sua profissão e situação: agricultores, pequenos empresários, dirigentes sindicais, sacerdotes, gente da cidade e do campo... Todos eles dotados de grande personalidade e com uma preocupação comum, ainda que, de diversos pontos de vista, pela situação e o futuro do meio rural (GARCÍA-MARRIRODRIGA; PUIG-CALVÓ, 2010, p. 21).

Nesse sentido, a história revela que as primeiras EFRs surgem como proposição do povo e de lideranças religiosas, a partir da demanda de uma formação que conciliasse o trabalho e o acesso aos conhecimentos técnicos, históricos e sociais acumulados pela humanidade, em especial voltados para a situação do meio rural, considerando as precariedades e as ausências que marcam as realidades desse contexto.

Assim, a iniciativa e a audácia pedagógica de alguns agricultores de um pequeno vilarejo rural alcançaram, em pouco mais de meio século, a escala mundial e se transformou num verdadeiro movimento educativo, num movimento de educação popular e de ajuda ao desenvolvimento (GIMONET, 1999, p. 47).

Portanto, ao se recuperar a narrativa histórica acerca da constituição das primeiras Escolas Familiaes Rurais de Moçambique, cumpre registrar preliminarmente que a Pedagogia da Alternância surge, em 2004, com a abertura da Escola Familiar Rural de Magude (Província de Maputo – Região Sul de Moçambique). Esse advento foi oportuno, na medida em que coincidiu com a reconstituição da rede das antigas escolas públicas de artes e ofício, agora com a designação “escolas profissionais”, fazendo jus aos esforços governamentais de promoção do Ensino Técnico Profissional, cujas legitimidade e legalidade foram explicitamente expressas pelos Diplomas Ministeriais n.º 138/2003, de 31 de dezembro, e n.º 4/2006, de 11 de dezembro. Atualmente, a Pedagogia da Alternância é vivida por cerca de 1.700 jovens dispersos numa rede nacional de 18 escolas, todas localizadas no meio rural, ministrando o curso de agropecuária.

Outrossim, ao se buscar a origem da Pedagogia da Alternância e, conseqüentemente, das Escolas Familiaes Rurais e, a partir daí, ao se estabelecer uma relação com a realidade moçambicana, sente-se o desafio da inquietude propulsora desta investigação, uma vez que ela revela as fragilidades em sua manutenção e fortalecimento, seja pelos seus beneficiários, atores ou pelo poder público.

Desde sua implantação na República de Moçambique, as EFRs têm enfrentado oponentes no que se refere a sua sublime utilidade no processo de construção social, fato que ganha notoriedade quer pela fraca procura social, quer, num patamar maior, pelo não reconhecimento do empenho de seus formadores na realização dos instrumentos pedagógicos ou mediações didático-pedagógicas, agravado pela morosidade na tramitação do memorando de entendimento entre a Associação das EFRs e o Estado, que especifica as modalidades de operacionalização da Pedagogia da Alternância<sup>1</sup>. Diante dessa realidade, há que se questionar: em que se centra a racionalidade de se desenvolver um currículo em Pedagogia da Alternância no contexto moçambicano? Trata-se de uma questão que encabeçou o roteiro da pesquisa em apreço; uma pesquisa que, de modo substancial, visou esclarecer a essência da Pedagogia de Alternância; explicar a racionalidade de um currículo desenvolvido em Pedagogia da Alternância no contexto moçambicano; bem como buscar contributos para enriquecer e acelerar o nível de compreensão e sensibilidade da sociedade com relação à implementação da Pedagogia da Alternância na realidade em questão.

Apesar de adverso, o cenário ora descrito acerca da Pedagogia da Alternância afigura-se estável, se bem que suscite melhorias, com particular enfoque para a mudança de paradigmas no seio do pessoal com poder decisório, este que, conforme defendem Grundy (1987) e Roldão (2008), é o núcleo das mudanças desejadas num sistema organizacional.

A utilidade da pesquisa em questão reside em consciencializar a sociedade para a necessidade de, sem descartar a vitalidade do ensino clássico para a construção da sociedade, contemplar a Pedagogia da Alternância como uma opção estrategicamente indispensável no âmbito do estreitamento de sinergias para o desenvolvimento inclusivo e sustentável das comunidades rurais. Ademais, a realização da pesquisa encoraja e fortalece os principais atores do processo formativo nas EFRs, propiciando, assim, a expansão da Pedagogia da Alternância em todo o país.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Na esteira da discussão aqui proposta, buscou-se nas interlocuções teóricas sobre o “currículo” pensar o processo formativo em curso nas EFRs, bem como compreender como as narrativas aqui construídas ajudam a fertilizar as problematizações que subjazem este trabalho.

De acordo com Alves (2012), o termo “currículo” tem merecido muitas conceituações. Na esfera educacional, salienta-se a conceituação de Ribeiro (1999), que o toma como elenco e sequência de matérias ou disciplinas propostas para um sistema escolar inteiro ou simplesmente para um ciclo de estudos, um nível de escolaridade ou um curso, visando a graduação dos alunos nesse sistema, ciclo, nível ou curso. Ainda de acordo com Alves (2012), a múltipla conceituação do currículo acarreta consigo o problema da natureza e das fronteiras semânticas, se bem que a relação entre ele e os sistemas conexos ajude a esclarecê-lo. Trata-se de um problema que, no contexto educacional, reflete o sistema educativo, no ensino em situação escolar e nas atividades designadas não curriculares, derivando daí a distinção que se depreende dos pensamentos tanto de Ribeiro (1999) quanto de Azevedo (2010) e Alves (2012), entre currículo formal, currículo informal e currículo oculto.

No tocante ao currículo formal, vários pensadores, entre eles Apple (1997) e Roldão (1999), logram consenso em tomar como seus componentes fundamentais: as finalidades e os objetivos; as matérias e os conteúdos; as estratégias e as atividades; e a avaliação. Esses elementos podem estar explícita ou implicitamente presentes, entretanto devem conquistar seu espaço respeitando o equilíbrio entre eles, tanto mais que somente o somatório da interdependência e complementaridade entre eles é que compõe um bom currículo.

A legitimidade que se confere a um currículo, pensa Roldão (1999), ganha substância em função da análise apreciativa que se faz sobre ele, tendo como referenciais: a sociedade a servir; o sujeito a ensinar; e o conhecimento a ensinar. Portanto, a confluência entre fatores de interesse da sociedade e do sujeito de aprendizagem de modo particular é que determina o bojo do conhecimento a veicular. Assim também pensam Goodson (1988) e Zabalza (1992).

Os fatores de interesse da sociedade perspectivam-se nas dimensões político-institucional, cultural, social e econômica. A análise de um currículo nessas dimensões justifica-se na medida em que ele surge como veículo de preparação de crianças e jovens para serem membros participantes da comunidade em que se inserem, como forma de socialização cultural comum.

Os fatores de interesse do sujeito de aprendizagem, por sua vez, perspectivam-se na dimensão dos pressupostos psicopedagógicos. A análise de um currículo nessa dimensão justifica-se na medida em que o currículo se dirige a um grupo de alunos num dado tempo de sua escolarização, com determinadas características, necessidades e níveis de desenvolvimento

humano, além de que o currículo como um plano de aprendizagem precisa contemplar as condições, os processos e os limites da aprendizagem propostos a seus legítimos destinatários.

Por seu turno, o conhecimento a ensinar constitui referência para a legitimação de um currículo pela utilidade que empresta à relação entre o sujeito e a sociedade, ou seja, o sujeito satisfaz os anseios da sociedade pelo modo como maneja o conhecimento nas mais variadas circunstâncias da vida, com o propósito de que esse conhecimento seja suficientemente rico para corresponder às necessidades da sua articulação.

Portanto, a legitimação de um currículo acarreta uma corporização inquebrantável dos três fatores, encerrando, por conseguinte, a noção de produto, prática e práxis, defendida por Habermas (1987).

## 2.1 Teorias Curriculares

Entende-se por teoria curricular um conjunto organizado de análises, interpretações e compreensões dos fenômenos curriculares, conforme postula McCutcheon (1982). Sua função é, de acordo com Pacheco (2001), descrever, explicar e compreender os fenômenos curriculares, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática visando sua melhoria. Nessa perspectiva, Kliebarde (1977) considera que a teoria curricular tem por função representar os problemas curriculares e clarificá-los em termos territoriais.

As teorias curriculares não encerram uma abordagem acabada e sólida dos fenômenos curriculares, antes, porém, constituem simples tendências na forma de teorizar os fenômenos curriculares; elas se afiguram ajustadas a determinadas circunstâncias e precisam ser concatenadas a outras tendências para ganharem vitalidade e dar maior abrangência aos fenômenos curriculares. A propósito, Contreras (1990) adverte para a necessidade de, diante delas, se desvencilhar da ideia de uma constelação de proposições e passar a enxergar uma proposta de representar os problemas curriculares, refletir sobre eles e propor normas de sua abordagem.

Na senda dos pensamentos partilhados *supra*, Kemmis (1988), citado por Pacheco (2001), propõe três teorias curriculares, a saber: a teoria técnica, cujas abordagens dão primazia ao interesse técnico (assume um discurso científico, uma organização burocrática e uma ação tecnicista); a teoria prática, cujas abordagens dão primazia à relação conjugada da prática entre

alunos, professores, meios e conteúdos (assume um discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional); e a teoria crítica, cujas abordagens dão primazia à construção coletiva do currículo, implicando a consciência crítica quer dos especialistas, quer dos professores (assume um discurso dialético, uma organização participativa, democrática e comunitária e uma ação emancipatória resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam das atividades escolares).

Portanto, imbuído da essência das três perspectivas teóricas de Kemmis (1988) e valorizando os alertas dos autores supramencionados nessa abordagem, busca-se a racionalidade das práticas de desenvolvimento curricular observadas nas Escolas Familiares Rurais moçambicanas.

## 2.2 Desenvolvimento Curricular

De acordo com Ribeiro (1999), entende-se por desenvolvimento curricular um processo dinâmico e contínuo de fundamentação, planejamento, implementação e avaliação do currículo. Trata-se, pois, de uma dinâmica sistêmica predominada por uma interdependência entre os estágios de sua realização, os quais constituem simultaneamente pontos de partida para o alcance de qualquer outro lugar do sistema. Portanto, em desenvolvimento curricular, a trajetória de reflexão não é previamente definida, o que não quer dizer, contudo, que a reflexão seja meramente difusa. Conforme pensa Zabalza (1987), a reflexão deve guiar-se por fatores didáticos, psicopedagógicos, características dos alunos e contextos social e escolar. Em consequência da dinâmica ora enunciada, o currículo encontra-se em permanente desenvolvimento.

Outrossim, a dinâmica de desenvolvimento curricular expressa, como pensa Pacheco (2001), uma prática complexa. Essa complexidade verifica-se desde a etapa da justificação, em que são conjugados múltiplos referenciais em proporções harmônicas tais que possam gerar um texto coeso e coerente, até a etapa da implementação, em que são considerados vários aspectos que influem no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda que Ribeiro (1999) aborde o conceito de desenvolvimento curricular nos sentidos lato (o conjunto das etapas de justificação; concepção e elaboração; implementação; e avaliação) e restrito (a etapa de concepção e elaboração), é claro em estreitar consensos com

Pacheco (2001) e reconhecer a necessidade de estabelecer uma relação entre o que está concebido e o que está em implementação, servindo essas duas etapas, à semelhança da etapa de justificação, de referenciais para a etapa de avaliação, a qual culmina com remodelações do currículo.

### 2.3 Teorias Curriculares e Racionalidade de Desenvolvimento Curricular

Pacheco (2001) é peremptório em negar a análise da prática curricular à luz das perspectivas que derivam heterogeneamente das teorias curriculares. De acordo com seu pensamento, as teorias curriculares como um todo encerram perspectivas que se interligam e completam, sendo, por conseguinte, improcedente sua participação. Trata-se de um posicionamento que corroboram Zais (1976), Kliebarde (1977), McCutcheon (1982) e, posteriormente, Taba (1983). A propósito, McCutcheon (1982), numa referência à designação genérica do aporte teórico que versa sobre o currículo, assume a teoria curricular como uma organização de análises, interpretações e compreensões dos fenômenos curriculares. Em consubstanciação, Kliebarde (1977) menciona que esse conjunto organizado de dizeres sobre o currículo tem como função representar os problemas curriculares e clarificá-los em termos territoriais. No mesmo diapasão, Pacheco (2001) alude que a função da teoria curricular é descrever, explicar e compreender os fenômenos curriculares, e a utilidade desse exercício reside em orientar as práticas curriculares para a melhoria.

A elevada concorrência pela valoração genérica do aporte teórico sobre o currículo subentende a premência de analisar as práticas curriculares em função das fortalezas apuradas em cada uma das teorias curriculares e das conveniências circunstanciais que sustentam a elaboração de um currículo (as finalidades e os objetivos; as matérias e os conteúdos; as estratégias e as atividades; e a avaliação), algo que requer maior abstração.

A essência das teorias curriculares provoca a necessidade de ser aprimorada pelos vários atores que participam tanto da concepção como da implementação do currículo, entretanto esse conhecimento ganha efetiva utilidade quando conjugado com as premissas da elaboração de um currículo. A fusão desses conhecimentos impacta a percepção profunda do currículo pelos atores, decorrendo disso a racionalidade que eles fecundam posteriormente no processo de desenvolvimento curricular. Trata-se, pois, de uma racionalidade homogênea que, de acordo



com o autor em apreço, desenvolve-se numa única perspectiva, isto é, livre de perspectivas isoladas que derivam das teorias curriculares.

A racionalidade que encabeça o desenvolvimento curricular carece, portanto, fluir da abordagem holística dos elementos que corporizam o currículo em causa, o que requer uma análise minuciosa da essência desses elementos, a busca da razoabilidade para a incorporação de cada um deles no currículo, bem como a apreensão do espírito (as reais intenções) que encabeçou a elaboração dele.

### **3 A RACIONALIDADE DE DESENVOLVIMENTO CURRICULAR EM PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA**

A Pedagogia da Alternância é definida por García-Marirrodrga e Puig-Calvó (2010) como um modelo de formação integral que consiste em envolver o formando no processo de busca de soluções para os problemas que afligem sua comunidade, em estadias alternadas entre a instituição educativa e o meio socioprofissional, pois:

[...] reúne em seus pressupostos teórico-práticos e metodológicos uma concepção que se materializa na integralidade, quando se produz organicamente articulada aos pilares dos CEFFAs, a saber: a formação integral dos sujeitos campesinos e o desenvolvimento sustentável do meio como objetivos precípuos, bem como a alternância e a associação comunitária como recursos para o alcance de seus objetivos (GERKE; SANTOS, 2019, p. 8).

Nessa perspectiva, não se trata de um simples exercício rotineiro de troca de ambientes de aprendizagem, e sim, além disso, de um exercício cíclico de busca de harmonia entre as percepções desenvolvidas em cada um dos meios, tendo em vista a construção de um homem ainda mais plural, que, em decorrência de sua pluralidade, compreenda os fatos em sua complexidade e consentâneo com o desafio contínuo de transformação de si e da realidade comunitária em que está inserido, conforme pensa Lahire (2001).

No caso concreto de Moçambique, abundam nos relatórios das EFRs exemplos de resolução de problemas das comunidades pelos membros das EFRs, com destaque para a construção de conhecimentos científicos (amanhos culturais e maneios sanitários sobretudo); o saneamento do meio (abertura de latrinas e pequenas represas); a abertura de vias de acesso; a preservação do meio ambiente (arborização de espaços públicos e preservação de espécies

florestais nativas); o fomento do turismo rural; e o empreendedorismo (a abertura de propriedades diversas). Essas práticas emitem o testemunho de um desenvolvimento curricular participativo e racionalmente focado em mudanças sociais positivas, tornando as EFRs instituições inclusivas, socialmente úteis e portadoras de identidades dos sujeitos que, por via delas, praticam a Pedagogia da Alternância. Ademais, a inteligibilidade entre as ações das EFRs e o cotidiano das comunidades sob sua influência viabiliza a aprendizagem autônoma e duradoura dos aprendentes. Outrossim, legitima a satisfação dos mais variados atores e seus beneficiários com a qualidade dos trabalhos das EFRs e a necessidade de uma consideração acrescida nos investimentos efetuados nessas instituições de educação profissional. A realidade de uma EFR defendida pelos membros das comunidades sob sua influência e a percepção de uma instituição indispensável para o desenvolvimento da sociedade são mais constatáveis entre membros das comunidades que se beneficiam diretamente do trabalho proporcionado pelas EFRs. Um exemplo é o caso da EFR de Mangunde, onde os membros das comunidades circunvizinhas se beneficiam de motobombas para a irrigação de seus campos agrícolas, além de outras iniciativas.

Não obstante, a percepção de García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010) é corroborada na tese de Pina (2017), para quem a construção do conhecimento em Pedagogia da Alternância resulta de processos de valorização do meio envolvente ao formando, tendo como base um projeto político-pedagógico devidamente estruturado para o efeito. Em sua abordagem, a autora sustenta-se em Oliveira e Campos (2012), as quais pensam que um dos maiores méritos da Pedagogia da Alternância é o de evitar a modelagem do ensino com estrangeirismos que, não raras vezes, destoam a identidade da educação autóctone dos formandos. Na óptica desses autores, os estrangeirismos devem ser preteridos a favor de procedimentos e práticas que geram uma escola com marcas vernáculas da comunidade em que está inserida e, por conseguinte, diferenciada das demais, incluindo as que professam a mesma Pedagogia da Alternância.

A operacionalidade da Pedagogia da Alternância caracteriza-se por um ciclo metodológico do ver – julgar – agir permanente, em busca do que Garanderie (1997) chama de razão pedagógica. Esse procedimento constitui um retrato clarividente de um desenvolvimento curricular em constante avivamento. Trata-se de uma práxis que está enraizada em instrumentos pedagógicos, os quais incluem as disciplinas emanadas do currículo ministerial e são realizados com maior envolvimento dos membros da comunidade educativa.

A busca da razão pedagógica de Garanderie (1997) consiste na fundamentação coerente e pertinente sobre as opções feitas pelos mais variados atores ao longo do processo de desenvolvimento curricular, desenvolvendo-se neles o compromisso de racionalidade permanente diante de fenômenos curriculares. Assim, em Pedagogia da Alternância, os formadores são permanentemente chamados à razão ao longo do exercício de seus deveres profissionais, sendo, por conseguinte, os atores e promotores da desescolarização proposta por Illich (1985).

Portanto, as EFRs de Moçambique praticantes da Pedagogia da Alternância dissociam-se da religiosidade curricular clássica e primam pela busca incessante do “sentido” da educação, conforme a recomendação de Carneiro (2009). Tal dissociação evidencia-se, entre outros, pela reconfiguração temporal do percurso letivo, ou seja, o ano letivo é constituído de um conjunto de alternâncias e da estruturação destas em semestres, o que ocorre por meio de arranjos propositados a respeitar o carácter administrativo do tempo, e não necessariamente o significado pedagógico atribuído ao regime clássico; pela modularização do ensino, contrariando o ensino clássico segmentado em disciplinas; pelo ordenamento dos módulos e dos conteúdos em função da sua pertinência ao longo do ano agrícola; pelo ajuste quer do ano letivo, quer dos conteúdos às circunstâncias locais (por exemplo, em função das particularidades específicas da comunidade em que a escola se situa, verifica-se que as datas de abertura e de encerramento do ano letivo são diferenciadas); pela valoração e valorização das aprendizagens que ocorrem no meio socioprofissional (as aprendizagens têm como ponto de partida as práticas costumeiras das comunidades); e pela politécnica, na acepção de Kuenzer (2007) e Garcia (2009), entendida como a adoção institucional do trabalho como um princípio educativo, cuja implementação desprende-se de preparações que demandam de estruturas curriculares ou ocupações do mundo do trabalho, superando ainda quaisquer formas de segregação.

Por conta da realidade ora descrita, as EFRs de Moçambique são praticantes da educação do futuro, o qual, de acordo com Morin (2003), o mentor dessa designação, está voltado para a construção do conhecimento pertinente numa perspectiva holística.

A Pedagogia da Alternância, compreendida e implementada nos moldes ora descritos, contempla a maioria dos referenciais alistados quer no documento intitulado Ação Educativa (BRASIL, 2004), quer por Dourado, Oliveira e Santos (2007), para o alcance da qualidade em

educação, a saber: a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; as condições de oferta do ensino; a gestão e a organização do trabalho escolar; a formação, a profissionalização e ação pedagógica; e o acesso, a permanência e o desempenho escolar. Logo, a Pedagogia da Alternância é promotora da qualidade educativa e, por conseguinte, convenha-se, é instigante do desenvolvimento, ou seja, no mais recôndito reduto de sua aplicação, ela põe os atores em desafio de desenvolvimento contínuo, assim como é propulsora do desenvolvimento social, pela interação e busca permanente da promoção humana em suas diferentes dimensões e, logicamente, da vida mais digna entre os intervenientes do processo formativo.

No discorrer dos pensamentos de García-Marirrodiga e Puig-Calvó (2010) também se depreende que países como França, Espanha, Brasil, Honduras, Guatemala, Chile, entre outros, têm a Pedagogia da Alternância mais consolidada seja em virtude da solidez organizativa do público beneficiário dela, seja em razão do significativo empenho que as respectivas autoridades governamentais têm empreendido para compreender e acreditar na essência e utilidade dela. Um dos marcos dessa atitude otimista tem sido, em especial, a mobilização e a luta dos atores do movimento das escolas familiares rurais nas estruturas orgânicas seniores de suas entidades, garantindo, assim, sua manutenção e reconhecimento público. Esse procedimento tem ainda permitido fortalecer a sensibilidade e a empatia das entidades de tutela educativa pelas causas peculiares da Pedagogia da Alternância, desanuviando, portanto, a sensação de estranheza e contribuindo para seu reconhecimento e expansão.

No caso específico de Moçambique, ajustar os paradigmas da tutela educativa para acomodar a Pedagogia da Alternância significa não só estabilizar as relações sistêmicas no Ensino Técnico Profissional, mas também suprir as desigualdades de regiões e de gênero denunciadas por Brouwer, Brito e Menete (2010), porquanto a realização plena da Pedagogia da Alternância implica a observância de critérios e práticas que, além de desencorajarem as desigualdades sociais, promovem a igualdade de oportunidades. Como anunciado nas páginas anteriores, destaca-se que, no âmbito do país, são 18 as escolas que adotam a Pedagogia da Alternância, constituindo-se na maior rede de estabelecimentos de Ensino Técnico Profissional, depois da rede dos estabelecimentos públicos. Portanto, refere-se, por um lado, a 18 comunidades escolares com fraquezas educativas minimizadas e, de outro, a possibilidades educativas a serem potencializadas.

Ainda percolando os escritos de Brouwer, Brito e Menete (2010), depreende-se que uma das fragilidades do ensino moçambicano desenvolvido em moldes clássicos é sua fraca capacidade de corresponder a curto prazo às necessidades e ansiedades de desenvolvimento das comunidades em que ele é realizado. Sendo as Escolas Familiares Rurais de Moçambique difusoras de princípios e práticas que buscam contrariar esse cenário e cujas referências, de acordo com García-Marirrodriaga e Puig-Calvó (2010), demandam um sucesso comprovado em mais de 40 países, potenciá-las propicia a corroboração dos esforços plasmados pelo Governo da República de Moçambique em sua Agenda 2025; do contrário, afigura-se uma obstrução à implementação do documento em alusão.

Portanto, por via de uma reflexão permanente dos formadores sobre seu desempenho, a Pedagogia da Alternância reforça a racionalidade sobre os fenômenos curriculares, propiciando assim que os formadores desenvolvam o currículo com maior propriedade, autoridade e elevado senso de envolvimento, o que os torna inevitavelmente atores estrategicamente indispensáveis para o progresso das comunidades.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Ao longo da pesquisa, predominou o método dialético. Conforme recomendam Lakatos (2003) e Freixo (2009), a aplicação desse método consistiu em contextualizar socialmente os fatos e buscar soluções para as contradições constatadas. Nesse contexto, abordou-se a essência da Pedagogia da Alternância, assim como descreveram-se e analisaram-se os contornos em que se circunscreve sua realização na generalidade, à luz dos postulados de Bardin (1977), uma vez que, de forma recorrida, se tenha prestado um enfoque particular à práxis moçambicana. De igual modo, adiantaram-se algumas ideias de superação das estranhezas que acompanham essa realidade explorada.

A abordagem da informação foi qualitativa, na medida em que, de acordo com o entendimento de Gil (1994), com base na exploração do que necessita ser feito, buscou o porquê das coisas. No caso em apreço, a pesquisa evidenciou os nexos da Pedagogia da Alternância e esclareceu o que sustenta a atual realidade dela em Moçambique.

Dados os objetivos desta pesquisa, ela foi marcadamente explicativa e descritiva e, em razão dos procedimentos seguidos, ainda de acordo com Gil (1994), foi bibliográfica (baseou-

se em bibliografia afim), documental (recorreu a alguns documentos que não receberam tratamento analítico – casos dos relatórios anuais das EFRs e do Memorando de Entendimento sobre a Pedagogia de Alternância) e de ação (seu autor está envolvido de modo participativo no que foi pesquisado – lidera uma das EFRs). Portanto, o procedimento foi monográfico, tendo consistido, conforme unanimemente recomendam Lakatos (2003), Freixo (2009), Oliveira (2011) e Gil (1994), em explorar intensivamente a essência da Pedagogia da Alternância e o âmbito de sua aplicação no contexto moçambicano, para tornar evidente a racionalidade dessa aplicação.

#### 4.1 Apresentação dos Dados e sua Análise

A revisão da literatura acompanhou todo o período da pesquisa, isto é, entre fevereiro e julho de 2019. Ela elucidou a importância da Pedagogia da Alternância para o processo de formação de cidadãos profissionais e humanos para a vida, tanto mais que impacta significativamente a construção de caracteres e personalidades de seus atores, tornando-os mais íntegros, mais proativos e, por conseguinte, mais críticos no enfrentamento dos atuais desafios do país nas mais variadas facetas. De igual modo, revelou que esse processo de formação, ainda que não impossível, é complexo: atrai e compromete as pessoas, em função do grau de envolvimento delas ao longo do processo de desenvolvimento curricular e dos objetivos formativos que lhe são imputados.

A análise documental, por seu turno, teve lugar entre os dias 25/05/2019 a 05/06/2019. Dela foi possível apurar que as propostas de memorando de entendimento até então encaminhadas às entidades de tutela do Ensino Técnico Profissional com o propósito de especificar as modalidades de operacionalização da Pedagogia da Alternância e estreitar consensos acerca de sua aplicação nas EFRs encalharam nos gabinetes dos decisores próximos aos ministros de tutela do Ensino Técnico Profissional, tendo acabado por sumir misteriosamente. Fato curioso é que esse extravio aconteceu depois de os documentos se beneficiarem de várias melhorias recomendadas pelas entidades competentes, em alguns casos com a participação dos funcionários dessas entidades.

Importa anotar que, em nível governamental, o período em análise foi predominado por reiterados apelos para a austeridade no aparelho de Estado. Em consubstanciação a esses apelos,

foram postas em prática várias medidas de contenção de custos, como forma de introduzir melhorias na práxis em prol da gestão do bem comum. Um dos comprovativos dessa boa intenção é o relatório da inspeção sobre a verificação da fiabilidade de horas extraordinárias nas instituições do ensino público e comunitário, elaborado pelos serviços de Inspeção da Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Sofala, a 05/07/2016. No mesmo ofício, é notória a aplicação de uma nomenclatura não familiar à Pedagogia da Alternância (casos de “sarau”, em vez de serão, e “disciplinas não previstas”, em vez de Instrumentos Pedagógicos), bem como uma abordagem de fraca proximidade às Escolas Familiares Rurais.

#### 4.2 Interpretação dos Resultados

O fato de a relevância formativa da Pedagogia da Alternância ser apurada de um processo complexo e de etapas concatenadas indicia uma preocupação em buscar o aprimoramento, subsidiando de modo significativo a ideia de que ela acomoda as perspectivas interpretativas das três teorias curriculares: a técnica, a prática e a crítica. A Pedagogia da Alternância, convém então dizer, está associada a uma apreciável qualidade educativa.

Dos resultados da análise documental depreendeu-se que as entidades de tutela do Ensino Técnico Profissional manifestam um domínio duvidoso sobre a essência da Pedagogia da Alternância e as modalidades de sua operacionalização; pior que isso, a avaliar pela sua fraca aproximação aos legítimos provedores de esclarecimentos sobre o assunto, revelam um interesse também duvidoso em superar essa realidade, porquanto as Escolas Familiares Rurais existem na República de Moçambique faz mais de uma década, tempo bastante para, havendo interesse para o efeito, se aprimorar toda a matriz que orienta o funcionamento delas. Como corolário dessa atitude, afronta-se a empatia que os envolvidos na interação com as EFRs desenvolvem nesse processo relacional.

A deficiente fundamentação da recusa em suportar os custos operacionais da Pedagogia da Alternância no âmbito da província de Sofala, assim como as dificuldades de tramitação e o sumiço de documentos em nível central das entidades de tutela do Ensino Técnico Profissional, denunciam essa fraqueza na empatia e interesse com relação às Escolas Familiares Rurais. Aliás, essa atitude das entidades tutelares pouco consubstancia as boas obras narradas em

relatórios anuais das EFRs, as quais abonam, *grosso modo*, o Ensino Técnico Profissional moçambicano.

O encaimento das propostas de memorando de entendimento, mesmo não tendo ficado evidenciado seu ordenamento pelas autoridades supremas de tutela do Ensino Técnico Profissional, não deixa de constranger as boas relações sempre almejadas e oficialmente apregoadas entre as partes visadas, tanto mais que essa atitude emperra o progresso da Pedagogia da Alternância no país: os implementadores dessa pedagogia ficam expostos a muitos atentados profissionais, desde críticas destrutivas a atos de obstrução de vária natureza, sem que contra tal se tenham que defender com um documento oficial devidamente detalhado, o que os desmotiva de empreender ações que abonam a Pedagogia da Alternância, incluindo sua expansão pelo país.

Seja como for, desta interpretação dos resultados da pesquisa ressalta a percepção de que a racionalidade de desenvolver um currículo em Pedagogia da Alternância no contexto moçambicano centra-se na necessidade imanente nas comunidades rurais de que os jovens autóctones usufruam do seu direito a uma educação (profissional) condigna que preserva os valores originários e no compromisso dessas escolas diante de suas comunidades escolares e do Estado moçambicano no sentido de providenciar aos jovens do meio rural (só por isso desfavorecidos de demais privilégios públicos) uma educação integral e humanizada, de qualidade e socialmente útil (de retorno imediato).

## 5 CONCLUSÕES PARA O MOMENTO

Com base nos resultados alcançados, conclui-se neste momento que desenvolver um currículo em Pedagogia da Alternância e no contexto moçambicano ganha razoabilidade e expressão quando os atores desse desenvolvimento nos mais variados estratos compreendem a Pedagogia da Alternância, acreditam nela, assim como agem em prol dela, conscientes dos compromissos e engajamentos que devem demandar.

Ademais, em função do grau de envolvimento das pessoas ao longo do processo de desenvolvimento curricular, um currículo desenvolvido em Pedagogia da Alternância impacta significativamente a construção de caracteres e personalidades de seus atores, tornando-os mais



íntegros, mais proativos e, por conseguinte, mais críticos para enfrentar os atuais desafios do país, no âmbito do mundo do trabalho, das questões sociais, econômicas e ambientais.

Portanto, compreender a racionalidade com que os currículos são desenvolvidos nas EFRs moçambicanas é útil para uma valoração justa do papel das EFRs moçambicanas no contexto de estreitamento de sinergias em busca do progresso social; encoraja e fortalece os principais atores do processo formativo nesses estabelecimentos de ensino; assim como propicia o crescimento da Pedagogia da Alternância em nível nacional.

Por fim, assumindo uma dimensão propositiva, compreende-se ainda que pelas conclusões alcançadas nesta pesquisa tornam-se necessários: a) o envolvimento do Estado moçambicano na promoção da Pedagogia da Alternância, por meio da afetação de quadros do movimento das EFRs nas esferas decisórias das entidades que tutelam o Ensino Técnico Profissional; b) a realização pelo movimento das EFRs de Moçambique de encontros de partilha de saberes sobre a Pedagogia da Alternância e os modos de sua implementação em contexto de coabitação com o Ensino Baseado em Padrões de Competências (o atualmente recomendado para as instituições do Ensino Técnico Profissional), nos quais haja envolvimento significativa de quadros das entidades que tutelam o Ensino Técnico Profissional.

## REFERÊNCIAS

ALVES, José Matias. O Projeto Fénix e a progressiva transformação da gramática escolar. *In*: ALVES, José Matias; MOREIRA, Luísa Tavares (Orgs.). **Projeto Fénix: as artes do voo e as ciências da navegação**. Porto: FEeP/UCP, 2012. p. 83-120.

APPLE, Michael. **Os professores e o currículo: abordagens sociológicas**. Lisboa: Educa, 1997.

AZEVEDO, Joaquim. Como construir uma escola de qualidade para todos, onde se aprende melhor? *In*: AZEVEDO, Joaquim de; ALVES, José Matias (Orgs.). **Projeto Fénix – mais sucesso para todos: memórias e dinâmicas de construção do sucesso escolar**. Porto: FEeP/UCP, 2010. p. 13-30.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Indicadores da qualidade na educação**. Unicef, PNUD, Inep-MEC (Coord.). São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce\\_indqua.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf) Acesso em: 10 mar. 2020.

BROUWER, Roland; BRITO, Lídia; MENETE, Zélia. Educação, formação profissional e poder. In: BRITO, Lídia *et al.* (Orgs.). **Desafios para Moçambique**, 2010. Maputo: IESE, 2009. p. 273-296.

CARNEIRO, Roberto. **The future of knowledge acquisition and sharing** (A Contribution to “Vision 2025”). Paris: UNESCO, 2009.

CONTRERAS, José Domingo. **Enseñanza, curriculum y profesorado**. Madrid: Akal, 1990.

DOURADO, Luis Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: INEP, 2007.

FREIXO, Manuel João Vaz. **Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas**. Lisboa: Instituto Piaget, 2009.

GARANDERIE, Antônio de la. **Crítica da razão pedagógica**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios**. Orientadora: Acácia Zeneida Kuenzer. 2009. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009.

GARCÍA-MARIRRODRIGA, Roberto; PUIG-CALVÓ, Pedro. **Formação em alternância e desenvolvimento local: o movimento educativo dos CEFFA no mundo**. Belo Horizonte: O Lutador, 2010.

GERKE DE JESUS, Janinha. **Formação dos professores na pedagogia da alternância: saberes e fazeres do campo**. Vitória: GM, 2011.

GERKE, Janinha; SANTOS, Silvanete Pereira dos. Alternância e seus 50 anos: uma possibilidade formativa da educação do campo. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, v. 4, e 7292, 2019. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e7292>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GIMONET, Jean Claude. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as casas familiares rurais de educação e formação. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999, Salvador. **Anais...** Salvador: Unefab, 1999. p. 39-48.

GOODSON, Ivor. **The making of curriculum**. London: Falmer Press, 1988.

GRUNDY, Shirley. **Curriculum: product or praxis?** London: The Falmer Press, 1987.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria y praxis**. Tradução Salvador Mas Torres e Carlos Moya Espi. Madrid: Tecnos, 1987.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

KEMMIS, Stephen. **El curriculum**: más allá de la reproducción. Madrid: Morata, 1988.

KLIEBARDE, Hebert. Curriculum theory: give me a “for instance”. **Curriculum Inquiry**, v. 6, n. 4, p. 257-269, 1977.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300024&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302007000300024&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 10 mar. 2020.

LAHIRE, Bernard. **O homem plural**: as molas da acção. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAPUTO. **Agenda 25**: visão e estratégias da Nação. Comitê de Conselheiros da Agenda 2025. Maputo: Elo Gráfico, 2003. Disponível em [https://issuu.com/laquefrancisco/docs/agenda-2025-2013\\_1](https://issuu.com/laquefrancisco/docs/agenda-2025-2013_1) Acesso em: 16 mar. 2020.

MCCUTCHEON, Gail. What in the world is curriculum theory? **Theory into Practice**, v. 21, n. 1, p. 18-22, 1982. Disponível em: [10.1080/00405848209542975](https://doi.org/10.1080/00405848209542975). Acesso em: 10 mar. 2020.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Brasília: UNESCO, 2003.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação básica no campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 237-246.

OLIVEIRA, Maxwell Ferreira. **Metodologia científica**: um manual para a realização de pesquisas em administração. Catalão: Universidade Federal de Goiás, 2011.

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

PINA, Taciana Petean. **A influência da Pedagogia de Alternância na formação de jovens sucessores da agricultura familiar**: a Escola Técnica Estadual (Etec) de Andrina como promotora de valorização do modo de vida rural. Orientador: Antônio Lázaro Sant Ana. 2017. Tese (Doutorado em Agronomia) – Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista, Ilha Solteira, São Paulo, 2017.

RIBEIRO, Antônio Carrilho. **Desenvolvimento curricular**: para a compreensão crítica da educação. 8. ed. Lisboa: Texto Editora, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. **Gestão curricular**: fundamentos e práticas. Lisboa: DEB, 1999.

ROLDÃO, Maria do Céu. Gestão intermédia: conselhos de turma e departamentos curriculares. In: BETTENCOURT, Ana Maria (Coord.). **Materiais de apoio a trabalho de professores**. Opúsculo n. 1. ME e ESSE de Setúbal, 2008. p. 131-140.

TABA, Hilda. **Elaboración del currículo**. 6. ed. Buenos Aires: Troquel, 1983.

ZABALZA, Miguel. **Diseño y desarrollo curricular**. Madrid: Morata, 1987.

ZABALZA, Miguel. **Planificação e desenvolvimento curricular na escola**. Porto: Edições ASA, 1992.

ZAIS, Robert. **Curriculum**: principles and foundations. New York: Harper & Row, Publishers, 1976.

---

**NOTA:**

<sup>1</sup> Designação usada por Gerke de Jesus (2011) e que equivale a *instrumentos pedagógicos*, designação mais familiar no contexto moçambicano. Refere-se às interações presenciais que decorrem ao longo da formação, para promoverem a pesquisa, o registo e as vivências que reforçam a articulação entre as actividades da escola e as do meio socioprofissional do formando, tendo como foco a formação integral, pela relevação dos conteúdos autóctones. São exemplos de instrumentos pedagógicos ou mediações didáctico-pedagógicas: o plano de estudos, o caderno da realidade, os estágios, os projectos profissionais, os serões, as vistas e viagens de estudo, entre outros.

Recebido em: 15/04/2020

Aprovado em: 23/07/2020