

Adelino Inácio Assane
Maria Luísa Lopes Chicote Agibo (org.)

Política Educacional em
MOÇAMBIQUE

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Reitor

Miguel Sanches Neto

Vice Reitor

Ivo Mottin Demiate

Pró-Reitora de Extensão e Assuntos Culturais

Maria Salete Marcon Gomes Vaz

Editora UEPG

Beatriz Gomes Nadal

Conselho Editorial

Beatriz Gomes Nadal,

Adilson Luiz Chinelatto

Antonio Liccardo

Augusta Pelinski Raiher

Dircéia Moreira

Giovani Marino Favero

Ivana de Freitas Bárbola

Maria Salete Marcon Gomes Vaz

Névio de Campos

Adelino Inácio Assane
Maria Luísa Lopes Chicote Agibo
(org.)

Política educacional em **Moçambique**



**Copyright © by Adelino Inácio Assane, Maria Luísa Lopes Chicote Agibo org. &
Editora UEPG**

Equipe editorial

Coordenação editorial

Beatriz Gomes Nadal

Revisão de língua portuguesa

Eduarda da Matta

Capa

Andressa Marcondes

Projeto gráfico e diagramação

Marco Aurélio Martins Wrobel

P769 Política Educacional em Moçambique / Adelino Inácio Assane e Maria Luísa Lopes Chicote Agibo (org.). Ponta Grossa: Ed. UEPG, 2023. 166p.

ISBN: 978-65-86234-52-7

DOI: 10.5212/86234-52-7

1. Educação. 2. Educação - Estudos interculturais. 3. Políticas educacionais. 4. Moçambique - História. 5. Moçambique - Política e governo. I. Assane, Adelino Inácio (org.). II. Agibo, Maria Luísa Lopes Chicote (org.). III. T.

CDD: 371.3

Ficha catalográfica elaborada por Rodrigo Pallú Martins – CRB 9/2034/O

Depósito legal na Biblioteca Nacional

Editora filiada à **ABEU**

Associação Brasileira das Editoras Universitárias

Editora UEPG

Praça Santos Andrade, n. 1

Cep: 84010-919 – Ponta Grossa – Paraná

Fone: (42) 3220-3306

E-mail: vendas.editora@uepg.br

Site: www.editora.uepg.br

2023

Prefácio

O Professor Adelino Inácio Assane e a Professora Maria Luísa Lopes Chicote, organizadores deste livro, me pedem a escrita do prefácio, tarefa que assumo com muito prazer. O convite dos queridos colegas me oferece a oportunidade de, ao ler os textos, lembrar-me de minhas duas estadas em seu acolhedor e cativante país, a primeira em 2014, em Maputo e na cidade de Maxixe (Província de Inhambane), a segunda em 2019, nas cidades de Nampula, Ilha de Moçambique e Nacala (Província de Nampula) e Quelimane (Província da Zambézia).

Na antiga UP da Maxixe, onde proferi palestras e ministrei curso para alunos de Administração Educacional, tive meu primeiro contato com a realidade moçambicana ao conhecer a cidade, visitar escolas e me deparar com as questões difíceis da educação pública no país, especialmente na educação básica e na formação de professores. Na antiga UP - Nampula, além de palestras e visitas a escolas, também ministrei curso sobre Metodologia do Ensino Superior e, na UP - Quelimane, ministrei palestras a professores e alunos. Sou extremamente agradecido aos dirigentes e colegas professores dessas unidades da ex-Universidade Pedagógica por terem me propiciado conhecer um pouco da paisagem física, humana e política moçambicana, suas contradições sociais e políticas, seu sistema educacional, suas escolas, suas crianças e jovens.

É verdade que um visitante precisa de um bom tempo para captar e analisar as características económicas, políticas e culturais do país que o acolhe, a dinâmica de funcionamento da sociedade, bem como o contexto histórico da dinâmica das relações sociais, das instituições, da herança política e das contradições da democracia. No entanto, a vida pode nos conceder momentos de experiência cujo desfrute pode ser impulsionado pela busca de compreensão do outro, pela curiosidade, pela experiência própria acumulada. O escritor inglês Aldous Huxley escreveu que a experiência não consiste no que acontece com a pessoa, mas no que a pessoa faz com o acontecido. Desse modo, posso tentar

passar aos leitores, neste prefácio, algo sobre como os capítulos deste livro me tocaram acadêmica e profissionalmente, obviamente, tendo como referência minha vivência da realidade educacional do Brasil.

Esta publicação ocorre no contexto da reforma do Ensino Superior promovida pelo governo de Moçambique em 2019, com a extinção da Universidade Pedagógica (UP), e sua transformação em cinco novas universidades autônomas, uma delas a Universidade Rovuma, com sede em Nampula, à qual estão vinculados vários dos autores de capítulos deste livro. Nesse sentido, o livro comemora o nível de excelência conquistado pela ex-UP -Nampula por meio de seus pesquisadores e docentes.

Com efeito, os textos publicados aqui representam contribuição extremamente relevante da produção acadêmica de pesquisadores moçambicanos preocupados em realizar diagnósticos e análises realistas acerca da educação pública do país.

Neste livro, estão reunidos cinco textos que abordam diferentes aspectos das políticas educacionais de Moçambique. No decorrer dos capítulos, o leitor encontrará análises de cunho político e cultural da educação moçambicana nos períodos colonial e pós-colonial, chegando às mudanças curriculares no século XXI, entre elas, a educação de resultados impulsionadas por organismos internacionais. A obra traz, também, importantes análises acerca da qualidade da formação de professores e da educação profissional numa perspectiva crítica.

A leitura do livro suscitou-me alguns comentários que passo a compartilhar com os leitores, visando mobilizá-los a percorrer capítulo a capítulo e, assim, extraírem proveito de sua leitura. Ao percorrer o livro, é possível acompanhar o desenvolvimento histórico da educação desde a independência em 1975, quando se instituiu uma educação para formação do “homem novo” conforme o ideal socialista, passando pela guerra civil até chegar à constituição do Sistema Nacional de Educação entre 1983 e 1999, período em que o país se alinha à Declaração Mundial de Educação para Todos, nos moldes do neoliberalismo. Com

a Constituição de 1990, já no regime de multipartidarismo, os textos realçam as contradições entre quantidade e qualidade no atendimento à população escolar: o acesso à escola se expande, mas, pela precariedade da infraestrutura, escassez e dificuldades na formação de professores, entre outros fatores, a qualidade fica rebaixada. Impressiona a afirmação de um dos autores de capítulo ao escrever que “as crianças, ao entrarem na escola, literalmente, eram excluídas e incluídas ao mesmo tempo. Excluídas devido à obrigatoriedade do uso de uma língua de ensino totalmente desconhecida e, incluídas, pelo fato de se encontrarem na escola. Esse paradoxo tinha e tem suscitado grandes conflitos de inserção das crianças no meio escolar”.

Considero importante destacar, também, em vários capítulos, reconhecimento de que a subordinação da educação ao currículo de resultados trouxe mais prejuízos que benefícios à formação dos alunos, além de menosprezar os fatores socioculturais que incidem no processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, na atual política educacional do país, o currículo mínimo e os programas de ensino são estabelecidos pelas autoridades da educação conforme modelos avaliativos padronizados e formas de controle do trabalho dos professores. Segundo os autores, essas políticas impactam negativamente a qualidade de ensino e levam a uma redução drástica da autonomia dos professores. Ao se impor a proletarização técnica, chega-se à proletarização ideológica, resultando na perda de controle, por parte da escola e dos professores, em relação aos fins e aos objetivos sociais para os quais deveria ser orientado o seu trabalho.

Outro aspecto realçado diz respeito ao peso da educação “não formal” em relação à “formal”, pondo a questão da abordagem, ao mesmo tempo, institucional e pedagógica, da coexistência dessas duas modalidades de educação. A esse respeito, surgem os desafios, de um lado, da persistência de fortes traços da pedagogia tradicional autóc-tone, incluindo os ritos de iniciação, por outro, a globalização cultural visivelmente presente em canais de televisão e em manifestações da vida cotidiana. Os autores constatam que, historicamente, ocorreu a

desqualificação da cultura e das experiências locais com base na lógica educativa do colonizador e, hoje, surge o risco de uma homogeneização cultural sob o impulso da globalização. A esse respeito, emergem nos capítulos análises críticas muito realistas e bem fundamentadas sobre as contradições das políticas educacionais. Por exemplo, por um lado, o desvirtuamento dos ideais socialistas iniciais da FRELIMO pelas políticas implantadas a partir da década de 1990, já então identificadas com o neoliberalismo, por outro lado, o desconforto dos autores com a desconsideração na organização escolar e no ensino, nos anos iniciais do movimento pela independência, das manifestações culturais dos diferentes povos em diferentes regiões do país (tradições, cultura, línguas locais etc.), já que era priorizado o princípio da unidade nacional através da língua oficial.

Sobre qualidade do trabalho docente, um dos capítulos formula a questão de forma muito realista: há um discurso em torno da autonomia e da criatividade do professor que, no entanto, é negado pela prática, em razão dos controles que o sistema de ensino impõe com base no currículo de resultados. Com isso, a emancipação, autonomia, liberdade e criatividade do professor ficam comprometidas. De certa forma, os autores admitem que, com a globalização econômica, reincidem na realidade educacional moçambicana outras formas de colonização, desta vez levadas a efeito pela adoção das avaliações externas.

A implantação do currículo de resultados, que traz junto o menosprezo das questões pedagógicas, tem certa correspondência com o que ocorre no Brasil, visto que nesse país também se verifica a ação dos organismos internacionais, principalmente do Banco Mundial e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), desde a década de 1990, visando meramente a preparação dos alunos em habilidades produtivas em função de sua inserção na economia de mercado global e local. Também, no Brasil, escolas e professores são considerados bem-sucedidos quando seus alunos apresentam bons resultados, sem levar em conta o papel ativo do aluno na sua aprendizagem, a consideração de fatores sociais, culturais e materiais de

vida dos alunos que intervêm nessa aprendizagem, os procedimentos avaliativos feitos pelos professores.

Esta breve exposição do conteúdo do livro que agora chega às mãos do leitor, possibilita a analistas de políticas educacionais de Moçambique do Brasil constatar a semelhança entre os problemas políticos e pedagógicos da educação escolar dos dois países. Muitos desses problemas podem ser analisados em quatro níveis de análise articulados entre si: contextos social, político, econômico e cultural; gestão do sistema de ensino; gestão curricular e pedagógica das escolas; efetivação do processo de ensino-aprendizagem na sala de aula.

Com efeito, os textos mostram, mesmo considerando as nuances próprias do contexto social de cada país, que as políticas e as diretrizes educacionais, os currículos, a política de avaliação e as formas de gestão do sistema escolar estão vinculadas a orientações internacionais, principalmente do Banco Mundial. Análises feitas pelos autores dos capítulos acerca do impacto dessas orientações para os países emergentes, cotejadas com estudos semelhantes realizados no Brasil, possibilitam extrair várias consequências para o funcionamento do sistema escolar e formação de professores e, especialmente, para a debilitação da qualidade de ensino proporcionada pela escola por meio do processo de ensino-aprendizagem. De fato, o currículo de resultados está muito mais voltado para o atendimento de demandas da economia e do mercado do que para a formação e o desenvolvimento humano dos alunos. A institucionalização da regulação do funcionamento do sistema escolar por meio de avaliações externas padronizadas visa mensurar competências e habilidades para o trabalho imediato, e os resultados obtidos servem para responsabilizar escolas e professores pelo sucesso ou insucesso dos alunos e, em decorrência, culpabilizar os docentes. Do ponto de vista pedagógico, o ensino por resultados reforça práticas de ensino meramente transmissivas e baseadas na memorização, e resume a avaliação da aprendizagem à aplicação de testes padronizados. Conforme já mencionado, o processo de ensino-aprendizagem fica totalmente banalizado, com consequências traumáticas à verdadeira

aprendizagem. A homogeneização do ensino leva a considerar o aluno indivíduo isolado, desvinculado dos contextos sociais, materiais e concretos de vida que intervêm na aprendizagem. O papel ativo do aluno não é considerado. Além do mais, a desconsideração do impacto das desigualdades sociais no processo de ensino-aprendizagem resulta funesta para os alunos pobres, uma vez que elas os colocam em desvantagem diante das exigências do processo de escolarização.

Outros aspectos das políticas educacionais e do funcionamento pedagógico coincidem nos dois países: a insuficiente cobertura do Estado em relação aos recursos financeiros para as necessidades de atendimento escolar; a mal resolvida relação entre quantidade e qualidade em relação ao atendimento da população escolar; a dissociação entre objetivos de escolarização e as práticas de acolhimento social dos alunos; o dissenso e dispersão, entre dirigentes públicos, políticos, pesquisadores, professores universitários, no que se refere à definição de finalidades educativas escolares que correspondam às necessidades educativas do país e a uma educação emancipadora.

A análise esboçada até aqui dos conteúdos deste livro instiga a lançar uma infinidade de perguntas que podem ser objeto de investigação dos pesquisadores e formadores de professores, por exemplo: para que servem, efetivamente, as escolas, principalmente para os setores empobrecidos da população? Como estabelecer ligações pedagógicas entre a diversidade sociocultural/desigualdades sociais, e a exigências democráticas e emancipatórias de apropriação da ciência, da cultura, da arte, da moral? Que políticas e ações concretas, tanto institucionais como pedagógicas, podem assegurar a universalização do ensino com qualidade social e pedagógica? O que o sistema de ensino pode fazer para uma urgente capacitação, em ações de formação continuada na própria escola, de diretores e coordenadores pedagógicos? Como responder às expectativas de muitos pais de alunos de comunidades tradicionais que esperam da escola pública uma formação intelectual, afetiva e moral a seus filhos? Como lidar com os impactos da globalização sem menosprezar as culturais locais? No caso moçambicano,

chama a atenção o alerta do pensador moçambicano Alberto Viegas: nós perdemos quando nos aventuramos para a globalização antes de saber onde estamos. É preciso conhecer a própria cultura antes de conhecer a cultura dos outros.

Finalizando a escrita deste prefácio, que já vai se alongando demasiado, destaco que, a meu ver, o núcleo da problemática discutida neste livro pode ser localizado em como pautar diretrizes da educação nacional de modo a ter uma solução satisfatória para duas das finalidades da escola articuladas entre si: o ensino de conteúdos visando a formação de capacidades humanas com caráter universal e o atendimento das diferenças individuais, sociais e culturais dos alunos. Ou, em termos mais precisos, como assegurar um currículo comum para todos, de caráter científico e, ao mesmo tempo, adequar o ensino às condições sociais, culturais, materiais dos alunos, manifestas nas desigualdades sociais e na diversidade sociocultural?

O conteúdo deste livro e sua difusão entre dirigentes públicos, pesquisadores, professores e alunos suscita a invenção e a imaginação de outras políticas educacionais, outros parâmetros de qualidade de ensino, outras formas de trabalho pedagógico nas escolas e salas de aula, como contraposição às políticas neoliberais homogeneizadoras em relação ao currículo e ao ensino. Sem dúvida, em face do domínio avassalador dos interesses do mercado globalizado, investir em outra concepção de educação e ensino em favor dos segmentos pobres da população é uma prática de resistência política e pedagógica. O desafio é imaginar o que pode ser uma escola que assegura a todos, sem distinção de classe social, etnia, religião, gênero, sexo, o acesso ao conhecimento escolar sistematizado e ao desenvolvimento das capacidades de pensar e, ao mesmo tempo, leva em conta a diversidade social e cultural dos alunos? O que pode ser uma escola que assegura o acesso a todos à formação cultural e científica dando a cada aluno a possibilidade de desfrutar o máximo possível suas capacidades intelectuais, suas diferenças, adquirindo condições de participação na vida social, econômica e cultural do seu país? Minha expectativa, após a leitura

deste livro e redigindo estas palavras, é que os pesquisadores progressistas moçambicanos do campo da educação e do ensino, bem como os políticos e técnicos da educação que atuam, de forma crítica, no planejamento e desenvolvimento do sistema público de ensino, mobilizem sua inteligência e suas energias para contrapor ao currículo instrumental de resultados indicado pelos organismos internacionais um currículo e uma pedagogia voltados para o desenvolvimento humano, ou seja, para a construção de uma escola justa. Escola justa é aquela que proporciona uma formação cultural e científica que possibilita o desenvolvimento das capacidades humanas em estreita ligação com a diversidade sociocultural e diretamente enlaçada às condições sociais, culturais e materiais de vida dos alunos. É uma escola que atende à diversidade, no entanto, sem abdicar do necessário acesso à condição de universalidade do ser humano, isto é, o direito de todos ao conhecimento – à formação cultural e científica. Pedagogicamente, trata-se de articular a formação cultural e científica com as práticas socioculturais (diferenças, valores, redes de conhecimento etc.) de modo a promover interfaces pedagógico-didáticas entre o conhecimento teórico-científico e as formas de conhecimento local e cotidiano. Um livro, por si só, não transforma o mundo, mas pode mobilizar as inteligências e as vontades para as ações transformadoras na realidade. Meu desejo é de que pesquisadores, professores e estudantes desfrutem de seu conteúdo e que encontrem nele uma fonte inspiradora para as mudanças que se fazem necessárias no seu país, tendo como caminho profundas reflexões sobre as finalidades educativas escolares e os parâmetros de uma escola justa.

Goiânia (Brasil), outubro de 2023.

Prof. José Carlos Libâneo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
UM OLHAR RETROSPECTIVO DA EDUCAÇÃO FORMAL MOÇAMBICANA: DAS MAZELAS COLONIAIS ÀS MUDANÇAS CURRICULARES DO INÍCIO DO SÉCULO XXI	17
Adelino Inácio Assane Julio Agibo	
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: A EDUCAÇÃO E AS DINÂMICAS SOCIOCULTURAIS NA ERA PÓS-COLONIAL.....	59
Ana Maria de Jesus Pinho P. Guina José Augusto Guina	
OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO TRADICIONAL EM MOÇAMBIQUE E A GLOBALIZAÇÃO CULTURAL.....	83
Wilson Profirio Nicaquela	
QUALIDADE DO TRABALHO DOCENTE EM MOÇAMBIQUE: DESDE AS POLÍTICAS DE CONTROLE, MODELOS DE FORMAÇÃO AO COMPORTAMENTO INOVADOR	99
Adriano Fanissela Niquice Benedito Maurício Sapane Adelino Inácio Assane	

**ESTADO, SETORES EMPRESARIAIS BRASILEIROS E A
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE: O QUE
ESTÁ EM DISPUTA? 119**

Joana D'Arc Vaz

**ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM
MOÇAMBIQUE: CAMINHOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE
QUALIDADE NO ENSINO SECUNDÁRIO 145**

Adelino Inácio Assane

Arlindo Cornélio Nthunduata Juliasse

Eduardo Jaime Bata

Mário Jorge C. Brito dos Santos

Vanito Viriato Marcelino Frei

SOBRE OS AUTORES E ORGANIZADORES..... 163

Introdução

A educação como um processo que visa buscar o desenvolvimento multidimensional do indivíduo ocorre mesmo em lugares onde não existem escolas, isto é, em sociedades em que a organização administrativa é considerada simples. Em Moçambique, a educação “não formal” tem mais valor simbólico que a “formal”, fazendo com que haja negociação e coexistência entre essas duas formas de transmissão de saberes. A educação não formal, que na maior parte das vezes se realiza por meio de ritos de iniciação, constitui uma forma de educação muito importante para a população moçambicana, com maior destaque para o povo macua. Neste livro, o texto de Wilson Nicaquela descreve os desafios dessa educação em um contexto de mudanças globais motivadas pelo processo irreversível de globalização. Durante os mais de quatro séculos de dominação colonial, com objetivo de explorar as riquezas naturais e humanas disponíveis, foi criado um sistema educativo centrado na desqualificação do povo, da cultura e das experiências locais.

Com início da luta de libertação nacional em 1962, Moçambique começa a esboçar um projeto de educação moçambicana, no qual a escola passa a ser um espaço aberto para todo cidadão, e não apenas para um grupo privilegiado. Estabelece-se, então, com a independência nacional, em 1975, um ensino laico, público e gratuito.

Os seis textos que compõem este livro têm por objetivo, por um lado, descrever essa trajetória de fundação de uma educação moçambicana com base nas simples manifestações educativas que acontecem nas diferentes comunidades de lá até as formas mais complexas de educação; e, por outro, problematizar as diferentes formas, modos e modelos de educação ofertados aos moçambicanos de modo a apontar caminhos que possibilitam que a educação proporcionada seja a melhor possível. Os autores têm em comum o fato de serem pesquisadores moçambicanos e/ou que investigam Moçambique e acompanham o processo educativo moçambicano, tendo, conseqüentemente, razões suficientes para fazer análises nos textos que produziram.

Um olhar retrospectivo da educação formal moçambicana: das mazelas coloniais às mudanças curriculares do início do século XXI

Adelino Inácio Assane

Julio Agibo

INTRODUÇÃO

Consideramos a educação um processo que visa buscar o desenvolvimento multidimensional do indivíduo. Assim, ela ocorre mesmo em lugares onde não existem escolas, isto é, em sociedades em que a organização administrativa é considerada simples. Em Moçambique, a educação “não formal¹” tem um valor simbólico maior do que a “formal²”, o que faz com que haja necessidade de uma negociação e certa coexistência entre essas duas modalidades. A designada educação tradicional, que na maior parte das vezes se concretiza por meio de ritos de iniciação, constitui uma forma de educação importante para a população moçambicana, com maior destaque para o povo macuas³.

¹ Por educação não formal, considero os processos educativos que ocorrem fora dos contextos escolares e são organizados pelos anciãos para transmitir aos mais novos as suas experiências, os seus conhecimentos, por exemplo, ritos de iniciação ou de passagem e cerimônias de vocação aos antepassados.

² Para este trabalho, a educação formal é compreendida como aquela que ocorre em instituições de ensino formalmente reconhecidas pelas instituições governamentais. Como aquela que, geralmente, ocorre em escolas, tem um currículo oficial.

³ Refiro-me ao povo que se localiza no norte de Moçambique, principalmente, a partir do norte da província da Zambézia, Nampula, Cabo Delgado e Niassa. Para este trabalho, refiro-me ao povo que se localiza na província de Nampula.

Para compreendermos a educação “formal” moçambicana, seria necessário trazer outras formas de educação – mesmo que elas não ocorram “formalmente” –, como os ritos de iniciação. Essas formas de educação atravessam todas as fases históricas de Moçambique, desde os tempos anteriores à colonização até os nossos dias, e servem de iniciação e de inserção do indivíduo no meio *societal* onde se encontra.

Embora consideremos a educação não formal importante, vamos nos concentrar na educação formal. Para tal, dividimos a nossa escrita em três períodos, a saber: Educação no período colonial (1498-1974); educação no período da luta de libertação nacional (1962-1974) e a educação pós-independência (1975-2004).

Em cada um desses períodos, trago algumas características essenciais do processo educativo, dialogando com alguns pressupostos teóricos e descortinando o que prevalece em cada um dos períodos.

EDUCAÇÃO NO PERÍODO COLONIAL (1498-1974)

Historicamente, o período da colonização portuguesa em Moçambique se inicia com a chegada de Vasco de Gama no Porto da Ilha de Moçambique. Esse período dura quase 500 anos, atentando para o fato de que só em 1975 Moçambique se tornou independente e aparentemente livre da colonização estrangeira⁴. Embora independente da colonização política em 1975, o país continua dependente da ajuda estrangeira para viabilizar seus projetos de desenvolvimento, e ainda se encontra em posição de subalternidade e dependência do capital internacional e das instituições estrangeiras. Essas “ajudas” externas condicionam as estratégias de desenvolvimento social e determinam as políticas educacionais.

A presença colonial portuguesa até finais do século XIX era caracterizada, segundo Gómez (1999), por três processos fundamentais:

⁴Embora a colonização oficial tenha iniciado com a partilha de África, oficializada na Conferência de Berlim em 1884-1885, antes desse período já se fazia presente em Moçambique a ocupação pelos portugueses. Considero para este trabalho esse período anterior à conferência de Berlim como período da colonização pelo seu impacto na vida social da população.

“o sistema dos prazos; o tráfico de escravos e o trabalho missionário” (p. 24).

Os prazos eram sistemas de escoamento de mercadorias que, através do rio Zambeze⁵, transportavam ouro, marfim e, depois, os escravizados. Segundo Gómez (1999, p. 25), “os prazeiros, nas suas terras, eram senhores absolutos, à semelhança dos senhores feudais europeus. Recebiam dos seus súbditos tributos em produtos”. Este sistema de organização vigorou até finais do século XIX com a criação das companhias de Moçambique, da Zambézia e da companhia do Niassa. Além das trocas comerciais, não existem relatos de uma organização educacional para além da chamada *educação tradicional*.

Antes da chegada dos portugueses, havia o tráfico de escravizados. Existem também relatos de que esse comércio era feito com os *swahili*⁶. Foi apenas, no entanto, com a presença portuguesa, que o tráfico negreiro não só atingiu proporções gigantescas que hoje se conhece, mas também modificou a relação entre o escravizado e o grupo que o escravizava. Enquanto outrora essa relação era de guerras entre determinados grupos nos quais os vencidos se tornavam escravizados dos vencedores, os portugueses inauguraram uma relação que não só ampliou a escravidão, como de fato criou um *status* de comércio que não existia no período antes da sua penetração.

Durante o período do comércio de escravizados, Gómez (1999, p. 26-27) identifica três fases: na primeira, “os escravos eram adquiridos pelos franceses que os levavam para trabalhar nas suas plantações de açúcar e café nas ilhas Mascarenhas do [Oceano] Índico”; na segunda, entrada neste comércio de “mercadores holandeses, norte-americanos” e, na terceira fase, depois da abolição oficial do tráfico, o comércio era feito de maneira clandestina através de alguns portos da costa moçambicana.

⁵ Nasce no noroeste da Zâmbia e deságua por um delta, a sul da vila de Chinde, no oceano Índico.

⁶ É uma das línguas oficiais do Quênia, da Tanzânia e de Uganda, embora os seus falantes nativos, os povos suaílis, sejam originários apenas das regiões costeiras do Oceano Índico. No entanto, é também usado para designar os povos que falam esse idioma.

Como se pode notar, mesmo com a abolição oficial do comércio da escravatura, esta atividade continuou a ser efetuada de forma clandestina até mais ou menos 1879.

Quanto ao trabalho missionário no território moçambicano – durante boa parte do tempo –, este não tinha como objetivo a evangelização da população, mas “dar uma sustentação ideológica à penetração e colonização portuguesa” (GÓMEZ, 1999, p. 29). Os missionários tornaram-se, assim, grandes aliados da penetração colonial no território moçambicano.

QUE EDUCAÇÃO FORMAL FOI ADOTADA DURANTE O PERÍODO COLONIAL EM MOÇAMBIQUE?

Como se pode depreender, durante os mais de quatro séculos da dominação colonial no território nacional, o objetivo fundamental do governo português era explorar as riquezas naturais e humanas disponíveis na colônia. Dessa forma, precisava ser criado um sistema educativo que respondesse às exigências e aos objetivos políticos vigentes.

As primeiras tentativas de educação em Moçambique tinham como objetivo “civilizar” o africano. O pressuposto que norteou a bandeira educativa neste período foi guiado por aquilo que Boaventura de Sousa Santos chamou por “razão metonímica” (SANTOS, 2006, p. 782), uma lógica de pensamento que produz a não existência do outro. Toda lógica educativa centrou-se na desqualificação do povo, da cultura e das experiências locais. Essas tendências podem ser verificadas nos diferentes instrumentos legislativos que foram produzidos e se debruçavam sobre o processo educativo, por exemplo, o Estatuto orgânico das missões portuguesas de África e de Timor e o Estatuto do indigenato.

Castiano e Ngoenha (2013) escrevem que “O estatuto orgânico das missões católicas portuguesa de África e de Timor de 13 de outubro de 1926, [...], consagrou um capítulo às questões educativas, concentrando a ‘missão civilizadora’ só nas missões católicas portuguesas” (p. 26). Antes desse período, existem relatos da existência de documentos

que norteavam o processo educativo na colônia portuguesa. Gómez (1999) cita documentos publicados em abril e em agosto de 1845 que regulamentavam o ensino e organização das escolas nas colônias. No entanto, as primeiras escolas foram criadas por decreto só em 1854.

Com a publicação do Estatuto Orgânico das Missões Católicas de África e de Timor em 1926, a igreja recebe uma missão concreta do governo português, que era civilizar o povo indígena⁷. A igreja católica passa então a ter a função de educar povo nativo.

O decreto-lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954, no seu artigo 2º define os indígenas como:

[...] indivíduos de raça negra ou seus descendentes que, tendo nascido ou vivendo habitualmente nelas, não possuam ainda a ilustração e os hábitos individuais e sociais pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses. Consideram-se igualmente indígenas os indivíduos nascidos de pai e mãe indígena em local estranho àquelas Províncias, para onde os pais se tenham temporariamente deslocado, (DSAC, 1954, p. 52).

A função de civilizar parte do princípio de que o povo africano é indigente, havendo a necessidade de lhe tirar da condição de selvagem em que se encontrava. Gómez (1999, p. 55) escreve que o artigo primeiro do diploma legislativo 238 de 1930 regulamentava a educação da população nativa e determinava que “o ensino para os nativos deve conduzir o povo nativo da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio”. Era notória a abordagem dada ao nativo como um indivíduo que – pela sua relação com a natureza – era tratado como um selvagem, um ser que deveria ser tirado dessa condição de selvageria e colocado em uma outra condição parecida ou igual aos outros que se encontravam em uma atividade

⁷ Indígena era o termo oficial usado no tempo colonial pelos colonizadores para designar os nativos da colônia. Para este texto, para se referir a esse grupo da população no período colonial, passarei a usar o termo povo nativo ou os nativos como forma de marcar a nossa ancestralidade.

não selvagem – da vida civilizada, da urbanidade. Para que isso fosse possível, era necessário ser organizado um sistema de ensino específico para esse grupo.

Quando os africanos fossem “civilizados”, passariam à categoria de assimilado. Como afirma Menezes (s/d, p. 85), nos termos do artigo 56 do Estatuto do Indigenato,

Os assimilados eram os antigos indígenas que haviam adquirido a cidadania portuguesa, após provarem satisfazer cumulativamente os requisitos que transitavam do passado recente: a) ter mais de 18 anos; b) falar corretamente a língua portuguesa; c) ter bom comportamento e ter adquirido a ilustração e os hábitos pressupostos para a integral aplicação do direito público e privado dos cidadãos portugueses; e) não ter sido notado como refratário ao serviço militar nem dado como desertor.

Ao promulgar o estatuto de assimilado, o sistema colonial português não foi capaz de enxergar que a população das colônias tinha formas próprias de ser e de estar no mundo, que já tinham as suas tradições, as quais precisavam ser valorizadas. No lugar disso, engendrou um modo de subjetivação que produziu subjetividades subalternizadas e perpetuou formas de não-existência do povo. Essa lógica, segundo Santos (2006, p. 787), se “produz sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível”. As políticas de assimilação produziram a invisibilização cultural de um povo que, desaculturado, foi submetido a seguir uma cultura alheia.

Em face desse pressuposto, o processo de ensino foi estruturado em duas formas distintas que refletiam a dicotomia social decorrente na sociedade colonial. Um sistema de educação para os Europeus e assimilados que era, diretamente, controlado pelas entidades governamentais (ensino oficial) e outro sistema de educação para os africanos dirigidos pelas missões católicas (ensino rudimentar).

Os dois sistemas de ensino tinham objetivos, claramente, distintos. O sistema de ensino oficial destinava-se aos filhos dos europeus e dos *africanos-europeus*, visando prepará-los para prosseguir com os seus estudos nos níveis subsequentes até a universidade. A sua estrutura compreendia três níveis (ensino primário de cinco classes; ensino liceal subdividido em três subníveis; e ensino superior) – enquanto o sistema escolar para os africanos nativos estava estruturado em três níveis (ensino rudimentar, ensino primário e de admissão), (GÓMEZ, 1999).

Com a organização do processo educativo em dois sistemas diferentes, o regime colonial português quis naturalizar as desigualdades entre os moçambicanos: por um lado, os que se *assemelhavam* aos portugueses, podiam conviver com eles e, em alguns casos, trabalhar na administração colonial, e, por outro, os moçambicanos que não tinham condições, sendo subalternizados e espezinhados. Essa “lógica de classificação social” (SANTOS, 2006, p. 787) perdurou oficialmente até o ano da independência nacional em 1975.

QUE CONTEÚDOS ERAM ENSINADOS NO PERÍODO COLONIAL EM MOÇAMBIQUE?

Os programas de ensino estavam organizados de modo a atender a dicotomia do próprio sistema educativo. O quadro a seguir ilustra a grade curricular do ensino rudimentar vigente no período em referência. Não foi possível encontrar as disciplinas do ensino Oficial, mas se acredita que eram semelhantes às do ensino dado em Portugal, uma vez que os filhos dos portugueses poderiam continuar os seus estudos naquele país que administrava a colônia.

Quadro 1 - Grade curricular no ensino colonial em Moçambique

Ensino Oficial	Ensino Rudimentar
	Língua Portuguesa; Aritmética e sistema métrico; Geografia e História portuguesas; Desenho e Trabalhos manuais; Educação Física e Higiene; Educação Moral e Canto Coral

Fonte: Adaptado de Gómez, 1999.

Embora tenham existido reformas curriculares em 1937 e em 1946 (Castiano e Ngoenha, 2013), percebe-se a permanência da disciplina de desenho e trabalhos manuais, o que denota, de certo modo, a importância que era dada aos conteúdos dessas disciplinas na formação da mão de obra para as atividades inerentes à agricultura.

Embora acontecessem várias reformas legais, na prática as tendências de discriminação continuaram até a independência nacional, em 1975. No entanto, antes da independência, houve um período histórico importante para a construção de um sistema de educação nacional, que é o período da luta de libertação nacional.

EDUCAÇÃO DURANTE A LUTA DE LIBERTAÇÃO NACIONAL: EMBRIÃO DE UMA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

O projeto de educação moçambicana foi esboçado durante a luta de libertação nacional (1962-1974). Em junho de 1962, foi constituída a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO)⁸, que tinha como função não apenas conduzir militarmente a luta pela independência nacional, mas também iniciar, em simultâneo, um processo de construção e de consolidação da unidade nacional em uma dimensão político-cultural mais abrangente para a edificação de um estado-nação.

⁸ No decorrer do texto, vou recorrer à grafia em caixa alta para me referir a FRELIMO como movimento de libertação nacional e caixa-baixa para me referir a Frelimo como Partido político que aconteceu a partir do III congresso em 1977.

Oficialmente, a luta armada de libertação nacional se iniciou em 25 de setembro de 1964 com o ataque ao posto administrativo de Chai na atual província de Cabo Delgado. À medida que a guerra se desenvolvia, a FRELIMO conquistava territórios nas diferentes regiões do país, com maior incidência para as Províncias de Cabo Delgado, Niassa e Tete, e nesses territórios implantava a sua administração. Essas áreas conquistadas pela FRELIMO durante a luta de libertação nacional se designavam por zonas libertadas. Em todo processo de luta, a educação era uma estratégia fundamental para a libertação nacional.

O primeiro congresso da FRELIMO, realizado em setembro de 1962 na Tanzânia, definiu como medidas a serem postas imediatamente em prática as seguintes: “desenvolvimento da unidade entre os moçambicanos; promover a formação acelerada dos quadros; promoção imediata da alfabetização do povo moçambicano, criando escolas onde fosse possível”, (MONDLANE⁹, 1995, p.101).

Entre os militantes da luta de libertação nacional, havia o pensamento de que a unidade nacional e o sucesso da luta que culminariam com a independência passariam pela educação. Por isso, uma das medidas adotadas pelo primeiro congresso da FRELIMO foi “promover a formação acelerada dos quadros” (DIP-FRELIMO, 1962, p.27).

Como se pode notar, a FRELIMO define, logo à partida, a *educação* como uma prioridade e como uma base essencial para o desenvolvimento da luta, da consciência, do envolvimento e do apoio da população. Contudo, isso seria produtivo à medida que crescesse a compressão da situação que se vivia no momento – sobretudo porque, depois da independência, o país precisaria de cidadãos formados para conduzir os destinos da nova nação em construção. Como forma de selar o compromisso com a educação, o presidente da FRELIMO, Samora Machel, lançou como frases de ordem, que mais tarde fariam parte de seu pensamento pedagógico, *slogans* como: “educar o Homem

⁹ Eduardo Chivambo Mondlane (1920-1969) foi o primeiro moçambicano a obter o título de Doutor. Em 1962, depois de trabalhar nas Nações Unidas, foi mentor e fundador da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO).

para vencer a guerra” e “fazer da escola um lugar para o povo tomar o poder”. Era uma visão de que a guerra de libertação seria vencida tendo quadros formados que tivessem consciência da importância da luta e da libertação nacional.

Contrariamente a outros movimentos de libertação nos países africanos, a FRELIMO arriscou em conceber seu sistema de educação “livre” do sistema colonial português, porque, segundo Mondlane (1995), o sistema de educação vigente era excludente e não servia aos interesses e às necessidades do desenvolvimento do estado nacional independente. Mondlane parte da constatação segundo a qual as entidades coloniais responsáveis pelo sistema educativo não estavam preocupadas com a valorização da cultura nacional, tampouco com a formação de um cidadão nacional.

Tratando-se ainda do período de luta de libertação nacional, foram definidas como necessidades urgentes na área de educação: formação de quadros em todos os níveis e em todas as disciplinas; elevação do nível de educação extremamente baixo da população em geral, combate ao analfabetismo e à ignorância.

Anos depois do início da luta de libertação nacional, surgiam as primeiras zonas libertadas¹⁰ em Cabo Delgado e em Niassa. Nessas regiões, foram implantadas as primeiras escolas primárias no território nacional.¹¹

A resolução do II Congresso da FRELIMO¹² (o primeiro realizado no território nacional) reafirma a importância que a educação tem para o processo de libertação nacional, quer na mobilização, quer na formação dos quadros da FRELIMO. Assim, o II congresso decidiu para a área de educação:

¹⁰ Eram territórios conquistados pela FRELIMO e que passavam para a sua administração.

¹¹ A FRELIMO já dispunha de escolas nos campos de treino militar na República de Tanzânia.

¹² Realizado de 20 a 25 de julho de 1968 na província do Niassa.

- a) Acelerar o desenvolvimento das escolas primárias;
- b) Desenvolver o programar de formação de Professores primários, a fim de elevar rapidamente o seu número e seu nível técnico;
- c) Promover uma vasta campanha de alfabetização das massas populares, homens e mulheres, jovens e velhos;
- d) Organizar cursos especiais para a elevação rápida do nível de conhecimento dos militantes;
- e) Encorajar a jovem moçambicana a completar a instrução primária, pelo menos;
- f) Criar centros de produção junto de cada escola, para seu auto abastecimento;
- g) Estabelecer um sistema que permite aos estudantes interromper temporariamente os estudantes para participarem nas campanhas de ensino e alfabetização;
- h) É dever de todos os estudantes moçambicanos participar, sempre que necessário, nas várias tarefas de luta de libertação nacional;
- i) Promover o desenvolvimento de escolas de formação política. (FRELIMO, 1968, pp. 5-6).

Nas zonas libertadas, as escolas funcionavam como:

(1) Centro de Formação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), esta tomada no sentido de um povo organizado em frente de luta pela sua **libertação e emancipação**; (2) centro de combate às concepções e **hábitos da cultura tradicional**, a que aprisionavam a iniciativa e a criatividade, pugnando por um novo tipo de relacionamento entre jovens e velhos, entre homens e mulheres e por uma **nova visão do mundo** (MACHEL, 1974, citado por MAZULA, 1995, p.109); (3) centro de difusão de conhecimentos científicos, mesmo que elementares, para introdução de novos métodos de trabalho, para o aumento da produção e à satisfação das necessidades crescentes da luta; (4) centro de formação de combatentes para

as exigências da luta; e (5) de **formação de produtores**, ao mesmo tempo militares e dirigentes, numa permanente ligação entre o **trabalho manual e intelectual** (I e II Congressos, realizados, respectivamente, em Setembro de 1962 e Julho de 1968, Citado por Mazula, 1995, p.109, grifo meu).

Convém referenciar que as escolas das zonas libertadas pela FRELIMO se guiavam fundamentalmente pelos princípios de “libertação e emancipação”, na perspectiva freiriana: o povo moçambicano estava subjugado pelo colonizador, o que não lhe permitia “denunciar” os processos de humilhação a que era submetido, pois se encontravam isolado do mundo.

Contrariamente às escolas sob gestão colonial, as escolas das zonas libertadas visavam ajudar a população moçambicana a libertar-se da opressão a que fora submetida durante séculos, por meio de uma educação libertadora (Paulo Freire) que tinha como função principal levar os sujeitos a (re)conhecer a realidade social, cultural e política de forma crítica. A educação, assim pensada, passa a ser não apenas um instrumento de libertação, mas também de conscientização.

Em documentos oficiais da FRELIMO, podemos encontrar essa visão de educação como instrumento de libertação-emancipação-conscientização. No comunicado final da reunião do Comité Central da FRELIMO (CCF), realizada em outubro de 1966 consta que:

[...] a educação deve ter como seu papel fundamental o de capacitar o povo moçambicano na realização de tarefas que a revolução impõe. Para o efeito, o comité central decidiu criar uma escola de formação política, de promover uma campanha de alfabetização de adultos, intensificar a criação de escolas primárias e preparar as condições necessárias para que o *Instituto moçambicano* se torne um centro de formação de militantes com uma boa qualificação intelectual capazes de cumprir as tarefas revolucionárias ou de ser selecionado para determinadas áreas ou para estudar no exterior” (CCF, 1966, p. 57-58 – tradução livre).

É notória a contribuição de Paulo Freire nas ações dos processos educativos nas zonas libertadas pela FRELIMO. O educador conta ter se encontrado na Tanzânia com lideranças da FRELIMO, como ele mesmo narra:

Aquele encontro em Luzaka, tal qual o que tive em Dar es Salaam, com liderança da FRELIMO, que me levou ao campus de Formação de Quadros, um pouco afastado de Dar, num lindo sítio cedido pelo governo de Tanzânia, me marcou fortemente (FREIRE, 2014, p. 204).

Embora não esteja claro o que se terá discutido no referido encontro, posso subentender a partir das ações educativas que Paulo Freire vinha desenvolvendo na Guiné Bissau e Tanzânia que, as lideranças da FRELIMO estariam interessadas em algum apoio seu na área de educação. Paulo Freire não afirma ter ido à Moçambique depois das independências das colônias Portuguesas como aconteceu com a Guiné Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, diz ele: “minha passagem pelas ex-colônias portuguesas, com exceção apenas de Moçambique [...]” (idem, p. 205).

Contudo, embora Paulo Freire não tenha “passado” por Moçambique, estou “certo” de que as suas ideias de educação foram consciente ou inconscientemente aproveitadas nas políticas educativas adotadas depois da independência nacional. Nota-se, nas linhas de educação *freimiana*, o caráter conscientizador da educação voltada para a formação do homem para a luta contra os obstáculos impostos não apenas pela colonização portuguesa, mas também nos que poderiam advir no período depois da independência nacional.

Os termos libertação e emancipação são centrais na teoria freiriana. A libertação, entendida como *práxis*, é conceituada por Freire como ação e reflexão do/no mundo onde os homens se situam, e isso só é possível por meio de uma educação *problematizadora*, que implica necessariamente na mudança na visão do mundo dos educandos pela sua inserção crítica na realidade cotidiana, facilitando a construção da consciência crítica. Como afirma Moreira (2010, p. 146), “o processo

emancipatório freiriano decorre de uma intencionalidade política declarada e assumida por todos aqueles que são comprometidos com a transformação das condições de vida e existência dos oprimidos”. Nesse sentido, a FRELIMO considerou a *emancipação* do homem e da mulher essencial para a libertação do povo, contra a dominação colonial que deveria ser feita via educação, pois o sucesso da luta de libertação nacional dependeria muito do engajamento e da tomada de consciência de todos os envolvidos.

De 1968 a 1970, a luta de libertação nacional se transforma numa revolução democrática popular. Assim, o objetivo central do sistema educativo passa a ser “a formação do *Homem Novo*, com uma nova mentalidade que, para além de ser capaz de resolver os problemas imediatos colocados pela luta revolucionária, deveria estar apto a transformar revolucionariamente a sociedade moçambicana” (MEC, 1980, p. 35).

Essa perspectiva de formação de um sujeito consciente das suas responsabilidades nacionais com a terra, seu povo e sua cultura definiu-se como um dos grandes objetivos que a educação deveria perseguir – a formação do *Homem Novo*. Portanto, o *Homem Novo* era o sujeito e o objeto do trabalho educativo que se inseria no trabalho humanizante nas zonas libertadas.

AS ZONAS LIBERTADAS COMO MARCO INICIAL DA FORMAÇÃO DO *HOMEM NOVO*

À medida que a guerra de libertação nacional adensava, a FRELIMO conquistava alguns territórios no espaço moçambicano e ampliava neles sua rede de administração. Nesses territórios “livres” da dominação colonial, foi estabelecido um sistema de ensino ideologicamente diferente do sistema colonial.

Nas primeiras escolas que surgiram nas zonas libertadas, as crianças aprendiam o português, considerado língua comum e de

unidade nacional, a história, a geografia de Moçambique, para além da aritmética e da educação cívica.

COMO ESSES CONTEÚDOS ERAM TRATADOS NA FORMAÇÃO DO CIDADÃO MOÇAMBICANO?

Formar o cidadão nacional no contexto escolar não significa apenas mudar livros, mas envolve um conjunto de elementos materiais e humanos para que esse fim seja uma realidade. Nas zonas libertadas, essas condições não tinham sido criadas, muito menos nos primeiros anos da independência. Nas zonas libertadas pela FRELIMO, onde eram construídas as escolas, os militantes que sabiam ler e escrever se responsabilizavam pela alfabetização não apenas de seus colegas, mas também da população que residia nessas zonas. Não eram escolas com salas convencionais como as que conhecemos hoje, as aulas aconteciam debaixo de árvores e o “quadro de giz” era feito de cascas de árvores.

Como se vai notar, os conteúdos de ensino nas escolas das zonas libertadas tinham carácter político-ideológico e visavam à sensibilização dos jovens e adultos a se engajarem na luta armada de libertação nacional. Essa forma de educação, pelo carácter que assumiu, designo por *educação sensibilizadora*, pois tinha como objetivo sensibilizar a população moçambicana a ter consciência da importância do seu envolvimento na luta de libertação nacional, além de poder despertar a atenção da população sobre a importância da educação na emancipação popular.

A educação nas zonas libertadas tratava-se de uma educação ideológica enquanto lugar privilegiado de inculcação dos ideais da FRELIMO: educação crítica revolucionária, que se articulava com o trabalho; patriótica, visando desenvolver a consciência e construir a unidade nacional; ensino aberto – fundado no contato com o mundo exterior, aprender com o mundo e conhecer a diversidade cultural da nação – a cultura como património e como processo de construção da moçambicanidade.

No entanto, apesar da educação patriótica, a implementação dos ideais revolucionários, voltados para a construção do *Homem Novo*, e a preocupação com a construção da unidade nacional geraram, do ponto de vista educativo, algumas contradições: na organização curricular foram ignoradas as manifestações culturais dos diferentes povos das diferentes regiões do país (tradições, cultura, e a línguas locais etc.). O grande debate girava em torno do tratamento da imensa diversidade cultural do país. A tensão entre unidade e diversidade se manifestava na organização curricular proposta pela FRELIMO, pois a atenção às tradições dos diferentes grupos etnolinguísticos, se incorporadas às práticas educacionais locais, era vista por alguns como ameaça que poderia desvirtuar o princípio de unidade nacional.

O currículo que orientava a educação nas zonas libertadas traz alguns paradoxos em termos teóricos e metodológicos, pois, ao mesmo tempo em que afirma articulação com a comunidade, relega a segundo plano a expressão das diferentes culturas locais, tais como a língua e as manifestações culturais e religiosas.

Em termos estruturais, a educação nas zonas libertadas compreendia: “educação formal, alfabetização e escolarização de adultos e formação de Professores” (MAZULA,1995, p.113). A educação formal, destinada às crianças e aos adolescentes, abrangia quatro níveis: o *Pré-Primário*, ministrado em Centros Infantis, o *Primário*, de quatro séries, ministrado em escolas do interior do país e na Tanzânia; o *Secundário*, de quatro séries, ministrado na Escola Secundária de Bagamoyo (Tanzânia), e o *Universitário*, que não chegou a funcionar: os alunos que atingiam este nível eram enviados para o exterior.

Fora dos conteúdos de ensino referenciados, na Escola Secundária também poderiam “eventualmente” ser ministrados cursos do Magistério Primário, de Informação e Propaganda, de Cooperativas e de Administração.

Quadro 2 - Grade curricular das Escolas nas Zonas Libertadas em Moçambique

Ensino Primário	Ensino Secundário
Português	Português
Aritmética	Inglês
Geografia	Política
Ciências	História
História	Geografia
Trabalhos Práticos	Matemática
Política	Ciências Naturais
Educação Artística	Física
Educação Física	Química
	Biologia
	Trabalhos Práticos
	Desenho
	Educação Física

Fonte: Adaptado (Mazula, 1995; Castiano; Ngoenha, 2013).

Nota-se, nesse período, que a formação dos professores para essas escolas se realizava por meio de seminários de capacitação de professores em diferentes regiões das zonas libertadas. Esses cursos tinham como objetivos “aperfeiçoar permanentemente a formação recebida, clarificar algumas dúvidas surgidas durante as aulas e, ao mesmo tempo, **garantir uma certa unicidade e nivelamento** dos programas escolares” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p. 51, grifo nosso).

Durante esse período, o sistema educativo nas zonas libertadas começou, paulatinamente, a abandonar os conteúdos de matriz colonial para dar lugar a conteúdos de matriz moçambicana. Nas disciplinas de História e Geografia já não se aprendiam mais matérias sobre Portugal, mas sobre experiências e situações concretas do povo e do território moçambicano, embora descartados os aspectos relativos às tradições.

As transformações socioeconômicas provocadas pela luta de libertação nacional podem ser consideradas um processo educativo. Nessa luta, aprendeu-se que era possível transformar a vida, marcada pela opressão do regime colonial, em uma vida de liberdade – pois

pessoas de origens diferentes aprenderam a viver e a conviver, criando alicerces para a edificação da unidade nacional em um país multicultural e multilinguístico. Dessa forma, segundo Gómez (1999), a escola tinha uma finalidade primordial em apoiar a construção da unidade nacional. Até então, a escola não tinha o caráter de classe. Ela era entendida como uma arma fundamental para consolidar o sentimento de identidade nacional.

Para superar a educação providenciada pelo regime colonial e pela educação tradicional, segundo Mondlane (1995), era necessário aprender de outras culturas, mas que não fosse necessariamente enxertá-la diretamente na cultura moçambicana.

EDUCAÇÃO PÓS-INDEPENDÊNCIA

Com o golpe¹³ militar em Portugal (25 de abril de 1974), o movimento de libertação ficou surpreendido com a abertura pela parte do regime português da necessidade de negociações, o que obrigaria a FRELIMO a tomar o poder.

COMO O PROJETO EDUCATIVO DE FORMAÇÃO DE HOMEM NOVO CONTINUOU DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA?

Seguindo as orientações políticas e das experiências da luta de libertação nacional, as escolas foram definidas como frentes de combate à ignorância, ao analfabetismo e ao obscurantismo (GÓMEZ, 1999), e centros para eliminar o espírito explorador do homem pelo homem, de superstição, de elitismo, de ambição, de individualismo e de discriminação.

¹³ Alguns apelidam de revolução dos cravos ou revolução de 25 de abril. A polissemia do termo tem a ver do ponto de vista do lugar onde se fala. Na lógica eurocêntrica (do povo português) foi uma revolução, no entanto, Moçambique viveu uma revolução diferente da vivida em Portugal (o que faz com que seja considerada como em Moçambique como golpe de Estado), pode ser essa razão porque na literatura moçambicana os acontecimentos de 25 de abril de 1974 são considerados de golpe militar porque entende por revolução aquilo que viveu, que arrancou da mão do colonizador os territórios ocupados.

Assim, as massas populares deveriam ter acesso e poder nas escolas e na Universidade. Ao dar às massas populares “indiscriminadamente” a oportunidade de ter acesso às instituições escolares, o estado assume claramente ser o principal promotor da escolarização e difusor da cultura junto àquelas camadas. Dessa forma, a FRELIMO, por meio do governo de transição, compreendera, como tinha compreendido Anísio Teixeira, embora em tempos diferenciados, que “a pobreza não era apenas a destituição de bens materiais, mas também a repressão do acesso às vantagens sociais” (NUNES, 2010, p.27). A FRELIMO entendeu, na época, que não era possível sair da pobreza sem que as massas populares tivessem acesso a uma instrução e a uma educação livre de qualquer discriminação.

Foi, durante esse período de preparação de uma nação que se define o caráter democrático da educação que expressava não somente no acesso, mas fundamentalmente na relação professor-aluno, por meio de aprendizagens mútuas, libertando a iniciativa de cada um e valorizando os talentos de todos de modo que, em conjunto, cresça a tarefa de construir o país.

Estes princípios constituíam o alinhamento de um dos ideais da luta de libertação nacional – a construção da unidade nacional. Na óptica do governo de transição, as escolas deveriam ser o motor dinamizador da cultura nacional e do conhecimento, com o objetivo de mobilizar os recursos naturais e humanos a favor do desenvolvimento e do progresso do futuro país.

Em julho de 1975, um mês depois da independência nacional, anuncia-se a nacionalização da educação, constituindo teoricamente uma ruptura com o sistema educativo colonial. Com a nacionalização do sistema educacional, a escola deixou de ser um espaço privilegiado para uma minoria, passando a ser um espaço aberto para todo cidadão. Estabelece-se, nesse período, um ensino laico, público e gratuito.

A educação primária, depois designada por Ensino Básico, era garantida para todos os cidadãos moçambicanos como um direito

básico e um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento social e econômico do país.

Por outro lado, na altura da independência, a maior parte da população era analfabeta (90%), e foram organizadas, a partir de 1977, campanhas de alfabetização nas diferentes esferas de organização de massa, como nas Forças Populares de Libertação de Moçambique (FPLM), nas empresas estatais, nas fábricas e cooperativas do povo, nos centros de produção organizados. Ainda, foram criados centros de formação e de treinamento dos alfabetizadores.

De 1975 a 1976, intensificam-se as reformas curriculares que desencadearam a reformulação dos programas em todos os níveis de ensino, o que culminou com a alteração dos conteúdos (MAZULA, 1995; CASTIANO; NGOENHA, 2013), embora, em termos de disciplina, isso tenha se resumido à transformação de algumas e à introdução de outras. Houve a manutenção das disciplinas lecionadas durante o tempo colonial e nas zonas libertadas, tendo sido retirados conteúdos com carris coloniais portugueses, por exemplo, conteúdos relativos à história, à geografia e às culturas portuguesas. Assim, pode-se inferir que a grade curricular vigente nesse período pode-se aproximar do que se segue no quadro:

Quadro 3 - Grade curricular no período de 1976-1983

Ensino Primário	Ensino Secundário
Português	Português
Aritmética	Inglês
Geografia	Política
Ciências	História
História	História de África
Trabalhos Práticos	Geografia
Política	Matemática
Educação Artística	Ciências Naturais
Educação Física	Física
Produção escolar	Química

continua

conclusão

Ensino Primário	Ensino Secundário
Educação Política	Biologia
Actividades Culturais	Trabalhos Práticos
	Educação Política
	Actividades Culturais
	Desenho
	Produção escolar
	Educação Física

Fonte: Adaptado de Castiano e Ngoenha, 2013.

A introdução de novas disciplinas anteriormente ausentes no currículo escolar significou política e ideologicamente uma ruptura com o regime colonial, o que pressuponha a valorização de conteúdos nacionais, isto é, uma educação voltada para a consolidação da independência e da unidade nacional. No entanto, um dos problemas enfrentado pelo Governo na área de educação e em outros setores de atividade estatal foi a falta de quadros qualificados. Para suprir essa carência na área de educação, optou-se pelo recrutamento de novos professores e pela capacitação dos existentes.

No âmbito de recrutamento, em 8 de Março de 1977, o Presidente da República organizou um encontro com estudantes que estavam frequentando a 10^a e 11^a classes com objetivo de estudar as possibilidades de integrá-los imediatamente às diferentes atividades da vida social. Para cobrir a falta de professores, o Presidente da República “declara que a maioria deles devia converter-se em Professores” (CASTIANO; NGOENHA, 2013, p.58). Foi a única forma encontrada para suprir a falta de quadros qualificados para a educação.

SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE)

Na sequência das transformações e de mudanças curriculares que vinham sendo operadas desde a independência nacional, em 23 de março de 1983, foi aprovada a Lei n. 4/1983, que institui e sintetiza as

linhas gerais do Sistema Nacional de Educação (SNE), em seus fundamentos político-ideológicos, princípios, finalidades, objetivos gerais e pedagógicos da educação (SNE, 1983).

O SNE fundamenta-se na Constituição da República, no programa e nas diretivas do partido Frelimo, nas experiências da luta armada de libertação nacional e é centralizado administrativamente. Recorda-se que foi, durante a luta de libertação, que se pôde encontrar os primeiros vestígios de organização do sistema de educação em Moçambique, quer nas zonas libertadas, quer nos centros de treinamento e de concentração nos países vizinhos, com maior destaque para a Tanzânia – os princípios do marxismo e do leninismo (no 3º congresso do partido Frelimo, realizado em 1977, foi definido o Marxismo Leninismo como a linha de orientação política do partido Frelimo) e o patrimônio comum da humanidade. O SNE define a educação como um bem comum e um direito e dever de todo cidadão moçambicano, o que pressupõe o direito de acesso em todos os níveis de escolaridade.

O artigo primeiro da Lei n. 4/1983 (Lei do SNE, 1983, p.14) estabelece os princípios gerais pelos quais o SNE dever-se-ia orientar, que passo a transcrever:

- a) A Educação é o direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de **acesso a todos os níveis de ensino** e na educação permanente e sistemática de todo o povo;
- b) A Educação reforça o papel dirigente da classe operária-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsionador do desenvolvimento económico, social e cultural do país;
- c) A Educação é o **instrumento principal da criação do Homem Novo**, homem liberto de toda carga ideológica e política colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da revolução;

- d) A Educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do Marxismo-Leninismo, e no património científico, técnico e cultural da humanidade;
- e) A Educação é dirigida, planificada, e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais da constituição.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) estabelece que a educação deve garantir a formação do Homem Novo, como seu objetivo central (artigo 4).

O QUE SERIA UM *HOMEM NOVO*?

A concepção do *Homem Novo* para o partido Frelimo representava uma ruptura entre o velho (sistema colonial e da chamada sociedade tradicional) e o novo. Segundo Mazula (1995, p.179), durante o III Congresso do Partido Frelimo (realizado em 1977), o *Homem Novo* foi considerado:

[...] aquele que embora consciente das suas limitações, trava consigo mesmo o combate interno e permanente para superar as insuficiências e as influências reacionárias que herdou; não aquele que repete a teoria revolucionária e que na sua vida cotidiana continua a guiar-se pelo modo de vida reacionária; aquele que não só no seu pensamento mas sobretudo no seu comportamento interioriza os princípios do povo e da revolução.

Nessa perspectiva, o *Homem Novo* é um homem consciente, que se preocupa com a constante elevação da produção, que ajuda a implementação das ideias novas, que dá um bom exemplo e ajuda a mobilizar as massas de que faz parte, bem como na difusão dos ideais da revolução. Do contrário desse Homem, foi criada uma figura que se designou por *Xiconhoca*.

Como escrevem Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005), os valores cultivados pelo *Homem Novo* seriam o patriotismo, o espírito de unidade nacional, o coletivismo e materialmente desinteressado. Portanto, exigia-se do *Homem Novo* que seus interesses não estivessem acima dos interesses da nação.

Nesses ideais educativos, nota-se, claramente, a preocupação da ligação da escola com a produção, com o progresso – assim como a preocupação com a formação moral do cidadão. Assim, a formação do *Homem Novo* envolvia sempre uma carga política ideológica, uma vez que seria um homem liberto da ideologia política colonial, ciente dos princípios revolucionários e comprometido com a unidade nacional.

Para tal, era necessário adequar os materiais de ensino a essa filosofia, pressupondo a abolição da maior parte dos materiais didáticos usados no período colonial, fundamentalmente referentes às matérias de ensino carregadas de ideologia colonial. Por conseguinte, foi necessária a produção de novos materiais que respondessem a esta exigência.

No contexto revolucionário, uma das grandes reformas necessárias à implementação de uma educação nacional é o livro. Esse livro tem que ser nacional pelos conteúdos e pelo sentimento nacional que o anima. No entanto, foi esse espírito nacional que faltou na maior parte dos livros produzidos no período da luta de libertação nacional e anos depois da independência, uma vez que alguns aspectos que definem a cultura de um país (a língua, a tradição) foram rejeitados e/ou negligenciados durante as primeiras décadas da independência. Foi considerado “pecado”, por exemplo, falar a língua materna que não fosse o português nas instituições públicas, incluindo nas escolas, esquecendo-se de que Moçambique é um país linguística e culturalmente heterogêneo. Este fato produziu a marginalização de grande parte das crianças que, ao entrar na escola, se sentiu excluída de sua realidade. Nesse sentido, era impossível aprender com o mundo, no mundo. Paradoxalmente, a educação pós-independência repetia, principalmente no que se refere ao uso da língua portuguesa, algumas práticas características da educação colonial.

Dessa forma, as crianças, ao entrarem na escola, eram excluídas e incluídas ao mesmo tempo. Excluídas em razão da obrigatoriedade do uso de uma língua de ensino totalmente desconhecida, e incluídas pelo fato de se encontrarem na escola. Esse paradoxo tinha e tem suscitado até hoje grandes conflitos de inserção das crianças no meio escolar.

O SNE (Lei n. 4/1983, de 23 de março) concebeu a universalidade e a laicidade da educação, que é garantida, dirigida, planejada e controlada pelo Estado. Dessa forma, a Lei do SNE leva à responsabilidade do estado a exclusividade pela provisão da educação ao povo moçambicano. Nessa perspectiva, o estado, ao assumir o controle solitário da educação, pretendia garantir uma educação uniforme para todos os moçambicanos.

A universalização da educação moçambicana foi concebida numa perspectiva de formação comum do homem e posterior especialização para os diferentes campos de ocupações, em um país carente de recursos humanos qualificados. Assim, formula-se a escola como único meio de ascensão a um conjunto de privilégios sociais.

No período de 1975 a 1992, podemos encontrar dois cenários antagônicos no setor de educação em Moçambique: o crescimento descontrolado dos efetivos escolares, de 671.617 em 1975 para 1.498.729 em 1979 (MINED, 1990), e insuficiente e degradante rede escolar e cobertura educativa – assim como a qualidade de ensino bastante fraca.

Como refere Teixeira (1977), podemos considerar o período de 1975-1992 de “dissolução”, em que o sistema educativo, na tentativa de expansão, registra-se com a improvisação de escolas sem as mínimas condições necessárias de funcionamento. Passa, dessa forma, a se considerar a escola uma mera formalidade.

No período referenciado, o sistema de Ensino Básico em Moçambique enfrentava os seguintes problemas para além dos destacados: inadequação de infraestruturas, pois eram inibidoras, ineficientes e insuficientes; currículos orientados para as disciplinas com conteúdos que, muitas das vezes, não tinham relação com a vida dos

alunos e de suas comunidades; fraca preparação acadêmica e pedagógica dos professores e ineficiente sistema de inspeção e de supervisão pedagógica (GOLIAS, 1993).

Entendo que o grande problema para além dos mencionados por Golias (1993) reside na forma fragmentária como os conteúdos são tratados em sala de aulas. Embora o currículo esteja organizado de forma disciplinar, existem possibilidades concretas de se realizar uma abordagem que seja em rede, de maneira a contemplar a tessitura de fios entre conhecimentos que se relacionam, para que a formação se dê integrada e significativamente.

No período de 1975 a 1992, embora com os cenários nebulosos arrolados, a educação moçambicana cumpriu com duas principais tarefas pelas quais tinha sido confiada. Primeira: a criação do sentido de pertencimento a uma nação, a moçambicanidade que passava por uma ideologia de formação do *Homem Novo* e, segunda: permitiu a extensão da rede escolar e, por conseguinte, o aumento do número de crianças na escola nunca visto. Embora com o aumento dos ingressos e dos estabelecimentos de ensino, o estado foi incapaz de assegurar o acesso de todas as crianças à educação básica e um mínimo de qualidade para as que estavam na escola.

Essas conquistas verificadas não foram acompanhadas por uma melhoria da qualidade de aprendizagem dos seus alunos. Ngoenha (2000, p. 80) afirma que

[...] esse quantitativismo foi em detrimento da qualidade. Essa educação respondeu aos imperativos políticos, mas não às exigências sociais. Ela não pode dar a todos os instrumentos de intervenção a nível de trabalho sobre a terra, na criação de pequenas empresas, na luta contra doenças etc.

É preciso notar que estamos diante de um dilema: antes a educação era minoritária, depois se concedeu a possibilidade da educação para todos – mesmo sem condições necessárias. No entanto, do meu ponto de vista, não se pode realizar a expansão sem a garantia de que

as escolas tenham condições materiais adequadas. Dessa forma, o que se verifica é a predominância do quantitativo em detrimento do qualitativo, ou seja, amplia-se a expansão e contrai-se a qualidade do ensino e da aprendizagem. A educação do povo não se faz (ou não deveria ser feita) com base em condições materiais deterioradas ou inadequadas e de processos de ensino e aprendizagem de baixa qualidade.

Depois de introduzido o SNE em 1983, Moçambique foi experimentando vários cenários. Dentre eles, vale destacar: declínio do crescimento econômico; destruição de infraestruturas educacionais e sociais, motivadas pela guerra de desestabilização (1977-1992); entrada na economia de mercado entre vários cenários.

No período 1987-1992 nota-se a diferenciação social, também no sistema educativo. É claramente perceptível a existência de uma camada da população que – não tendo condições econômicas – não terá a oportunidade de ter as mínimas condições de formação escolar. Isso faz com que, durante esta fase em análise, se registre maior número de desistência dos alunos matriculados, diluindo, dessa forma, a universalização da educação proclamada no Sistema Nacional de Educação (SNE).

Em termos estruturais, a educação moçambicana do período pós-independência, em termos da sua relação com a cultura autóctone, não diferia muito do ensino colonial. Embora tenha sido declarada uma guerra cerrada contra os princípios coloniais, a organização do ensino manteve-se, e notava-se uma falta de diálogo entre o saber tradicional (local) com o saber considerado moderno. Havia distanciamento e falta de coabitação entre os saberes locais e os saberes escolares.

Na ótica de Ngoenha (2000), a educação na vertente social não deu resultados esperados. Tratava-se de uma educação tecnicamente fraca, politicamente generosa (educação para todos), voluntarista e ideologicamente muito conotada em razão de seu princípio de igualitarismo.

As reformas que ocorreram visavam substituir o modelo socialista de desenvolvimento pelo capitalismo e, conseqüentemente, as

Empresas do Estado foram privatizadas – em 1990, uma nova constituição foi aprovada com o objetivo de acomodar a democracia multipartidária e propriedade privada. Essas mudanças conjunturais vão impactar no Sistema Nacional de Educação (SNE) com a revogação da Lei n. 4/1983 e aprovação da Lei n. 6/1992, de 6 de maio. O novo instrumento que orienta o sistema educativo moçambicano, nos seus princípios gerais, reafirma a educação como direito e dever de todos os cidadãos, e o estado permite a participação de outras entidades na provisão dos serviços de educação.

Enquanto a Lei n. 4/1983 dava garantia à igualdade de oportunidade de acesso a todos os níveis de ensino, a nova Lei não a preservava. Esse processo pode-se justificar pelo fato de o estado ter dado oportunidade a outras entidades da sociedade (setor privado, cooperativas, igrejas), na base da Lei, de proverem serviços de educação, o que tornaria difícil que todos os cidadãos pudessem ter as mesmas oportunidades de acesso à educação.

A liberalização da educação, a partir da década de 1990, fez surgir um novo tipo de instituições educativas (as escolas privadas) – acentuando, dessa forma, as desigualdades sociais no sistema de educação em Moçambique. Com o surgimento das escolas privadas, como referem Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005), começam a legitimar escolas para os filhos das elites (governamentais e econômicas). Essas elites começam a buscar os seus próprios *lugares* educacionais para poder garantir a continuidade da hegemonia política e econômica pelos seus filhos ou pelos seus parentes. Assim, a educação passa a servir para perpetuar as desigualdades sociais.

Enquanto outrora essas elites levavam seus filhos e parentes para as escolas fora do território nacional, agora elas são formadas dentro do país em escolas privadas, com melhores condições em termos de infraestruturas e com pessoal formado, bem remunerado, com condições mínimas de trabalho, em detrimento das escolas públicas, embora a maioria dos professores dessas escolas seja a mesma das escolas públicas.

A entrada massiva do setor privado para prover serviços educativos cria um paradoxo em Moçambique na qualidade de aprendizagem. Por um lado, existem escolas com melhores condições de funcionamento, nas quais as elites levam filhos e parentes e, por outro lado, existem escolas privadas sem estrutura de funcionamento, em que as crianças das classes populares que não conseguem espaço na escola pública estudam.

A partir do início deste século, várias reflexões são feitas para o setor de educação, e a maior parte dos documentos que se seguiram sobre a educação em Moçambique oferece mais realce à formação integral do homem, livre, autônomo, empreendedor, moralmente comprometido com a nação e sua história, conhecedor das tradições culturais e, ao mesmo tempo, aberto à cultura e a saberes universais (Agenda 2025)¹⁴.

Embora a visão de Homem Novo defendida desde a luta de libertação nacional, literalmente, tenha desaparecido na Lei n. 6/1992, essa visão se esconde nos escombros de um “homem integral”. Passa-se, desse modo, de uma visão de formação ideológica partidária para uma visão de formação do cidadão comprometido com uma causa nacional e cultural. Como se nota, passamos de uma orientação ideológica revolucionária da Frelimo para uma orientação ideológica neoliberal.

A Lei n. 6/1992 define como um dos objetivos do Ensino Básico oferecer a possibilidade de os indivíduos apreciarem sua cultura, incluindo a língua, as tradições e os padrões de comportamento.

A referida lei considera a cultura, as tradições nacionais, que outrora foram rejeitadas, elementos válidos na formação para a cidadania. Assim, foram introduzidos no currículo do Ensino Básico o uso e ensino das línguas nacionais e a abordagem dos conteúdos locais, em todas as disciplinas constantes da grade curricular, além da introdução

¹⁴ É um documento que sintetiza as linhas e opções gerais de políticas de desenvolvimento de Moçambique até o ano 2025.

da disciplina de Ofícios, que tem como foco o resgate dos saberes dos ancestrais.

O processo de integração dos conteúdos locais, de disciplinas voltadas aos saberes dos ancestrais e das línguas nacionais no currículo do Ensino Básico justifica-se pela necessidade de formar um cidadão consciente de sua cultura, das características locais, sem, no entanto, impedir a formação de um cidadão nacional com uma visão universal. Certos autores, como Castiano, chamam essa perspectiva de glocal – uma perspectiva que toma o global por meio das características locais. Uma formação baseada em tal perspectiva, deve estar – embora leve em conta o global – sempre assente no local.

A valorização das línguas nacionais no currículo do ensino básico está evidente com a introdução da educação bilíngue – assim como as orientações metodológicas que privilegiam o uso das línguas locais como meios de ensino.

Nota-se que, com a introdução do currículo local das línguas nacionais no ensino e de novas disciplinas, pretendia-se tornar o ensino relevante (INDE, 2008) para a formação de habilidades e competências que facilitem a integração do indivíduo na comunidade.

Alguns aspectos podemos retirar como comuns ou então transversais períodos de educação moçambicana (colonial, das zonas libertadas e do período pós independência).

- **Primeiro:** existência um projeto concreto de cada um dos períodos pelo qual a educação deveria ser guiada;
- **Segundo:** formação do trabalhador, de homem produtivo por meio de disciplinas relacionadas às atividades manuais;
- **Terceiro:** a “negação”¹⁵ da identidade nacional.
- **Quarto:** a centralidade da educação pelo Estado.

¹⁵ Não é um apagamento, mas a secundarização das culturas autóctones que não são privilegiadas nos currículos como componente de construção de uma identidade nacional.

ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURA DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (SNE) EM MOÇAMBIQUE

Torna necessário, como afirma Matsinhe (2011), lembrar que, logo depois da independência nacional, algumas medidas foram tomadas – tanto em nível interno como em nível externo. Em nível interno, registrou-se a extinção das autoridades comunitárias ligadas ao poder colonial (autoridades gentílicas); a população passou a morar em aldeias comunais; as propriedades pertencentes a antigos colonos portugueses foram revolucionariamente transformadas em propriedades coletivas e cooperativas agrícolas; a radicalização da política do partido no poder e as medidas tomadas no terceiro congresso partido Frelimo, que acarretaram a implementação da ideologia marxista-leninista. Algumas dessas medidas, no entanto, contribuíram para a crise econômica e o fracasso do projeto socialista em Moçambique. Para fazer face à crise econômica que o país estava enfrentando, ainda na década de 1980, iniciaram-se as reformas neoliberais com a aceitação de Moçambique como membro do Banco Mundial (BM) e do Fundo Monetário Internacional (FMI) introduzidas, em 1987, com o Programa de Reabilitação Econômica (PRE). Essas mudanças conjunturais foram também reforçadas com a queda do muro de Berlim em 1989, que simboliza o fim do sistema socialista na Alemanha (principal aliado de Moçambique na Europa).

Entendo que essas reformas neoliberais iniciadas nos anos 1980 não constituíram solução para a crise política, econômica e social que Moçambique atravessava, mas foram resultado da implementação de um projeto de manutenção da dependência econômica de Moçambique em relação ao capital internacional. Verifica-se, com a adesão dessas políticas neoliberais, a degradação do parque empresarial e industrial do Estado que suportava as despesas das áreas sociais do Estado.

Com a entrada de Moçambique nas instituições internacionais, como o Banco Mundial, o FMI e, conseqüentemente, a liberalização do mercado, houve a privatização das empresas estatais e a necessidade

da liberalização do sistema de ensino¹⁶. Dessa forma, em maio de 1992, o parlamento moçambicano revoga a Lei n. 4/1983 por meio da Lei n. 6/1992. Essa nova lei sobre o sistema nacional de educação reformula os fundamentos filosóficos e a estrutura do sistema. Aliás, em sua introdução, pode-se ler:

[...] havendo necessidade de reajustar o quadro geral do sistema educativo e adequar às disposições contidas na Lei 4/83 de 23 de março, às atuais condições sociais, e econômicas do país, tanto do ponto de vista pedagógico como organizativo a Assembleia da República, aprova a Lei 6/92.

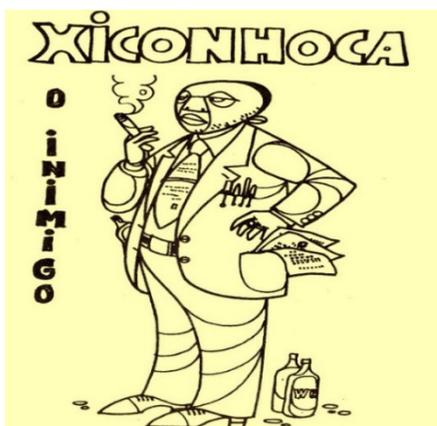
Na nova lei, foram retiradas todas as expressões ideológicas partidárias, como “socialismo, Homem Novo”. Houve uma reescrita nos princípios gerais do SNE e nos seus objetivos para adequar-se à nova realidade. Não significou uma simples retirada de expressões do texto legal, mas, sobretudo, uma nova orientação do sistema educativo nacional. Essas expressões – assim como as caricaturas que ilustravam a orientação ideológico-partidária nos manuais escolares – também foram revistas, por exemplo, caricatura de “xiconhoca”. Literalmente, a palavra *Xiconhoca* é composta de dois nomes: Xico e Nhoca. O primeiro nome vem de Xico-Feio, um indivíduo que pertencia à PIDE-DGS¹⁷, e *Nhoca* que, na língua bantu, significa cobra, um animal traiçoeiro.

Xiconhoca era um indivíduo contrarrevolucionário contrário aos ideais apregoados durante e após a luta de libertação nacional (contra o obscurantismo, a unidade nacional, contrário ao tabagismo, ao álcool, exibicionismo e outros males que estavam contrários à construção de uma nação). A imagem a seguir ilustra a caricatura de um *xiconhoca*.

¹⁶Note que, quer na Lei n. 4/1993 de 23 de março, quer na Lei n. 6/1992, de 6 de maio, não há uma diferenciação nítida no uso dos termos educação e ensino.

¹⁷Polícia Internacional e de Defesa do Estado-Direção Geral de Segurança – tinha a função de perseguir, prender e torturar todos aqueles que eram inimigos do regime salazarista.

Imagem 1 - Caricatura de Xiconhoca



Fonte: Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=imagens+de+xiconhoca&tbm=isch&imgil=ML_kKFO4XTzbEM%253A%253BvQID. Acesso em: 26 jul. 2017.

Em termos gerais, a nova Lei do SNE transforma a estrutura do sistema nacional de educação, enquanto na Lei n. 4/1983 o sistema educativo comportava cinco subsistemas (art. 8º):

1. Subsistema de Educação geral- que compreendia o ensino primário de 7 classes subdividido em ensino primário do 1º grau da 1ª à 5ª classe e do 2º grau da 6ª à 7ª classe; ensino secundário com 3 classes (8ª à 10ª classe) e ensino pré-universitário da 11ª à 12ª classe. De um modo geral o subsistema de educação geral comportava 3 níveis;
2. Subsistema de educação de adultos responsável pela alfabetização de da população maior de 15 anos. Este subsistema compreendia os níveis primário, secundário e pré-universitário.
3. Subsistema de Educação técnica profissional – responsável na materialização da política de formação da mão de obra, para fazer face aos programas de crescimento e desenvolvimento acelerado do país. Este subsistema compreendia o ensino elementar técnico profissional; Ensino Básico técnico profissional e ensino médio técnico profissional.

4. Subsistema de formação de Professores – compreendia o nível médio e superior e visava a formação psicopedagógica dos Professores para o sistema nacional de educação.
5. O subsistema do ensino superior - realizava a formação de profissionais técnico e científicos com um alto nível de qualificação e um profundo nível de conhecimento da realidade nacional e das Leis do desenvolvimento da natureza, da sociedade e do pensamento para participarem no desenvolvimento e defesa do país e da revolução.

Já a Lei n. 6/1992, de 6 de maio, estabelece que o SNE compreende três subsistemas: “ensino pré-escolar, escolar e extraescolar”, (art. 6).

1. O ensino pré-escolar realiza-se em creches e jardins de infância e é para crianças até 6 anos de idade como forma de complementar a educação familiar. A gestão, monitoria e fiscalização do ensino pré-escolar é de forma conjunta entre o Ministério de educação e Desenvolvimento humano e o ministério da criança, gênero e ação social. Embora a constituição da República de Moçambique considere a educação como direito e dever de todos os cidadãos (art. 88), a frequência a este nível é facultativa.
2. O ensino escolar é uma modalidade de ensino que ocorre em instituições escolares e ela compreende: ensino geral com dois níveis (primário e o secundário; ensino técnico profissional com três níveis (elementar, básico e médio) e ensino superior que se realiza em universidades, institutos superiores e academias. No ensino escolar, existem as chamadas modalidades especiais de ensino como são os casos de: ensino especial, ensino vocacional, ensino de adultos, ensino a distância e a formação de Professores.
3. O ensino extraescolar é uma modalidade que engloba as atividades de alfabetização¹⁸, aperfeiçoamento e atualização, cultural e científica e se realiza fora do sistema regular de ensino.

¹⁸ Alfabetização é uma modalidade de educação virada para as pessoas que, tendo 15 ou mais anos de idade, não entraram no sistema escolar, isto é, não sabem ler e escrever em português.

Nota-se na passagem da Lei n. 4/1983 para a Lei n. 6/1992 um reducionismo não apenas no tamanho, mas também em termos de concepções de formação, o que denota uma ruptura com as políticas ideológicas socialistas.

A ruptura com o passado refletiu-se também na nova Lei do Sistema Nacional de Educação. É assim que a alínea b) do artigo primeiro, sobre os princípios gerais, estabelece que “o Estado no quadro da Lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo”, contrariamente à Lei n. 4/1983 que definia, claramente, que “a educação é dirigida, planificada e controlada pelo estado que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos consagrados na constituição” (art. 1, alínea e).

Um dos aspetos a considerar na nova Lei é a relevância dada às línguas nacionais como elementos que devem ser tomados em consideração no processo educativo. O artigo quatro da Lei n. 6/1992 estabelece que “o Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos na presente Lei, valorizar e desenvolver as línguas nacionais, promovendo a sua introdução progressiva na educação dos cidadãos”. Na antiga lei (4/1983), as línguas nacionais apareciam de forma superficial: “O Sistema Nacional de Educação deve, no quadro dos princípios definidos pela presente Lei, contribuir para o estudo e a valorização, das línguas, cultura, a história moçambicana, com objetivo de preservar e desenvolver o patrimônio cultural da Nação” (Art.5). Não se trata de uma reformulação sintática, mas sim semântica, pois, na alínea d), nº 2 do Artigo 4 da referida lei, estava determinado que um dos objetivos do SNE era “difundir, através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional”. Nota-se, claramente, que as línguas nacionais não constituíam prioridade no ensino oficial, uma vez que a língua portuguesa foi considerada de unidade nacional.

Para reverter essa situação e, levando em consideração o papel que as línguas nacionais desempenham no desenvolvimento cognitivo

do indivíduo, a reforma curricular do Ensino Básico de 2004 acautelou a introdução das línguas nacionais no ensino. A introdução das línguas moçambicanas foi fundamentada pelo fato de que

O processo educacional, em qualquer sociedade, só terá sucesso se for conduzido através duma língua que o aprendiz melhor conhece, respeitando – se, deste modo, os pressupostos psicopedagógicos e cognitivos, a preservação da cultura e identidade do aluno e seus direitos humanos (INDE, 2008, p. 30).

Com a introdução das línguas nacionais no processo de aprendizagem dos alunos, reconhece-se a importância que a primeira língua tem na aprendizagem de qualquer indivíduo. O uso dessas línguas na escola serve como meio de preservação da cultura. Couto (2011, p. 16), escreve que

As culturas sobrevivem enquanto se mantiverem produtivas, enquanto forem sujeitos de mudança e elas próprias dialogarem e se mestiçarem com outras culturas. As línguas e as culturas fazem como as criaturas: trocam genes e inventam simbioses como resposta aos desafios do tempo e do ambiente.

E ainda continua dizendo:

Em Moçambique vivemos um período em que encontros e desencontros se estão estreando num caldeirão de efervescência e paradoxos. Nem sempre as palavras servem de ponte na tradução desses mundos diversos. Por exemplo, conceitos que nos parecem universais como Natureza, Cultura e Sociedade são de difícil correspondência. Muitas vezes não existem palavras nas línguas locais para exprimir esses conceitos. Outras vezes é o inverso: não existem nas línguas europeias expressões que traduzem valores e categorias das culturas moçambicanas.

Vou narrar duas histórias minhas que corroboram com essa última ideia de Mia Couto.

Eu sou natural do interior da província de Nampula, no norte de Moçambique. A minha Etnia é makua e, por conseguinte, a minha língua primeira é Emakua. No entanto, todo meu percurso escolar foi feito na língua portuguesa, idioma com o qual somente tinha contato na escola. No dia 18 de novembro de 2015, no lançamento do seu novo romance, “As mulheres de cinza”, Mia Couto - para justificar por que algumas palavras ou mesmo frases que encontrara durante o seu trabalho de pesquisa para a elaboração do romance eram intraduzíveis, perguntou se, na sala, existiam moçambicanos. Éramos quatro, juntamente a nossa bandeira que representava todo o povo moçambicano, e, com orgulho levantamos, era a oportunidade única de nos fazermos presentes. Mia Couto nos perguntou como traduziríamos, em nossas línguas locais, a palavra “natureza”. Nós três mantivemo-nos calados. Um silêncio estranho para os outros, mas com alto significado para nós quatro. Na verdade, não existe o termo “natureza” que pode significar natureza no sentido em que concebemos. Qualquer palavra poderia significar natureza mais alguma coisa. Por exemplo, em Emakua, poderia ter dito elapo que significa também mundo, ou então ethagua - que pode significar floresta ou mato. Todos esses termos falados isoladamente nunca significaria natureza.

Outro episódio é sobre a dificuldade que os professores encontram em algumas línguas, como Emakua, para ensinar as crianças a contarem por exemplo:

Na minha língua nativa (Emakuwa), alguns números só podem ser obtidos somando com outro número e não o número isoladamente. Na maior parte das vezes as crianças não compreendem a lógica dos números em português. Por exemplo: o 6 é 5+1 e não 6 isoladamente. Se o professor pergunta um aluno quanto é 5+1, ele vai responder que é 5+1 e não 6 de forma isolada, mas sim a junção do 5 e 1.

Essas lógicas diferenciadas só podem ser acauteladas se o SNE colocar, no centro das suas atenções, o uso das línguas nacionais no ensino.

Experiências feitas por jesuítas no sul do país – assim como relatórios das escolas pilotos que usavam a língua local e o português para o ensino – revelaram que esse processo de aprendizagem melhorou relativamente as escolas que usavam apenas o português como língua de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Mas a problemática do uso da língua é grande. Aliás, Paulo Freire, em cartas trocadas com Amílcar Cabral, discute muito o uso da língua local (crioulo) na alfabetização na Guiné Bissau. Em um dos excertos, Paulo Freire reconhece a importância e as dificuldades que os países colonizados têm no uso das suas línguas no ensino.

[...] problema da língua é absolutamente crucial, porque, vejam bem meus amigos, esse negócio de língua em primeiro lugar é uma abstração. Não sei se tem algum esperto aqui em linguística, mas o que é concreto mesmo é a linguagem. Esse negócio de Língua Portuguesa, linguística, isso é abstração, o concreto é a maneira como a gente fala, o discurso da gente, e esse é de classe. E esse é um discurso de classe, que está submetido a mudanças culturais de classe também, a influências etc. Agora vejam: o problema da linguagem vem diretamente com o erro da cultura ou da classe. Por isso é que uma das primeiras providências que o colonizador faz é tentar impor a sua linguagem sobre o colonizado. [...]. Eu me lembro de que uma das providências que o presidente Nyerere¹⁹ que acaba de deixar o governo da Tanzânia tomou foi a de escalar a mudança do inglês para o suaíle. Ele superou, no ano “X”, o inglês na pré-escola, no outro ano ou dois anos depois, superou o inglês no primeiro grau. Até deve estar chegando agora para universidade. [...]. Eu conversei muito com o Nyerere sobre essa questão de identidade cultural, e ele tinha a vantagem de falar brilhantemente, fantasticamente o suaíle e o inglês. [...]. Então esse problema de língua deve ser uma preocupação central, fundamental, em qualquer processo de luta. Porque o problema da linguagem está dentro do programa da cultura. Há uma frase de Amílcar muito fantástica em que

¹⁹Foi presidente de 1962 a 1985 da República Unida da Tanzânia.

ele diz: a luta de libertação é um fato cultural e um fator de cultura. [...]. Agora vejam que, dentro desse fato cultural, está a linguagem também. Então isso é, para mim, um ponto de partida, como preocupação.

Agora, evidentemente vocês não pensem que é fácil. Eu conversava com o ministro e dizia: Olha, é preciso ganhar esta luta, é preciso ganhar essa guerra. Sugerimos a ida para lá, isso tudo eu digo nesse livro, de linguísticas com um grande conhecimento das línguas africanas e do crioulo. Hoje em dia, esta lá uma equipe de linguística, segundo me disse e o Miguel, continuando a trabalhar. Mas não é fácil você pôr o crioulo, por exemplo, como língua nacional e língua de mediação da formação cultural e política do seu povo. Onde é que você vai buscar dinheiro e competência técnica e científica para traduzir todas as obras fundamentais que a Guiné não produziu ainda e que tem de ler, tem de estudar? Passar tudo isso da noite para o dia para o crioulo, com que dinheiro, tempo e com que competência? Revolução não é brinquedo, é uma coisa muito séria, mas tudo isso tem que ser pensado (FREIRE, 1985, pp.21-22)²⁰.

São esses desafios e essas dificuldades que o sistema de educação tem enfrentado no processo de implementação das línguas nacionais no ensino. Embora em realidades diferentes, a colocação de Paulo Freire se articula perfeitamente ao contexto atual da educação moçambicana.

REFERÊNCIAS

GÓMEZ, Miguel Buéndia. *Educação Moçambicana: História de um processo: 1962-1984*. Maputo, Livraria universitária, 1999.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências, revisitado*, 2. ed., São Paulo: Cortez, 2006.

²⁰ Texto gravado e organizado por: Laura Maria Coutinho na Palestra para o Curso de Mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 8 de novembro de 1985.

CASTIANO, José P.; NGOENHA, Severino. *A longa marcha duma “educação para todos” em Moçambique*, 3. ed. Maputo: Publix, 2013.

DSAC – Direção dos Serviços de Administração Civil. Mensário Administrativo n. 93/94, Maio,/Junho 1955. Publicação de Assuntos de interesse Ultramarino, p. 52.

MENEZES, Maria Paula G. *O ‘Indígena’ Africano e o Colono ‘Europeu’*: a construção da diferença por processos legais. Disponível em: http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/693_04%2520%2520Paula%2520Meneses%252023_06.pdf. Acesso em: 09 nov. 2015.

MONDLANE, Eduardo. *Lutar por Moçambique*. 1. ed. Maputo: Nosso Chão, 1995.

MAZULA, Brazaio. *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Maputo: Edições Afrontamento, 1995.

COMITÊ Central da FRELIMO. *Comunicado final da reunião do Comité Central da FRELIMO em Dar-es-Salam*, outubro de 1966. Disponível em: <http://casacomum.org/cc/pesqArquivo?termo=Mo%C3%A7ambique&pag=9&nResult=20>. Acesso em: 13 set. 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em Processo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/paulofreire/paulo_freire_conscientizacao.pdf. Acesso em 11 set. 2017.

FREIRE, Paulo. *Amilcar Cabral: o pedagogo da revolução*. Brasília: UNIB, 1985.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação: ensaios*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014 a).

GOLIAS, Manuel. *Educação Básica: temáticas e conceitos*. Maputo: DINAME, 1999.

INDE /MEC. *Plano Estratégico de Educação: Projeto “Promoção da Transformação Curricular da Educação Básica”*. Maputo: INDE, 1997.

INDE /MEC. *Plano Curricular de Formação de Professores para o Ensino Primário*. Maputo: INDE/MEC, dezembro de 2006.

INDE /MEC. *Programa do Ensino Básico 2º ciclo*. Maputo: INDE/MEC. 2002.

INDE /MEC. *Programa do Ensino Básico 3º ciclo*. Maputo: INDE/MEC, 2004.

INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2008.

INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, estratégias de Implementação: Projeto de transformação curricular para o Ensino Básico sob auspícios da UNESCO*. Maputo: INDE/MINED, 1999.

INDE/MINED. *Plano Curricular do Ensino Básico: Objectivos, política, estrutura, Planos de estudo e estratégias de implementação*. Maputo: INDE/MINED, 2003.

INDE/MINED. *Programa do Ensino Básico 1º ciclo*. Maputo: INDE/MINED, 2001.

INDE/MINED. *Regulamento de avaliação do curso de formação de professores para Ensino Básico*. Maputo: INDE, 2014.

MEC. *Ensino primário: organização política e administrativa. Programas e directivas pedagógicas*. Maputo: MEC, 1975.

MEC. *Sistemas de Educação em Moçambique*. Maputo: MEC, 1980.

MEC. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11*. Maputo: MEC, 2006.

MEC. *Regulamento Geral do Ensino Básico*, MEC, 2008.

MEC. *Manual de apoio à ZIP*. Maputo: MEC, 2010.

MINED. *Plano Estratégico de Educação 1999 – 2003: ‘Combater a Exclusão, Renovar a Escola’*. Maputo, MINED: Outubro de 1998.

MINED. *Anuário da educação 2002*. Maputo, MINED: julho de 2005.

MINED. Manual de procedimentos: ADE 2015, ensino primário. Maputo, MINED, 2014. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/PROGS/PROV/Pages/ADE.aspx>. Acesso em: 16 ago. 2017.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é Privilégio*. 4. ed. São Paulo, Ed. Nacional, 1977.

NGOENHA, Severino Elias. *Estatuto e Axiologia da Educação*. Maputo, Livraria Universitária, 2000.

MATSINHE, Levi Salomão. *Moçambique: Uma longa caminhada para um futuro incerto*. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/29398/000776514.pdf?sequence=1>. Acesso em: 19 ago. 2017.

Políticas de educação em Moçambique: a Educação e as Dinâmicas Socioculturais na era Pós-colonial

Ana Maria de Jesus Pinho P. Guina
José Augusto Guina

INTRODUÇÃO

O território moçambicano está situado na costa sudeste da África, com 801.537 quilômetros quadrados de área territorial, tendo como fronteiras a Suazilândia, ao sul, a África do Sul, ao sudoeste, o Zimbabwe, a oeste, a Zâmbia e o Malawi, a noroeste, a Tanzânia, ao norte, e o Oceano Índico, a leste. Segundo o Instituto Nacional de Estatística (INE) de Moçambique e, pelo censo geral de 2017, o total da população ronda os 28 milhões e 900 mil habitantes, sendo 52% mulheres e 48% homens, na sua maioria rural (cerca de 68%).

Moçambique caracteriza-se por ser um espaço multicultural, em que são veiculadas 18 línguas nacionais, com muitas variações que consideramos de dialetos. Contudo, o Português é a língua oficial estabelecida como tal desde a independência nacional (1975).

Portugal, como potência colonial dominadora, introduzira também nas suas ex-colônias um sistema de educação formal no século XIX, que se caracterizava como elitista e segregacionista, tanto sob o ponto de vista rácico quanto socioeconômico. O objetivo dessa política educativa era tentar enraizar, de modo consciente ou inconsciente, as desigualdades em toda a extensão territorial, com ênfase para as colônias.

Logo após tornar-se independente em 1975, no culminar de uma guerra de 10 anos de libertação nacional, Moçambique adotou uma orientação marxista-leninista, com princípios de socialismo científico, em que o sistema educacional se baseava na edificação de um Homem Novo. Nessa fase, o país debatia-se com imensas dificuldades, como: elevado índice de analfabetismo, que rondava os 90%, à carência de quadros a diversos níveis e em quase todos os sectores da sociedade moçambicana, com destaque para os setores da saúde e educação. Isso em razão da retirada de muitos portugueses do país recém-independente.

Face à situação, muitos jovens saídos do ensino secundário eram mobilizados para o voluntariado em atividades de alfabetização e do professorado. Adotou-se a massificação do ensino primário, em uma estratégia nacional de “ganhar tempo” para a formação e educação de adultos, porque crescia a consciência de que o desenvolvimento devia ser acompanhado do aumento da escolaridade.

A partir de 1976, Moçambique mergulhou em uma guerra civil que veio retardar a implementação de várias estratégias de políticas educativas, dado que as prioridades passaram a ser outras, não obstante vários posicionamentos foram tomados, se bem que sem condições desejáveis para que fossem postos em prática.

Segundo o Programa do Governo de Moçambique, para 1995/1999, no que se refere ao setor da Educação, esta

[...] constitui um direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional.¹ (MINED, 1995, p. 6).

¹ Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, Resolução nº 8/1995, de 22 de Agosto.

Esse posicionamento do governo de Moçambique alinha-se no que fora definido por vários países em Jomtien, na Tailândia em 1990², em que se afirmava que a educação é um direito fundamental de todos, no mundo inteiro, independentemente do sexo e da idade. Ainda em Jomtien, foi consensual que a educação contribui para se alcançar um mundo mais seguro, com melhor saúde, maior prosperidade e progresso social, cultural e econômico, maior sensibilidade no ambiente, maior compreensão e tolerância entre os povos.

Segundo Castiano (2005), da existência de uma panóplia de ideias e propostas que contribuíssem para a transformação do espectro educacional, aferiu-se que a existência de três níveis das propostas. O primeiro propunha a transformação de caráter organizacional, isto é, objetivava-se alterar o processo de organização do ensino do modo como decorria em toda sua estrutura, alteração ou mudança que até hoje não se efetivou; o segundo referia-se às opções políticas, ou seja, tratava-se de uma proposta que levava em conta políticas educativas que tinham como objetivo apresentar alternativas e estratégias para um sistema de educação mais apropriado; e o terceiro relacionava-se à transformação paradigmática, isto é, à exigência de uma pedagogia nova, possível de executar,

Dessa delicada discussão, que teve o seu início logo após a independência nacional, surgem os programas de alfabetização e de educação de adultos, assim como a expansão do ensino para as zonas rurais. Desde então, iniciou-se a massificação do ensino, acompanhado de formação acelerada de professores. Toda essa dinâmica fez com que surgisse paulatinamente um Sistema Nacional de Educação (SNE), em 1983, com base em três subsistemas: Ensinos Primário, Secundário e Superior. Contudo, os efeitos da guerra civil não possibilitaram uma execução eficaz do SNE, com destaque para as regiões de Centro e Norte, em uma primeira fase, e mais tarde, na região Sul.

² Declaração Mundial Sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990).

Segundo o relatório do PNUD (2000), observou-se que nas zonas onde o conflito armado não se ressentia diretamente, também houve uma estagnação do SNE, em virtude de fatores como a fraca capacidade dos professores e direção das escolas, o distanciamento sociocultural das escolas relativamente às comunidades e a forte centralização da gestão, que não permitia uma supervisão e controle eficazes.

Na década de 1980, Moçambique vê-se impelido a adotar um sistema econômico neoliberal, de modo a permitir acesso à ajuda do FMI-Fundo Monetário Internacional, isso muito antes da abertura ao multipartidarismo, surgindo, então, o Programa de Ajustamento Estrutural.

No período em que a Guerra Civil (1976-1992) ainda estava a decorrer e como já mencionamos, em 1990 entra em vigor uma nova Constituição. É com essa nova lei-mãe que se adota formalmente o neoliberalismo, passando a ser um direito constitucionalmente consagrado. (BASTOS; DUARTE; GURO, 2016).

Em 1975 ocorreram as nacionalizações, incluindo o setor da educação. Com a nova Constituição, em 1990,

[...] novos princípios passaram a orientar o sector da educação, estabelecendo que: a) A educação é um direito e dever de todos os cidadãos. b) O Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo. c) O Estado promove e organiza o ensino, como parte integrante da acção educativa, nos termos definidos na Constituição da República, sendo o ensino público laico. (MOÇAMBIQUE, 1992, p.104).

Com este novo cenário político, o Estado deixa de ser o único provedor dos serviços de educação. Por meio do Decreto n. 11/1990, do Conselho de Ministros, as disposições legais para o aparecimento e abertura de escolas privadas em território nacional são estabelecidas em 1 de Junho de 1990. A abertura ao setor privado para a educação

visa também aliviar o Governo dos encargos financeiros, para além de permitir que a comunidade participe nos programas educacionais.

Com a dinâmica da descentralização surgida na década de 1990 e segundo Bonde (2016), as escolas públicas são geridas pelo Estado e as particulares, pelo setor privado; os programas de ensino em uso no ensino público são também usados nas escolas privadas; os professores do ensino público são pagos pelo Estado e os do ensino privado o são pelas próprias instituições de ensino. Os custos pela educação nas instituições privadas são por elas e pelos seus critérios estabelecidos, atingindo, por vezes, valores quase que impraticáveis para o orçamento da maioria das famílias moçambicanas. Contudo, paradoxalmente, muitos encarregados de educação acabam por colocar os seus educandos nestas instituições, ou mesmo fora do país, por um descrédito na qualidade do ensino em Moçambique atualmente.

Com o decurso da guerra, o acesso ao meio rural foi se tornando difícil, o que resultou no abandono escolar de muitos jovens e o consequente encerramento de muitas escolas. Por outro lado, o deslocamento das populações para os meios urbanos tornou estas áreas de difícil gestão escolar, por falta de infraestruturas e professores para a crescente população.

A introdução da nova Constituição, em 1990, tendo como pano de fundo o multipartidarismo, permitiu o incremento do acesso ao ensino, tanto de *cohortes* em idade escolar apropriada quanto de indivíduos adultos que viam no novo documento da lei-mãe uma oportunidade de emancipação por meio da formação académica.

Contudo, essa vontade expressa da população em formar-se não teve um acompanhamento adequado por parte do Estado como regulador e como fazedor de políticas públicas, para além do próprio país na condição de pobreza em que tem estado. A carência de professores e a escassez de infraestruturas, como salas de aulas e carteiras, trouxe como um dos resultados a baixa qualidade do ensino.

Diante desse cenário, o sistema de ensino em Moçambique passa a ter duas vertentes objetivas: a primeira, que visa buscar melhores estratégias para a expansão da escola a todo o território nacional, do básico ao universitário (CASTIANO; NGOENHA, 2013); e a segunda vertente, que procurou debater a qualidade de ensino nas escolas de Moçambique. Esta vertente não tem conseguido atingir o pretendido, pois muitos alunos são aprovados sem que estejam devidamente preparados, pela demonstração na leitura, na escrita e na aritmética.

Atualmente, o nível das competências escolares nos alunos tem decaído, caracterizando o ensino moçambicano como de qualidade baixa, fato verificado desde o início desta década. Essa constatação é corroborada por uma avaliação dos níveis de leitura e matemática dos alunos das escolas primárias em Moçambique, levada a cabo pela Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ)³ em 2012.

Nas discussões em vários quadrantes, muitos fatores têm sido apontados como determinantes diretos. No nosso entender, e com base em vários seminários e debates assistidos, alguns indicadores apontam como causas a fraca capacidade de gestão escolar, um aumento massivo de alunos, uma fraca preparação dos professores (MINEDH, 2015: p.14), exiguidade de material didático e infraestruturas escolares que não acompanham esse crescente aumento da população estudantil. Por outro lado, pode-se apontar também a fraca capacidade de investimento do Estado no setor da educação, sendo um dos setores considerados prioritários, para além da saúde e emprego. Os dois primeiros setores prioritários dependem em mais de 80% dos doadores internacionais.

Os sucessivos governos de Moçambique têm apresentado, nos seus programas de governação, um rol de ações que, implementadas, resultariam num sistema de ensino muito adequado e como uma alavanca para o desenvolvimento socioeconômico. Mas a implementação

³Fonte: SACMEQ, Policy Issues; Number 2, September 2010 (www.sacmeq.org).

das diversas diretrizes não têm levado em conta vários fatores socio-culturais, para além de outros. Moçambique, considerando o fato de ter várias línguas nacionais e seus respectivos dialetos, tem no seu tecido social uma diversidade cultural enorme e diversificada. Ora, tentar implementar o resultante de debates e conferências internacionais sem que se leve em conta esses detalhes culturais pode acarretar o fracasso de todo um programa de um governo.

Por outro lado, pela análise do Relatório da UNESCO (2007),

[...] muitos sistemas de educação em África enfrentam muitos obstáculos: número insuficiente de cidadãos instruídos, difusão não equitativa da educação, deficiente desempenho dos sistemas de ensino, má qualidade da educação, inutilidade das aprendizagens⁴. (NDOY, 2008).

Segundo João (2012), pelos dados do Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC), cerca de 25% dos alunos do Ensino Secundário Geral (ESG) em Moçambique são reprovados anualmente. Esse aspecto tem sido debatido amplamente e é consensual. O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) tem procurado inverter esse cenário. Pelo PEEC de 2006-2011:

O Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC de 2006-2011) aprovado pelo Conselho de Ministros na sua XXI sessão ordinária em 24/11/2009, respondendo sobre a qualidade e formação, reconheceu que a baixa qualidade do ensino e aprendizagem, as reprovações e desistências constituem um grande desperdício de recursos no sistema de ensino e aprendizagem em Moçambique, e sua melhoria ou redução constitui uma das prioridades do MEC. (JOÃO, 2012, p. 36).

Como anteriormente nos referimos, o setor da educação em Moçambique tem passado por muitas dificuldades, com ênfase para o Ensino Secundário Geral, o que certamente afetará toda uma geração

⁴ Ou seja, os alunos que terminam a 12ª classe apresentam fraca literacia e os alunos do ensino médio demonstram nível fraco em competências e habilidades. (PEEC de 2006-2011).

em termos de qualidade na produção interna e na criação de riqueza para exportação. Nos meios urbanos, apesar de haver certos recursos, estes não são usados de modo adequado, que permita ajudar na aprendizagem. Em geral, os recursos didáticos são escassos e com predominância no meio rural, tais como: meios tecnológicos, livros escolares e outros; pouca ou mesmo inexistente produção de conhecimento, ou investigação, por parte dos professores, porque também não existem recursos e condições para o efeito, como obras literárias científicas.

O nível baixo de aproveitamento escolar tem sido preocupação dos pais e encarregados de educação. Eles notam que os educandos têm cada vez menos capacidade de autossuficiência e autoconfiança nas tarefas diárias, remetendo a uma contínua atitude à espera de ajuda de um adulto, prolongando, assim, uma situação de paternalismo. As limitações dos estudantes vão desde a escrita à leitura, à interpretação de conceitos e conteúdos. O ritmo das novas tecnologias a que alguns têm acesso cria ansiedade nos estudantes, descurando de outras obrigações mais importantes, como a preparação das aulas e a leitura dos poucos livros existentes. Mesmo para aritmética básica recorrem à calculadora do telefone celular.

As populações das zonas rurais e suburbanas mantêm práticas tradicionais para a preparação dos jovens para a idade adulta, por meio de ritos de iniciação. Trata-se de práticas que acondicionam os meninos e as meninas, no limiar da puberdade, para locais isolados onde recebem ensinamentos de várias ordens, desde o respeito para com os adultos, a higiene sexual, conceitos sobre concepções e maternidade, cuidados com os afazeres da casa e muitos outros. Antes, a calendarização dessas práticas não levava em conta o calendário escolar, isto é, as datas eram marcadas pelos líderes comunitários de acordo com certas condições do clima anual e considerando as atividades agrícolas. Esse desfasamento está normalizado, dada a intervenção do governo junto das comunidades, o que tem minimizado as ausências e desistências escolares.

Segundo Cross (1993) e recuando à fase imediata à proclamação da independência, Moçambique adotou a ideologia Marxista-Leninista, orientada por princípios e valores socialistas. Alinhado a esses princípios, o sistema de educação foi usado como um meio para criar um Homem Novo, como atrás nos referimos, e assim proporcionar uma espécie de *Revolução Cultural*, em que seriam postas de parte todas as práticas tradicionais e culturais consideradas atos e pensamentos obscurantistas, negativas e supersticiosos.

Ora, isso veio a criar muitos choques entre as comunidades e a liderança do país. Para se tentar conseguir a implementação das novas políticas do estado, foram usados certos métodos que aumentaram o fosso entre o povo que se queria ao lado do governo e este, mais pela pressão da guerra civil.

As desistências escolares verificam-se mais nas meninas e em áreas rurais, em razão de casamentos e gravidezes prematuros frequentes, fenômeno chocante que coloca Moçambique nos dez primeiros lugares a nível mundial.

MÉTODO

Para a concretização dessas reflexões, tivemos que usar pesquisa bibliográfica e análise de documentos, para além de recorrermos a um conjunto de apontamentos obtidos em nossas participações em seminários nacionais e regionais, Conselhos Coordenadores do Ministério da Educação e Reuniões Nacionais deste Ministério.

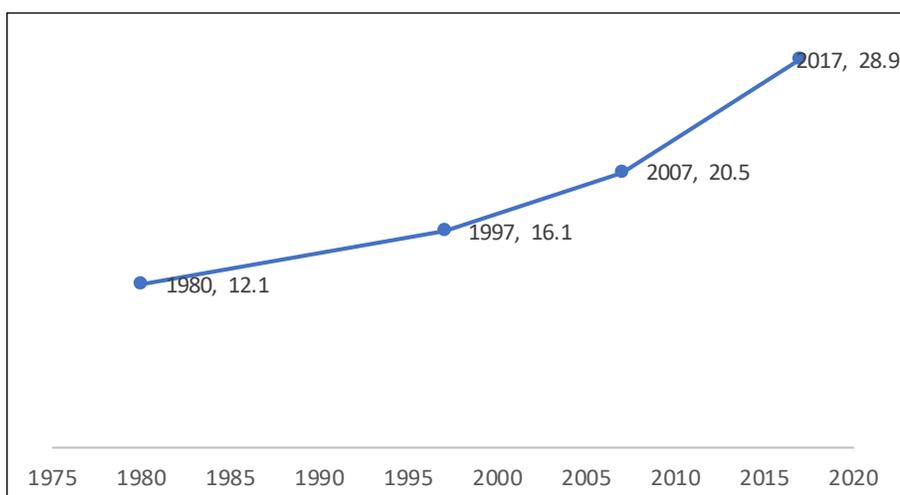
A metodologia usada para este trabalho se deu com base nas percepções de vários atores ligados à gestão na educação, como quadros do Ministério de tutela, alguns professores, pais e encarregados de educação. Por outro lado, usou-se o método qualitativo para os dados quantitativos obtidos e usados para análise e compreensão do contexto dos diversos atores.

A evolução da população em Moçambique tem tido um crescimento muito rápido desde o início da década de 1990, altura em

que cessaram as hostilidades entre as tropas governamentais e as da RENAMO (Resistência Nacional Moçambicana), movimento que se tornou em partido político, sendo de momento o segundo maior partido com assento parlamentar, depois da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), o partido no governo.

Segundo o Gráfico 1, de 1997, altura em que a população foi estimada em mais de 16,1 milhões de habitantes, quase que triplicou no período de 30 anos, atingindo os 28,9 milhões em 2017.

Gráfico 1 - Evolução da população total em milhões de 1997 a 2017



Fonte: INE, 2017

Como nos referimos atrás, o sistema de ensino em Moçambique, dividido em público e privado, comporta os níveis Primário, Secundário, Técnico e Superior. Mais de 90% das escolas são públicas, o que, de certo modo, faz com que toda a tendência do país que dependa da educação seja pela forma como as políticas de educação são definidas e implementadas, tendo como indicadores os resultantes das escolas públicas.

OBJETIVOS GERAIS DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Segundo o programa quinquenal do Governo (1995-1999), a política nacional de educação deve assegurar o acesso à educação a um número cada vez maior de usuários e de melhorar a qualidade dos serviços prestados em todos os níveis e tipos de ensino. E com isso, seria intenção do Governo massificar o acesso da população à educação e oferecer uma educação com uma qualidade aceitável, ou seja, uma educação com um conteúdo adequado e um processo de ensino-aprendizagem que possa promover a evolução contínua de conhecimentos, habilidades, competências, atitudes e valores, com vistas a satisfazer as necessidades da sociedade.

Assim, para que toda essa vontade política expressa seja alcançada, o Governo estabeleceu objetivos gerais e específicos do Sistema Nacional de Educação, como:

- a) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades;
 - b) Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória;
 - c) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional;
 - d) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral, cívica e patriótica;
 - e) Formar o professor como e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica, capaz de educação jovens e adultos;
- [..]
- i) Educar a criança e o jovem na prevenção e combate contra as doenças, particularmente o SIDA e outras de transmissão sexual.

Quanto às especificidades para a garantia de implementação do SNE, à luz do subscrito na Conferência de Jomtien (1990), destacamos aqui o aumento do acesso e da acessibilidade, focalizando as disparidades do gênero entre as províncias e, dentro destas, entre as zonas urbanas e rurais, por meio da definição de normas da carta escolar.

Em um panorama exemplificativo de frequência do ensino secundário em 2013, em percentagens e por gênero, temos o quadro 1.

Quadro 1 - Moçambique: Proporção do Total de rapazes e raparigas que frequentaram o ensino secundário, por região (%), em 2013

Região	Rapazes	Raparigas
Niassa	13	13
Cabo Delgado	8	9
Nampula	14	16
Zambézia	5	10
Tete	9	13
Manica	21	29
Sofala	17	25
Inhambane	31	28
Gaza	26	22
Maputo Província	44	38
Maputo Cidade	56	51

Fonte: Cartaz de Dados sobre a população de Moçambique, 2013. Disponível em: www.prb.org/pdf13/mozambique-population-datasheet-2013.pdf. Acesso em: 01 fev. 2023.

Do Quadro 1 é notório o maior número percentual de meninas nas regiões Centro e Norte do que no Sul. Em nossas reflexões, levamos em conta os aspectos socioculturais nas diversidades moçambicanas. Para o caso dos números na tabela, isso pode se dever ao estilo de gestão das sociedades do Norte e parte do Centro, que são mais matriarcais, em que a mulher e mãe atual está atenta aos apelos em educação para o futuro das mulheres, tornando-as mais autônomas e capazes na economia e nos cuidados da saúde.

Usou-se também como método de pesquisa o banco de dados do SciELO, com a consulta a certos artigos sobre educação em Moçambique,

além do Google Académico, na DIALNET, SCOPUS e demais *websites* que se referissem ao tema.

Baseamo-nos também nos dados do MINEDH até ao ano de 2016, dados esses que são coletados anualmente nas escolas, espólio que tem auxiliado em muito ao ministério na sua planificação pontual.

Dado o espaço temporal de 10 anos para o censo geral, os dados do INE são referentes até ao ano de 2007, sendo daí em diante meras projeções.

RESULTADOS

O Quadro 2 mostra a população total por sexo e densidade populacional por província em 2014, e dele podemos inferir que as províncias de Nampula e Zambézia, pelo fato de registarem o maior número no global e com maior crescente para o gênero feminino, tenderão certamente a ter mais estudantes mulheres que homens.

Quadro 2 - População em idade escolar (6-12anos) por sexo, segundo província, Moçambique 2014.

Província	Total	Homens	Mulheres
País	4 931 788	2 454 208	2 477 579
Niassa	306 288	152 009	154 279
Cabo Delgado	357 834	177 619	180 215
Nampula	937 216	467 745	469 472
Zambézia	947832	473 533	474 299
Tete	500 169	248 901	251 268
Manica	392 280	194 028	198 252
Sofala	411 917	204 951	206 966
Inhambane	308 160	152 375	155 786
Gaza	285 169	142 803	142 366
Maputo Província	293 367	145 105	148 262
Maputo Cidade	191 555	95 140	96 415

Fonte: INE 2010, Projeções Anuais da População Total, Urbana e Rural 2007-2014.

A política de governo adotada logo após a independência foi a de considerar todas as práticas populares na expressão da cultura das comunidades e tradicionais obscurantistas e inapropriadas para uma sociedade que se desejava moderna, socialista e progressista. O foco foi, com base em um sistema de educação, criar um Homem Novo, sem preconceitos e chegando até a adaptar o sistema de educação aplicado nas *zonas libertadas*, áreas sob o controle do movimento da Frente de Libertação de Moçambique durante a luta de libertação nacional.

Ora, esse afastamento dos valores tradicionais, das práticas que poderiam complementar a educação formal, pode ter trazido um retardamento da implementação do Sistema de Educação definido em 1993, mais no que se refere à normal integração das meninas na escola de um modo contínuo.

Com ênfase nas zonas rurais, as desistências à escola são muito elevadas a partir do 2º Grau do Ensino Primário, não obstante o programa quinquenal do Governo (1994-1999) enfatizar nos seus objetivos o “aumento do acesso através da redução das taxas de repetências e abandono e da melhoria das condições socioeducativas da aprendizagem”.

Pelo Quadro 3 é notório o decréscimo de alunas nas fases seguintes da escolaridade. Nas classes iniciais do 1º Grau do Ensino Primário não se percebe muita diferença de número de alunos entre meninos e meninas. Contudo, nas classes finais do mesmo nível de ensino, a percentagem das meninas tende a baixar com desequilíbrios acentuados entre as províncias. Os fatores mais determinantes são de carácter socioeconômico, pois, como atrás apontado, quando as jovens ultrapassam a fase de adolescência e por todos os trâmites tradicionais das cerimônias dos ritos de iniciação, existe por parte da família uma passividade perante o absentismo às aulas. Por outro lado, essa situação é encorajada pela fraca condição econômica da família, face às várias despesas escolares, desde o material didático à farda, para além do fator corrupção por parte de alguns professores, que exigem pagamento para permitir a transição de classe.

Quadro 3 - Crescimento de alunos por nível e sexo 2000-2010

Nível	2000		2003		2007		2010		VariaçãoHM
	HM	%M	HM	%M	HM	%M	HM	%M	
Ensino Primário	2582560	42.9%	3314763	46.5%	4641665	46.5%	5352062	47%	61%
ESG - 1º Ciclo	129278	40.5%	235811	40.7%	514324	43.3%	728497	46.2	209%
ESG - 2º Ciclo	19348	39.1%	38192	39.3%	95779	40.7%	179608	43.1%	370%
AEA (1º 3º ano)*			478030.00	56.4%	674934	61.8%	680455	64%	42%
Ensino Técnico	20136	27.9%	23602	27.8%	40214	29.8%	45679	33.2%	94%
Ensino Superior**			22256	31.6%			81250	37.9	265%

*Os dados referidos aos programas de AEA apenas incluem os programas formais do Ministério. As actividades de educação não formal não estão incluídas, como são os casos da Alfa – Rádio, Alfalit, Felitamo, Família sem Analfabetismo, Reflect e Alfabetização em línguas nacionais, cuja cobertura estatística terá início em Janeiro de 2011. Os últimos dados referem-se a 2009.

**Os dados de coluna de 2003 referem-se e os da coluna de 2010 referem-se a 2009.

HM: Total de alunos (ambos os sexos).

%M: Percentagem de alunos do sexo feminino.

Fonte: INE, 2017

Nas famílias rurais, e mesmo nas urbanas, as meninas em idade escolar é que são as donas de casa, responsáveis por todos os trabalhos domésticos na preparação das refeições, lavagem da roupa, limpeza da casa e cuidados para os irmãos mais novos, que chegam a ser de seis ou mais. Por essa carga de trabalho doméstico, muito pouco tempo sobrá para a preparação das aulas, brincadeiras (porque, efetivamente, ainda são crianças), acesso à água em locais distantes, de maneira que o fim do dia se caracteriza por cansaço.

Para mitigar a situação de abandono escolar por parte das meninas e promover a igualdade e equidade no acesso à educação, o Governo tem tomado certas medidas, como:

- Criação de um ambiente escolar sensível ao género, através da identificação e definição das modalidades de

organização do processo educativo e de mudanças nos programas de formação de professores;

- Sensibilização da sociedade para a redução da carga de trabalho doméstico das raparigas, providenciando o acesso à água e a diminuição dos gastos em combustível lenhoso através de utilização de fogões melhorados;
- Estabelecimento de acordos com ONGs, confissões religiosas e outros parceiros, para envolvimento destas na execução do programa de educação da rapariga.

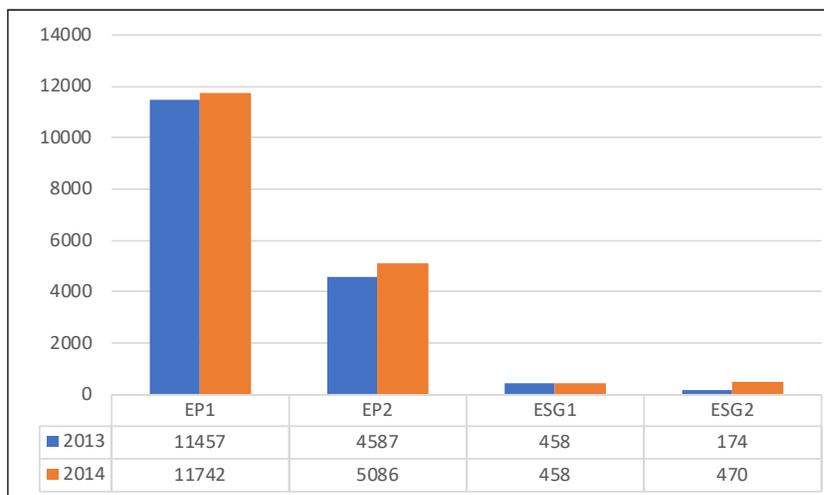
Mesmo diante desse cenário de cooperação com os parceiros, a gestão escolar não está preparada para aceitar atores que não sejam diretamente ligados ao ministério de tutela, porque ainda existe muita tendência de gerir a escola em função da política partidária, por meio da instrumentalização dos alunos e das alunas, assim como dos professores.

A obtenção de dados estatísticos de educação é feita por meio de fontes administrativas do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, de censos e inquéritos realizados pelo INE. Periodicamente, o MINEDH realiza dois censos escolares por ano, sendo um no início do ano escolar e outro no final do ano letivo, abrangendo todos os níveis e tipos de ensino.

Pelos dados de 2013-2014 do MINEDH, mais de 90% das escolas primárias são do ensino público, e no nível secundário as públicas são mais de 70%, tendo havido neste caso um acréscimo das privadas.

De acordo com o Gráfico 2, existem mais escolas de ensino primário do primeiro grau no país do que nos restantes níveis.

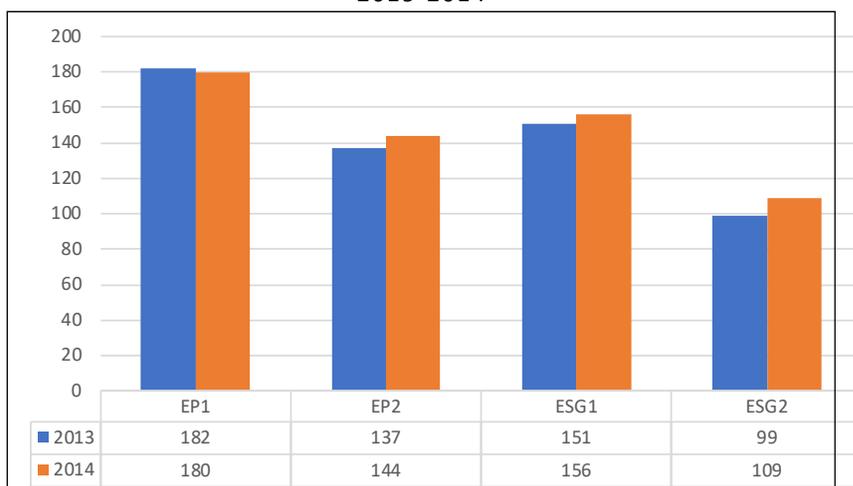
Gráfico 2 - Número de escolas públicas por nível de ensino, Moçambique 2013-2014



Fonte: MINEDH, Levantamento Escolar 2013 e 2014

Analisando as escolas privadas por nível de ensino, pelo Gráfico 3, nota-se certo equilíbrio na sua distribuição, com cerca de 31% para EP1, 24% para EP2, 26% para ESG1 e 19% para ESG2.

Gráfico 3 - Número de escolas privadas por nível de ensino, Moçambique 2013-2014

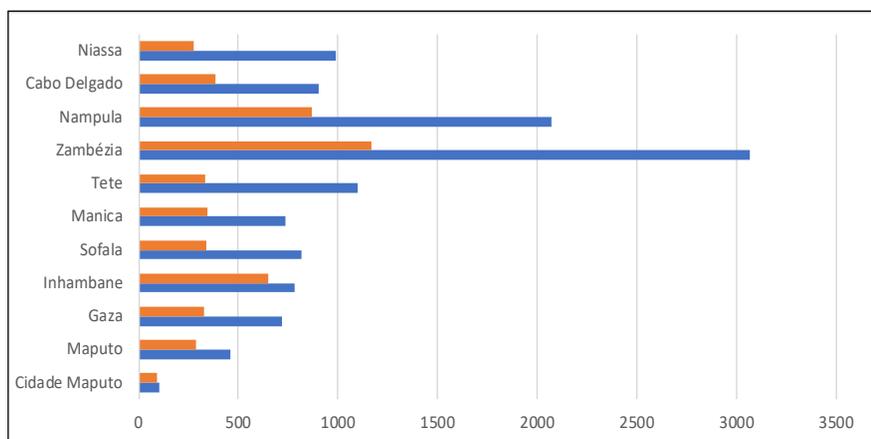


Fonte: MINED, levantamento Escolar, 2013 e 2014

De norte a sul do país tem-se verificado um aumento de escolas privadas. Segundo a opinião de muitos pais e encarregados de educação, isso se deve à ideia de que nos últimos anos o ensino público não tem oferecido a qualidade desejada, acontecendo muitos casos de transferência para as privadas ao meio do ano escolar.

Pelas estatísticas do MINEDH de 2014, as províncias de Nampula e Zambézia apresentam maior número de escolas do ensino primário público, 4.236 e 2.940 respectivamente (Gráfico 4). Este número pode estar relacionado ao fato de essas serem as províncias mais populosas do país e, conseqüentemente, apresentarem maior efetivo em idade escolar (6-12 anos), enquanto Maputo Província e Maputo Cidade são as que têm menor número de escolas a nível do país.

Gráfico 4 - Escolas Públicas do Ensino Primário por Província, Moçambique 2014



Fonte: MINEDH, Levantamento Escolar, 2014

O aumento da cobertura escolar tem como objetivo assegurar que todas as crianças de 6 a 12 anos de idade, ou seja, as crianças em idade escolar, frequentem o ensino primário. O Gráfico 5 mostra o número de alunos matriculados total e por sexo no ensino público. O número de matriculados tende a aumentar na atualidade para ambos os sexos. Porém, em contrapartida, o país está num déficit de 11 mil escolas e, em muitas das existentes, os alunos sentam-se no chão por falta de carteiras.

Gráfico 5 - Número de alunos matriculados no ensino primário público por sexo, Moçambique 2013-2014 (em milhões).



Fonte: MINED, Levantamento Escolar 2013 e 2014

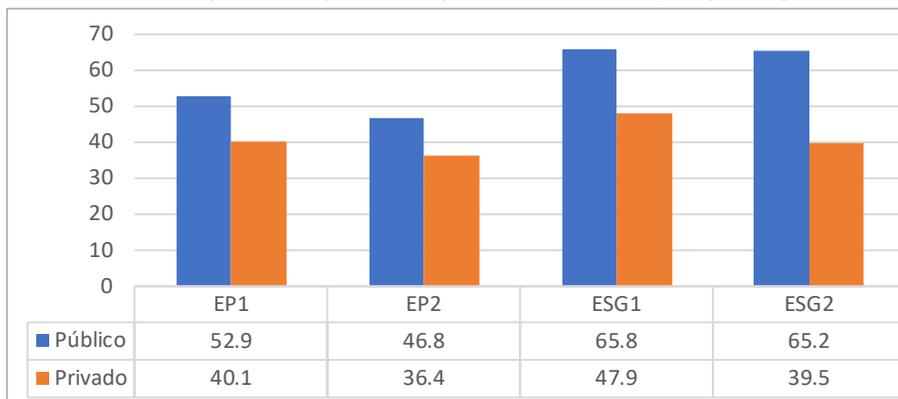
Como atrás nos referimos, muitos dos alunos matriculados no nível primário não prosseguem os estudos porque, para além das razões já indicadas, como os ritos de iniciação, custos do material escolar, atividades domésticas, existe também o fator distância. Algumas crianças das zonas rurais têm que percorrer mais de 5 quilômetros para chegar à escola mais próxima. Essa razão constitui também o motivo da fraca prestação dos professores nas zonas rurais, para além das diminutas condições de trabalho que lhes são oferecidos, como o salário e a logística.

Relação aluno por turma é a relação entre o número de alunos matriculados e as turmas existentes, isto é, o número médio de alunos que podem estar dentro de uma sala de aulas. Para melhorar a qualidade da educação não é suficiente apenas ter a relação aluno-professor, o que é recomendado pela UNESCO. Para haver essa garantia, é necessário que existam turmas suficientes para o efeito.

Assumindo que uma turma está para um professor, pode-se constatar que as escolas privadas têm, em média, menos alunos por turma comparadas ao ensino público, estando elas muito próximas de atingir números recomendados pela UNESCO, de aproximadamente de

50 alunos para um professor no ensino primário e 40 a 45 alunos no ensino secundário (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Relação aluno por turma por nível de ensino, Moçambique 2014



Fonte: MINED, Levantamento escolar, 2024

Nota-se, portanto, que o ensino privado apresentou relação ótima do número de alunos por turma em quase todos os níveis, com exceção do Ensino Secundário Geral do primeiro ciclo.

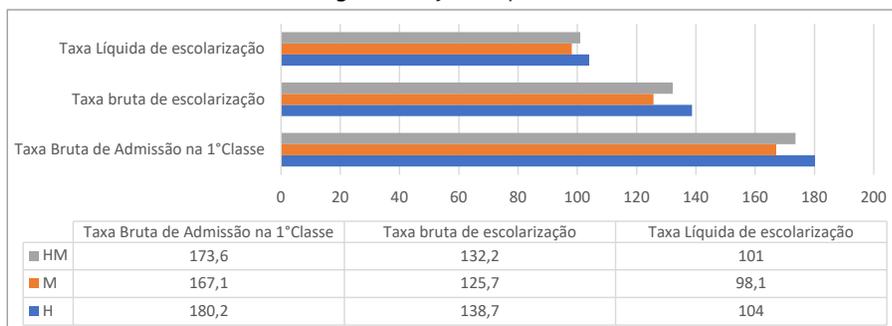
INDICADORES DE COBERTURA ESCOLAR

Os indicadores de cobertura refletem a qualidade, deficiência, limitação do Sistema Nacional de Educação, visando melhorá-lo e assegurando que a população em idade escolar esteja inserida no sistema.

A taxa bruta de admissão é a proporção entre o total de alunos que frequentam a 1ª classe pela primeira vez e a população com idade escolar oficial (6 anos). A taxa bruta de escolarização no EP1 é a proporção entre o total de alunos a frequentar o EP1 e a população do grupo etário oficial (6-10 anos).

A taxa líquida de escolarização está na relação entre os alunos que frequentam o EP1 com idade de 6 aos 10 anos e a população dessa mesma idade.

Gráfico 7 - Indicadores de cobertura escolar no Ensino Primário Público do 1º grau, Moçambique 2014



Fonte: MINED, Levantamento escolar, 2014

Os indicadores de cobertura (Gráfico 7), com exceção das taxas líquidas das mulheres, apresentaram taxas acima de 100%, fato que se deve ao número de alunos inscritos fora da idade correspondente à classe. As taxas líquidas de escolarização estão abaixo de 100, o que significa a existência de alunos com idade oficial para estudar ainda fora do sistema de educação, o que pode estar associado à deficiência da rede escolar em responder à demanda por vagas. Por outro lado, muitos pais, tanto no meio rural quanto no urbano, não têm os filhos registados na conservatória, ou por falta de condições financeiras, ou mesmo porque eles próprios não possuem documentos de identidade. Considerando que em cada família existem em média 5 a 6 crianças, esse número influencia em grande escala as estatísticas do sistema de educação com a população do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da globalização afeta em grande medida as políticas públicas de uma nação e, nesse contexto, o setor da educação é atingido grandemente pela necessidade de se disponibilizar conhecimento adequado e atualizado para as sociedades. Nesse sentido, a noção de políticas públicas deve dizer respeito a uma construção coletiva, envolvendo o Estado e a sociedade civil. As políticas da educação devem construir

no seio dos protagonistas da comunidade escolar a descentralização e a autonomia das escolas, de forma dialética e consensual.

Para que as escolas desenvolvam suas reais capacidades de gestão, os fazedores das políticas públicas não devem impor com decretos, circulares e outras formas de comunicar normas e regras do modelo, de cima para baixo, sem observar a realidade de cada região, porque os fatores socioculturais podem ter um papel muito importante para adequar a formação das crianças, quando adotadas convenientemente e em harmonia com as condições gerais.

Em Moçambique, as políticas educacionais mudam constantemente em decorrência da importação de modelos, o que por vezes não dá tempo para a devida avaliação do modelo anterior imposto. Geralmente, cada governante da educação pelo novo governo procura introduzir um novo modelo por considerar que o seu é melhor que o anterior, mas quatro anos constituem muito pouco tempo para uma implementação eficaz na educação.

A falta de meios didáticos, no caso de laboratórios no Ensino Secundário Geral, muito influencia na formação de alunos com deficiências em conteúdo. O MINEDH justifica a falta desses meios do seguinte modo:

[...] embora não se tenha informação fiável através do orçamento e do relatório de execução do orçamento, estimativas do sector indicam que a maior parte da despesa (cerca de 90%) no ensino secundário é destinada ao pagamento de salários. Isto significa que foram feitos poucos investimentos, principalmente em termos de equipamentos (laboratórios e as TICs) e materiais didáticos. (PEE, 2012-2016, p.88 a 89).

Ainda, no que toca à falta de infraestruturas adequadas, ou mesmo inexistentes, o Ministério da Educação de Moçambique afirmou, nos seguintes termos: “aspectos como infraestruturas degradadas, falta de bibliotecas nas escolas secundárias, aliados a equipamentos

laboratoriais obsoletos, contribuem para a fraca qualidade nas escolas” (E.P.T, 2015, p.7).

O atual sistema educacional de Moçambique não atende com qualidade à exigência da democratização, em que todas as crianças têm o direito à educação e de modo equitativo e inclusivo.

O Estado quase que abdicou do papel de proporcionar uma educação condigna aos cidadãos em termos de infraestruturas e material didático, direcionando essa responsabilidade ao ensino privado e aos doadores internacionais. Essa situação remete atualidade do sistema de educação em Moçambique à fase do modelo com dualidade educacional, isto é, escola de ensino precário para as classes menos desfavorecidas e escolas eficientes para as famílias da classe elite.

A formação de professores está desajustada em relação a planos e programas do próprio Ministério da Educação, deixando esses profissionais à deriva e, muitas vezes, sem apoio, nos meios rurais.

REFERÊNCIAS

BASTOS, J.; DUARTE, S.; GURO, M. *A perspectiva samoriana de desenvolvimento da educação: a formação do Homem Novo e o processo de massificação em Moçambique (1975-1992)*. In: 30 ANOS COM SAMORA REFLECTINDO SOBRE A EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE. Xai-Xai, 2016.

BONDE, R. *Políticas Públicas e Qualidade de Ensino em Moçambique: Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.*

CASTIANO, J. P. *Educar para quê? As Transformações no Sistema de Educação em Moçambique*. Maputo: INDE. 2005.

CASTIANO, P.; NGOENHA. *“A Longa Marcha Duma Educação Para Todos” em Moçambique*. 3. ed. Maputo: PublixEditora, 2013.

CROSS, M. Curriculum policies and processes in Mozambique, 1930-1989: The colonial legacy and the challenge of reconstruction. In: TAYLOR, N. *Inventing knowledge: Contexts in curriculum construction*. Cape Town: Maskew Miller Longman, 1993.

INE – Instituto Nacional de Estatística. *Censo de 2017*. Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/>. Acesso em: 27 dez. 2017.

JOÃO, A. S. *Abordagens à Aprendizagem dos alunos do Ensino Secundário Geral em Escolas Moçambicanas*: Estudo realizado na Escola 12 de Outubro, cidade de Nampula. Dissertação (Mestrado em Educação/Psicologia Educacional) – Universidade Pedagógica, Maputo, 2012.

MINED. Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação. *Resolução n.º 8/95 de 22 de Agosto*. Maputo, 1995.

MINEDH. *Desafios da Qualidade da Educação*: possíveis soluções, Maputo, 2015.

MOÇAMBIQUE. *Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação*. Resolução n. 8/1995, de 22 de Agosto. Maputo, 1995.

NDOY, A. *Análise do Relatório da UNESCO (2007) sobre a qualidade da educação*. Maputo, 2008.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório nacional de desenvolvimento humano de Moçambique – 2000*. Maputo, 2000.

SACMEQ – Southern and Eastern Africa consortium for monitoring Educational Quality. Education in Mozambique. Harare: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. 2012. Disponível em: <http://www.sacmeq.org/education-mozambique.htm>. Acesso em: 12 out. 2015.

Os desafios da educação tradicional em Moçambique e a globalização cultural

Wilson Profirio Nicaquela

INTRODUÇÃO

Escolhi o tema para este modesto texto, que poderá ser colocado ao dispor de professores e alunos de todos os subsistemas de ensino, acadêmicos e, sobretudo, os universitários. O eixo central são as narrativas sociais, partilhadas intencionalmente nas diversas formas de educação tradicional entre os macuas. A ideia de escrever sobre este tema emerge da curiosidade intrínseca sobre algumas formas que caracterizam esse modelo de educação e sua constante “coisificação”.

Alguém pode se questionar sobre a relevância da minha preocupação e a necessidade de grifar nos princípios deste texto. Sem limitar os outros entendimentos que possam emergir, a razão, creio, embora tenha sido intuitivamente, foi uma experiência da educação aborígene que tive recentemente, num trabalho de recolha de narrativas com um ancião no Distrito de Monapo, em junho de 2018. Ao longo da conversa, ele encontrou uma ocasião para me relatar o seguinte: “quem procura saber a direção de um caminho não segue pegadas que conduzem ao cemitério, apenas demora a chegar ao seu destino devido as paragens espontâneas para se informar melhor”.

Receio escrever com uma tonalidade de arrogância sob pena de ser julgado pelos princípios culturais dos quais sou muito fiel. Não há maior violência psicológica entre os macuas, que eu saiba, que eu tenha conhecimento, capaz de suplantar a avaliação extraordinária, rotulando nossas atitudes em assemelharem-se àquelas de “um que

não foi dançado”, ou seja, ao ser dito, parece não ter sido submetido aos Ritos de Iniciação, é um ato pejorativo que não só afeta ao visado, mas também deprecia os pais, os padrinhos e conselheiros que estiveram em serviço no seu grupo.

Durante esse embaraço psicológico, sinto-me fortalecido por saber que os grupos a que se destinam este texto, professores, alunos, acadêmicos e, particularmente, os universitários, são férteis para criar dúvidas e debates, sem se fixar na idade de quem reflete ou escreve, embora seja um indicador necessário. Aliás, a própria educação aborígene, ora coisificada, deixa-se questionar, colocando em crise algumas formas de aquisição de conhecimentos, outrora considerados definitivos. O exemplo mais comum nessa prática reside em alguns provérbios, e um deles diz: *ver as coisas e por conseguinte saber delas não é sinônimo de longevidade de vida, mas porque acontecem ou aconteceram no nosso meio.*

A COMPLEXA CONVIVÊNCIA COM A EDUCAÇÃO TRADICIONAL

A educação tradicional é uma complexidade. Segundo Morin (2013), o ser complexo não significa ser difícil. Ou seja, o desconhecimento, a multiplicidade, a impopularidade ou a estranheza não são imediatamente sinônimos de dificuldades, pelo contrário, podem ser um meio para a “ancoragem” de novas realidades. Quando falamos da educação tradicional entre os macuas a priori, ocorre o conceito de Ritos de Iniciação (RI). Estes, para uns, se resumem à educação para o casamento prematuro, à educação para a promiscuidade sexual, à educação para a violência doméstica ou à submissão da mulher (LOFORTE, 2015).

Outros entendem os RI como práticas e séries de acontecimentos considerados marcantes e sagrados. Eles variam de acordo com os grupos sociais mesmo dentro da mesma comunidade. Martinez (1989) elenca uma série de acontecimentos entre os macuas considerados ritos, pois com eles se ensina e se aprende: O nascimento, o casamento,

a morte, a gravidez, a menstruação primária ou menarca, a primeira ejaculação (virilidade), a morte, a doença.

Portanto, os ritos não começam nem terminam onde os “outros” entendem. Sobretudo, o entendimento perverso do significado desses eventos sociais é meramente irrisório. Os conteúdos ensinados e aprendidos nos “verdadeiros ritos” não se restringem nem ao que Martinez esforçou-se em esclarecer. Os ensinamentos desse modelo formativo, como escreve Viegas (2012), são categorizados, embora ensinados de forma integral.

A experiência sugere a existência de muito exercício de ensino e aprendizagem para a vida em diferentes momentos da educação tradicional, os quais os “outros” preferem rotular como Ritos de Iniciação. Na verdade, se os temas forem tratados, analisando isso de forma isenta, pode-se constatar que neles predominam lições de Moral, de Agricultura e de Pecuária, de Caça e de Pastorícia, de História e de Geografia. Aprende-se a Retórica e a Eloquência na solução de problemas sociais. São tantos que não se importam em aprofundar as lições de cuidados com a Natureza e do Meio Ambiente, dos recursos estilísticos (com base em zoonarrativas), entre outras áreas.

Esse posicionamento não visa glorificar ou santificar todas as fases da Educação Tradicional. A semelhança da educação escolar, o acesso a esses conteúdos, contribui sobremaneira para a inclusão ou a exclusão da pessoa em alguns fóruns sociais. Como escrevem Bourdieu e Passeron (1977), citados por Carvalho (2004, p. 13), “a escola é responsável pela reprodução das desigualdades sociais, e culturais, pois interfere nas crianças, introduz um modelo padrão numa diversidade socioeconômica e cultural”.

Contudo, a discussão atual sobre os RI está exclusivamente assente à educação feminina e, de modo particular, aos ensinamentos da última fase (Ikano), cuja essência é o enriquecimento do ambiente conjugal, evidenciando “a manipulação excessiva dos órgãos genitais”, um processo que envolve o uso de “embalsamantes” preparados na

base de plantas nativas. Os autores das críticas justificam o fato de esse ritual não se restringir ao verbo e ser acompanhado pela prática, ao mesmo tempo em que se dá uma explicação profunda sobre as vantagens do alongamento do clitóris.

Porém, a riqueza dos Ritos de Iniciação não mora nessas mensagens e exercícios. E é menos digno fazer avaliação pela aparência como sempre foi e está sendo feita pelos avaliadores. Não se dão conta do poder pedagógico e moral que os RI incutem tanto nas mulheres como nos homens. O iniciado aprende a ser solidário, honesto, corajoso, sincero e, acima de tudo, ganha a maturidade psicológica.

Curiosamente, há pouco questionamento sobre o uso de provérbios e metáforas na educação para a vida. O esquecimento ou a ignorância, que provavelmente reside nos supostos avaliadores externos dos RI, é o caráter integral e pragmático desse modelo educativo (GOLIAS, 1993; VIEGAS, 2012). Essa pressão vulgariza de forma depreciativa os RI. Muitas vezes, os atributos sobre eles são construídos sem uma análise crítica. Tem sido na base da sugestão social. Em razão da vulgarização, em cada um emerge a pseudopercepção e, ultimamente, todos pensamos que temos conhecimentos sobre eles.

Neste texto, não falo dos RI de forma exclusiva, ou seja, não entro em detalhes sobre as cerimônias centrais que marcam a transição da infância para a vida adulta dos meninos ou das meninas. Aliás, fiz referência a isso na parte introdutória deste texto, embora fale de alguns aspectos parciais tratados em tais eventos.

A EDUCAÇÃO MORAL AUTÓCTONE E AS CONTRADIÇÕES COM A MODERNIDADE

A Educação moral é um dos pontos centrais do modelo autóctone de educação tradicional, ou seja, todos ensinamentos são orientados para o bem-servir ao grupo social no qual o sujeito é potencialmente aspirante ou membro ativo. O indivíduo é educado para “fazer o bem e evitar o mal”. Os exemplos são colossais e a sua relevância ou

constância variam de acordo com o grupo praticante. Por culpa das transformações sociais que Moçambique vive desde o tempo da guerra dos 16 anos, aceleradas pelas conjunturas socioeconômica, política e cultural, a moral ficou refém da repressão a que a educação tradicional esteve sujeita. Temos a obrigação de lembrar que a opressão acontece diversas formas, isto é:

[...] não há um princípio único de transformação social, e mesmo aqueles que continuam a acreditar num futuro [de cultura pós-moderna] veem-no como um futuro possível, em concorrência com outros futuros alternativos. Não há agentes históricos únicos nem uma forma única de dominação. São múltiplas as faces da dominação e da opressão e muitas delas foram irresponsavelmente negligenciadas pela teoria crítica moderna (Santos, 2011, p. 27).

Pensamos erroneamente e construímos críticas em volta do passado, acreditando sem fundamentos que as realidades impostas no pós-colonialismo, por exemplo, fossem meramente “populistas”. No mundo inteiro e durante longos anos, as políticas públicas buscavam sua inspiração em alternativas propostas pelo paradigma crítico ao capitalismo. (SANTOS, 2011). Concordo com Santos, para depois encerrar que as imposições sobre a nossa educação tinham uma base científica que suportava a ideologia vigente.

A oscilação ou inconsistência a que a educação autóctone esteve sujeita desde o colonialismo contribuiu, sem dúvidas, para a degradação dos valores morais a nível nacional. Não temos tido muito esforço para explicar tacitamente a relação entre o modelo de produção das potências imperialistas e suas políticas públicas nos territórios ocupados. Portanto, o desprezo, a secundarização ou coisificação das práticas locais objetivavam responder a agendas dos patrocinadores da economia capitalista sem grandes embaraços dos nativos.

Bauman (2008) refere que a ideia dos financiadores do projeto capitalista de ocupação efetiva pretendia realizar a redistribuição de poder, e isso implica uma intenção de desapossar o poder de resistência,

capaz de ser contornado com relativa flexibilidade. O reconhecimento desse deslize não é recente, a introdução da Disciplina de Educação Cívica Moral no Ensino Básico, desde 2004, é um esforço que visa travar o rumo que o país toma, sobretudo entre os adolescentes e jovens, não excluindo os adultos. (MINED, 2004).

Como escreveu Mia Couto no seu discurso proferido no âmbito do título honorífico conferido pela Universidade Politécnica, a crise de valores morais em Moçambique é uma realidade amplamente reconhecida:

Este é um assunto sobre o qual temos um imediato consenso nacional. Todos estão de acordo, mesmo os que nunca tiveram nenhum valor moral. E até os que tiram vantagem da imoralidade, até esses, depois de lucrarem com a ausência de regras, se queixam que é preciso travar a falta de decoro. (COUTO, 2015, s/p).

A Educação autóctone é uma excelente fonte de promoção de valores morais e de cidadania com base nas metáforas sociais, de maneira que o sujeito é posto constantemente em reflexão sobre a vida individual e coletiva. Portanto, a pedagogia coletiva típica da educação tradicional constitui a estratégia de perpetuação dos saberes locais, mas que podem ser universalizados. Segundo Nerici (1989), a educação atua sobre o indivíduo, o indivíduo atua sobre o grupo e, este último, sobre a sociedade. É impossível que um educador atue diretamente sobre a sociedade, e ela tem a estrutura que precisa dessas atuações singulares.

As experiências partilhadas justificam o caráter prático da educação aborígene e tradicional. Quem narra uma estória transmite um conhecimento, uma aprendizagem da qual os destinatários se apropriam naturalmente. É uma aprendizagem para a vida. Ela é ensinada e aprendida “em forma de moral, de advertência, de um conselho, coisas com que hoje não sabemos o que fazer de tão isolados que estamos cada um em seu mundo particular e privado” (GAGNEBIN, 2014, p.11).

Embora haja esse entendimento errôneo na educação tradicional, as lições não terminam com coações nem trabalhos. Ninguém age para que a sua experiência seja vista como modelo único, o narrador faz seus ouvintes ou destinatários perceberem sua mensagem, perceberem a existência de outras estórias e a possibilidade de serem compartilhadas por si ou por pessoas que tenham domínio quando estes acharem conveniente.

A educação moral autóctone proporciona uma aprendizagem lúdica. Os aprendizes que, em regra, sentam-se em volta da lareira no inverno ou à luz do luar no verão para deliciarem-se com as experiências geralmente compartilhadas ou orientadas por uma pessoa mais velha, com larga experiência, que servem de bússola dos aprendizes ou dos monitores sociais (jovens com algum conhecimento sobre os temas).

São estes experientes que enriquecem a cultura local, na sagacidade ou na informalidade. Não se trata de ser homem ou mulher, analfabeto ou erudito, urbano ou rural, e sim de alguém do qual o pensamento pensa sobre o que pensa. Trata-se de alguém com um poder intelectual apurado (não significa ser cientista). Os conhecimentos desse gênero não estão na academia, mas precisam ser trazidos para ela e por meio dela (MAZULA, 2008; CASTIANO, 2010, 2015).

A seguir, apresento exemplo de uma metáfora social na educação moral que registrei no âmbito de uma pesquisa por mim realizada, no distrito de Monapo, em julho de 2018, cujo texto foi apresentado em jornadas Científicas da Faculdade de Educação e Comunicação da Universidade Católica de Moçambique:

A IMPALA, O LEOPARDO E O COELHO

Esta metáfora é contada da seguinte maneira:

[...] um dia na selva, o leopardo surpreendeu uma impala e começou com a perseguição. Devido ao poder mecânico que o leopardo apresenta (altas

velocidades) a impala pensou rápido, correu em direção às extremidades dum capim alto, atirou-se e virou a cabeça para o lado donde vinha correndo o predador. Bem perto, estava um coelho assistindo a violenta perseguição. Quando o leopardo aproximou-se da impala, saltou sobre os chifres altos. O leopardo pendurado sobre os chifres, faz uma pergunta ao coelho, que estava ali indiferente: Olha, não viu uma impala passar por aqui correndo? Ao invés de responder à primeira, com afirmação ou negação, o coelho colocou-se aos risos e todo empoeirado. O leopardo, incrédulo da atitude do coelho, faz outra pergunta: de que se ri? Nesta, o coelho responde com dignidade solidária para ambos os animais, ou seja, nem beneficiou e muito menos prejudicou a um deles ao dizer: meu irmão, essas coisas quando estão nas nossas mãos, não conseguimos ver...

FINALIDADE MORAL DA ESTÓRIA

Nesta narrativa, o recontador fez um desfecho sobre o significado moral da estória, ou seja, o que ela representa no contexto da formação da personalidade humana, baseada em contextos aborígenes e tradicionais entre os macuas. Assim, esse “zoonarrador” deu as seguintes considerações:

- Ninguém é muito forte e autossuficiente que não precise apoio de terceiros;
- Nossas decisões podem nos salvar em uma situação embaraçadora, ou que coloca em perigo nossa própria vida e a dos outros;
- Por vezes, quem guarda nossos segredos são indivíduos com que nunca compartilhamos ideias ou relações interpessoais;
- É muito fácil notar o defeito e/ou erro praticado pelos outros a nossos próprios defeitos ou erros;

- Quando notar que o outro está na aflição, vale apenas solidarizar-se com ele;
- A imparcialidade é a melhor forma de resolver conflitos.

Essas formas de ensinar e aprender estão em extinção, ninguém quer ensinar e muito menos aprender. Estamos a viver uma época em que as crianças se julgam viver na pós-modernidade e os adultos (que deveriam moderar as novas gerações), embalados na modernidade.

Segundo Giddens (1991:10)

Os modos de vida produzidos pela modernidade nos desvenilharam de todos os tipos tradicionais de ordem social, de uma maneira que não tem precedentes. Tanto em sua extensibilidade, quanto em sua intencionalidade, as transformações envolvidas na modernidade são mais profundas que a maioria dos tipos de mudança característicos dos períodos precedentes.

Portanto, a modernidade ou a globalização é tão violenta que o diálogo com outras formas e precedentes de viver social acabam ficando marginalizados ou relegados ao inútil. Tudo que não usa os procedimentos modernos é considerado acessório. Entretanto, não estou querendo desabonar tudo que é moderno; ao assim fazer estaria a repetir o episódio que a modernidade impôs sobre as civilizações consideradas tradicionais.

A modernidade carrega consigo alguns aspectos que merecem apreciação positiva. A dinâmica com que se operam os processos modernos é um fato a capitalizar. Nunca a sociedade registou uma interconexão como acontece na modernidade, cuja variável moderadora são as tecnologias de informação e comunicação com recurso à internet (Giddens, 1991). Porém, na medida em que aumenta o acesso a novas tecnologias, as sociedades pré-modernas tendem a ser “perversas”.

Castiano (2015) revolta-se contra essa atitude e toma como fundamento o pensamento de Alberto Viegas, um conceituado intelectual e

narrador da cultura macua. En sua obra *Sagacidade a Intersubjetivação* diz que perdemos quando nos aventuramos para a globalização antes de saber onde estamos. Conhecemos extraordinariamente a cultura dos “outros” antes de conhecer nossa própria cultura. Insiste que Viegas não era assim, ele conhecia os “outros” com base em sua cultura macua. Ou seja, ele estava com os pés firmes sobre a sua cultura e não se limitava nela. Ele tinha um pensamento *glocalizado*.

Eu acrescento: somos muitos que pouco sabemos do global por conta dessa ausência do local. Há um esforço de unificar o país que nunca esteve na educação escolar, embora se tenha consciência de sermos apenas um país pela Constituição e nunca uma nação unitária. Em outros termos, o único traço que nos sugere a unidade Nacional, insisto até aqui, é apenas a Língua Portuguesa, que continua nacional para uns e estrangeira para outros.

Escuso-me questionar os etnofilósofos, sociólogos ou antropólogos africanos que defendem a construção de uma Cultura filosófica, uma Sociologia ou uma Antropologia local baseada na “intersubjetivação”, ao mesmo tempo em que, para além de compararem os sábios aborígenes aos filósofos ocidentais e orientais igualmente, chamam-nos de *Sócrates Africanos*.

Não pretendo regressar ao modelo de Cheik Anta Dioup, pois pode ser radicalismo exacerbado na relação com os “outros”, neste limiar da pós-modernidade. Porém, há menos esforço em potenciar o local. Parece contraditório, mas Castiano (2015) acusa os Pedagogos de serem os mais ruidosos na valorização de “Sagazes” (Bibliotecas vivas) enquanto eles mesmos nem ousam integrar esses ensinamentos em suas práticas.

A noção de cultura local está a desmoronar, e receio assumir a responsabilidade intelectual de afirmar que desmoronou. Contudo, há muito patrimônio que se foi perdendo ao longo do tempo. Muitos fenômenos sociais, naturais, políticos e econômicos, que se transformaram ao mesmo tempo em que Moçambique registava progressos, ganhava

e perdia uma parte potencial do conhecimento local, sobretudo os “sagazes”, se extinguíram com o tempo.

Minha preocupação, embora seja irrisória, reside no fato do (des) reconhecimento a que esse grupo está sujeito nas suas próprias comunidades, ou para além delas. A desvalorização do saber local acontece e não é exclusivo a Moçambique. Como diz Benjamin (2014), para merecer respeito, mesmo em narrativas sociais, é preciso ser um sujeito que viajou longe da sua terra. Ao fazer esta afirmação, o autor não secundariza a figura do narrador sedentário, aquele que mesmo sem abandonar o seu *habitat* merece um extraordinário respeito pela sua sabedoria.

Ocorre-me esta ideia com base em confrontações que tenho registrado em várias plataformas sociais na internet, especialmente no Facebook e WhatsApp. Sempre que acontece um fenómeno com proporções devastadoras, não é raro encontrar sujeitos que não têm noção do seu próprio impacto social, postulando uma moral social calamitosa. Não os condeno, pois, como referido, “essas coisas quando estão nas mãos dos outros são fáceis de ver”. O estranho nisso tudo tem sido o fato de tais promiscuidades sociais envolverem pessoas que sequer fazem parte da classe dos que, provavelmente, deveriam opinar sobre o assunto, o que se supõe causa da revelação dessas lacunas da cognição social.

Há, sim, crises de valores morais para todos os efeitos. A sociedade e seus membros estão defraudados. As universidades são um exemplo da defraudação. O brinde oferecido à sociedade pelas universidades assemelha-se a um produto envenenado, pois as atitudes dos universitários infligem golpe às expectativas sociais pelo olhar “déficit” moral. As redes sociais tornaram-se espaço para a revelação dos resquícios selvagens que nos são próprios e conquistamos com o tempo, acima das conquistas humanísticas. Todas as frustrações são descarregadas e endossadas nas redes sociais. Tal como aconteceu com nosso currículo do Ensino Básico em Moçambique e a nossa democracia, as redes sociais foram mal apreendidas ou mal publicitadas.

Elas dão um espaço inóspito para o culto de comportamentos socialmente viáveis e profícuos. A mediocridade resultante da ilusão de igualdades cognitivas entre os que frequentaram as barracas que de universidade nada têm impõe que ninguém ouse ser mais hábil em relação a ninguém. As redes, que deveriam ser mesmo sociais, tornam seus usuários arrogantes, incompreensíveis e perversos por se acharem membros ativos, embora parte degradante da sociedade.

Como deveríamos replicar as supostas boas práticas para a promoção ou o resgate dos valores morais que nunca tivemos em redes sociais? Eis a questão. A crise de valores morais não é um problema mesquinho, é um assunto conjuntural, ou seja, está diretamente vinculada às lacunas da nossa educação. Mazula (2018), no prefácio ao livro de Cuna, faz um levantamento enorme de problemas éticos ou morais que assolam nossa sociedade, especificamente em Moçambique:

[...] adolescentes e jovens não dão prioridade aos adultos, às mães com bebês, aos deficientes em lugares e meios públicos; algumas brigas de casais terminam em agressões fatais ou queima do cônjuge com óleo quente de cozinha [...] queixas de concursos públicos não orientados por meritocracia, mas em base tribal ou regional, exibição indecorosa de alguns autores em actuações públicas [...] Quase todos reconhecem ser serem casos de falta de ética. (MAZULA, 2018, p.ix/x).

A modernidade empoderada pela globalização é tão violenta e tende a colocar termo às práticas ancestrais de educação. Conforme Santos (1995), a globalização é o processo pelo qual uma perseverante situação ou instituição local alarga sua influência, tornando suas práticas universais para todo o globo e, desse modo, constrói argumentos e recursos capazes de conceder atributos inferiores a outras entidades a ponto de considerá-las local.

Com base nesses princípios, conhecimentos que respeitavam valores da cultura local foram gradualmente relegados ao preterido. Atitudes à margem das normas genuínas de convivência social perderam seu significado, ou seja, os funerais são abarrotados de tons

agressivos de telefones celulares e vozes de telefonistas singulares, que vão exibindo seu falso poder econômicos em gozo dos enlutados.

Somos chocados por imagens obscenas que retratam pessoas mortas por assassinato, acidentes de avião, crianças abandonadas em lixeiras, abortos induzidos, homicídios e infanticídios, sonegação de cadáveres, imagens de pessoas pousando em campos dos defuntos, o uso de grandes cemitérios como refúgio de malfeitores ou diversão de adolescentes. Jovens e adultos constituem, no meu entender, um “iceberg” do desfasamento da moralidade humana nesta época indefinida que o nosso país atravessa (modernidade e pós-modernidade) simultaneamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em razão da insuficiência deste texto e, avaliando a referida complexidade da educação tradicional, acho constrangedor atrever-me a fazer conclusões em torno dos vários desafios que esta variante enfrenta tanto em nosso país como noutros países africanos e ocidentais, como refere Benjamin (2014). No lugar de tirar conclusões inconsequentes, prefiro fazer comentários finais sobre as ilações que tirei ao longo desta reflexão.

Assim, durante a análise em torno desta temática, entendi que a educação tradicional vem sofrendo repressão já há muito tempo. Essa repressão não se restringe àquilo que vivemos em Moçambique, pois cada grupo social tem suas práticas ancestrais que identificam seu modelo de educação tradicional. Portanto, a educação tradicional é um modelo de formação da personalidade de acordo os costumes locais. A questão da globalização não deve ser percebida como um fenômeno que ocorre de lá para cá, ou seja, não é o que os outros impõem sobre nós. Santos (1995) diz que a globalização pode ser feita na direção inversa. O que caracteriza é esse poder de impor determinada realidade sobre as outras na escala planetária.

Portanto, a nossa educação tradicional pode tornar-se fenômeno global à medida que superar os enormes desafios impostos pela realidade contemporânea, ao mesmo tempo em que requer uma mudança de mentalidade para os intelectuais africanos e especificamente os moçambicanos. A reprodução de discursos especulativos, como tem vindo a acontecer sobre a nossa educação, que os outros designaram informal, pode ser um meio para se consumir aquilo que se chama 3ª morte africana forçada pela globalização (UTHUI, 2010). Sendo assim, como agir para que nossa educação tradicional transite do comunitarismo para a globalização?

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. *Medo líquido*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BENJAMIM, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre a Literatura e Histórias da Cultura*. Trad. Rounet, S. P. 8. ed., 2. reimp. São Paulo: Editora Brasiliense, 2014.
- CARVALHO, M. E. P. (2004). Modos de educação, género e relações escola-família. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, p. 41-51, jan./abr. 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.
- CASTIANO J. P. *Filosofia Africana: da Sagacidade à Intersubjectividade com Viegas*. Maputo: Editora Educar, 2015.
- CASTIANO, J. P. *Referenciais da Filosofia Africana*. Maputo: Imprensa Universitária, 2010.
- COUTO, M. *O livro que era uma casa, a casa que era um país*. Aula inaugural da condecoração ao título de doutor *honoris causa* pela Universidade Politécnica. Maputo, 2015.
- GAGNEBIN, J.M Prefacio. in: Benjamim, W. *Magia e Técnica, Arte e Política: Ensaio sobre a Literatura e Historias da Cultura*/ Walter Benjami. Tradução de Rounet, S.P. 8ed. Revista. 2ª Reimpressão. São Paulo.

GIDDENS, A. *As consequências da modernidade*. Trad. Raul Fiker. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

GOLIAS, M. E. *Sistema de ensino em Moçambique, passado e presente*. Maputo: Editora Escolar, 1993.

LAPLATINE, F. (2007). *Aprender Antropologia*. Trad. Cauvel, M.A. 20 reimp. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

LOFORTE, A. M. “Casamentos” prematuros: direito, Estado e práticas culturais. *WLSA*, 06 jul. 2015. Disponível em: <https://www.wlsa.org.mz/casamentos-prematuros-direito-estado-praticas-culturais/#:-:text=A%20autora%20deste%20texto%20reflecte,est%C3%A3o%20resguardados%20pelo%20ambiente%20cultural>. Acesso em: 02 fev. 2023.

MARTINEZ, F. L. *O povo macua e a sua cultura*. Lisboa: Ministério de Educação Instituto de Investigação Científica Tropical, 1989.

MAZULA, B. *Ética, Educação e Criação da riqueza: uma reflexão epistemológica*. Maputo: Texto editores, 2008.

MAZULA, B. Prefacio in: Cuna, C.F . Uma Introdução à Ética. Imprensa Universitária. Maputo.2018

MINED – Ministério de Educação. *Plano Curricular do Ensino Básico*. Maputo, 2004.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Edição revista e modificada pelo Autor. 15. ed. Trad. Alexandre, M. D. e Dória, M.A.A. de S. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

NERICI, I. G (1989). *Didáctica: uma introdução*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1989.

OSÓRIO, C.; MACUÁCUA, E. *Os Ritos de Iniciação no contexto actual: ajustamentos, rupturas e confrontos construindo Identidades de género: Wlsa*. Maputo: Maria José Arthur, 2013.

POLISENO, A. *Os defeitos dos outros*. São Paulo: Paulus, 1998.

SANTOS, B. de S. *As tensões da modernidade Fórum Social Mundial Biblioteca das Alternativas*. Cidade: Editora, 1995.

SANTOS, B. de S. *A crítica da razão indolente*. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

UTHUI, J. (Prefácio. In: Castiano, J.P. . Referenciais da Filosofia Africana. Imprensa Universitária. Maputo. Moçambique.2010

VIEGAS, A. *Educação Tradicional Macua: Ritos de iniciação (Rapazes e Raparigas)*. Nampula: [s.n.], 2012.

Qualidade do trabalho docente em Moçambique: desde as políticas de controle, modelos de formação ao comportamento inovador

Adriano Fanissela Niquice
Benedito Maurício Sapane
Adelino Inácio Assane

NOTA INTRODUTÓRIA

Na medida em que os problemas da carreira docente se tornam cada vez complexos, sobretudo as condições de trabalho, desde a precariedade, por um lado, e as exigências, por outro lado, os novos cenários de atuação docente sugerem a concessão de margem de liberdade, de autonomia, de criatividade, entre outros aspetos que configuram as ditas *qualidades* do professor. Teórica e comumente são o que se apregoa, mas em contrapartida essas qualidades não têm encontrado espaço “fértil” para se exercitarem e desenvolverem.

A ideia de emancipação, como o culminar da construção de um conjunto de conhecimentos que permitem aos professores atuarem e exercerem a autonomia, continua uma utopia porque crescem as tendências de controle, que não só perigam a emancipação, mas também a autonomia, a liberdade, a criatividade, enfim, o comportamento inovador.

A história da formação de professores em Moçambique independente, embora jovem Estado, conheceu vários modelos (mas neste momento não importa comentá-los). Contudo, é certo que,

conceitualmente, parece nunca ter ficado claro ou explícito o que é isso de modelo. Deve ser a razão pelas quais invenções de novos modelos nunca puderam constituir uma panaceia para os problemas de formação.

O comportamento inovador fica como uma semente lançada entre pedregulhos e espinhos, ou seja, entre duas forças, por um lado a política de controle, e por outro lado o modelo com seu poder *modelador*. Portanto, um comportamento inovador que se pretende *fecundo* precisa de espaço livre dos excessos de controle, em que seja possível inscrever as mais diversificadas e variadas atividades de formação, as quais provem a autonomia, a criatividade, a inovação, a liberdade.

Por isso, é propósito desta comunicação discutir a seguinte triangulação: políticas de controle-modelos de formação-comportamento inovador, procurando explorar algumas dificuldades práticas. E como metodologia, a produção do texto se deu com base no percurso que compreendeu a busca de referenciais teóricos (relevantes) confrontados com a experiência dos autores e com os documentos, tais como os Planos Curricular do Ensino Básico e de Formação de Professores.

POLÍTICAS DE CONTROLE *VERSUS* FABRICAÇÃO DO PROFESSOR

O currículo mínimo apresenta-se como referência a todas as escolas, apresentando as competências e habilidades que devem estar nos planos das classes e nas aulas. E como se explicita nos programas de ensino básico, sua finalidade é orientar, de forma objetiva, itens que não podem faltar no processo de ensino-aprendizagem de cada disciplina, ano de escolaridade semestre etc.

Dados os sinais de legitimação e de normatividade que caracterizam os programas de ensino e o manual do professor, podemos interpretá-los como um guia para a prática, que tem a função de orientar de maneira técnica como a prática deve ser desenvolvida. E como se refere Pacheco (2002), esta discussão está ligada às funções da planificação

e do processo de legitimação e produção de normas, englobando duas dimensões principais: a intelectual, que determina a percepção dos atores intervenientes no sistema de decisão, a do poder, que clarifica o processo pelo qual é instaurada uma nova hierarquia entre os atores.

Ainda no contexto da legitimação e de normatividade, o programa de ensino e o manual do professor acabam sendo uma ideologia que se afirma como instrumento de controle da profissão docente, no momento em que os professores fazem depender do aumento das suas competências profissionais e condições da sua afirmação social o incremento e a promoção de responsabilidades técnicas, sobre as quais, de acordo com os pressupostos levantados no programa de ensino básico, segundo ciclo (INDE, 2003),

Estamos certos de que os programas serão o instrumento de base para as discussões pedagógicas na escola, planificação das aulas, reflexão sobre a prática educativa, análise do material didático e elaboração de projetos educativos, contribuindo para melhorar o seu desempenho profissional (p.1-2).

Este pressuposto assume uma racionalidade técnico-científica, a qual foi determinada por especialistas e investigadores acoplados no Ministério de Educação, ao INDE etc., e é assim que a ideologia do profissionalismo, legitimada pelo vínculo que estabelece com a racionalidade técnica, auxilia paradoxalmente na redução da margem de autonomia profissional dos professores. Dessa forma, contribui para acionar seu processo de proletarização técnica, em função da qual se produz uma perda de controle sobre as formas de realização de trabalho, e para as decisões técnicas, o que, no caso dos professores, incentiva o processo de proletarização ideológica relacionado com a perda de controle sobre os fins e os objetivos sociais para os quais se orienta o seu trabalho.

Precisamos destacar que os programas de ensino estão estruturados de forma rígida, apresentando as unidades temáticas, os conteúdos, os objetivos a serem alcançados e as habilidades a serem desenvolvidas

por todos nas escolas moçambicanas. O manual do professor propõe as diversificadas estratégias das quais o professor pode se valer para a orientação das aulas.

Essa estruturação e construção dos programas propõe um ponto de partida supremo, não abrindo espaço para que a escola e o professor sejam protagonistas no processo de construção de conhecimento, atendendo aquilo que lhe é específico, peculiar ou apropriado. A concepção, redação, revisão e consolidação desses documentos foram conduzidas por equipes distantes da escola, que se reuniram e se esforçaram em torno desta tarefa, a fim de promover um documento que atendesse as diversas necessidades do ensino no país.

No entanto, as marcas de rigidez e construção do trabalho docente vigentes nos programas de ensino e manual do professor sustentam a ideia de que a afirmação dos professores como profissionais autônomos constitui um movimento que corresponde tanto à denúncia das limitações e dos equívocos da racionalidade técnico-científica como à afirmação de outro projeto de autonomia profissional que, vinculado a um diferente modo de entender as finalidades da escola e o papel dos professores, neste âmbito recusa a ideologia do profissionalismo que a racionalidade técnica científica sustenta – performatização do trabalho do professor. O contraponto dessa recusa passa pela afirmação da opção, em função da qual se valoriza o valor da profissionalidade como modo de resgatar o que de mais positivo tem na ideia de profissional no contexto das funções inerentes ao ofício da docência. Um ofício que não pode ser objeto nem de uma definição prévia nem de uma definição unidimensional.

É preciso recordar que a afirmação dos professores como profissionais autônomos, capazes de serem coprotagonistas na produção do conhecimento profissional que lhes diz respeito, começa por uma opção dependente de outra, em que se entende a escola como um espaço possível de se produzirem deliberações que permitam aos alunos poderem usufruir plenamente das oportunidades educativas que essa

mesma escola lhes proporciona, levando em conta saberes, experiências de vida e potencialidades pessoais e sociais (COSME, 2009).

Assim, o carácter de legitimação e de normatividade que caracteriza os programas de ensino, bem como o manual do professor, coloca em causa ou condiciona a afirmação dos professores como autônomos, pois, segundo os ideais de performatividade antes apresentados, podemos afirmar que só a escola que cumpre com as orientações vigentes, aliada aos processos de avaliação, terá um bom desempenho. Com isso, ao seguir a racionalidade técnica, estará a mostrar sua eficácia e demonstrar que o programa de ensino e as estratégias metodológicas elaboradas pelo Ministério de Educação estão sendo valorizados de forma eficaz, trazendo resultados adequados. Isto leva-nos à ideia de Flores e Simão (2009) de que, cada vez mais, a educação é considerada pelos decisores políticos e pela “opinião pública” um investimento que deve ser gerido eficazmente.

Os pressupostos acima mencionados que constituem uma realidade educativa, é se de questionar mais uma vez a autonomia dos professores. Dadas às circunstâncias, em que momento e espaço os professores terão uma liberdade ou autonomia completa para se afirmarem como profissionais? Logicamente, sua afirmação como profissionais autônomos estará limitada ao *currículo previamente estabelecido*, com vistas a justificar o investimento em causa, pois atualmente o assunto qualidade está intimamente ligado aos resultados escolares, dado que os professores são avaliados e legitimados como competentes quando apresentam bons resultados, sem, contudo, se investigar o processo de aquisição de tais resultados.

Para Nóvoa (1995, p. 72):

[...] o posto de trabalho dos professores está muito marcado por tendências que afetam todo o sistema, tais como o progresso da especialização, uma maior pormenorização das destrezas de ensino, uma maior fragmentação da educação, o desenvolvimento de mecanismos de supervisão e avaliação, etc. A caracterização técnica dos currículos, a sua elaboração

prévia por especialistas e uma maior regulamentação da atividade pedagógica, constituem fatores de desprofissionalização do professor.

Essa ideia vem nos confirmar que, de fato, a racionalidade técnico-científica (como é o currículo escolar) coloca em causa a afirmação dos professores como autônomos, de maneira que as condições para se afirmarem como tais estão cercadas por um manancial técnico definido sem (ou com parcial) consentimento deles, colocando em risco sua autonomia. É desse raciocínio que, corroborando com Arfwedson ([s/d] *apud* NÓVOA, 1995), consideramos que a autonomia dos professores se exprime em regras bastante definidas, que obrigam as ações profissionais a uma acomodação às situações reais. A liberdade do professor exerce-se, sobretudo, por meio da capacidade para se movimentar dentro de um quadro que só pode mudar parcialmente – como é o programa de ensino básico.

Os modelos curriculares propostos pelo Estado para o sistema de ensino público e as políticas reformistas para a gestão da Educação Básica (Descentralização para os Municípios) têm sido atrelados a exigências técnicas e estruturais relacionadas à performatividade e à regulação. Essas propostas oficiais não influenciam somente a estrutura curricular estrita, mas também a prática pedagógica e a concepção de docência na escola, diretamente vinculadas à identidade do professor.

A centralização das decisões sobre as políticas curriculares, as pressões e as imposições exercidas sobre o docente retiram-lhe a liberdade e a autonomia diante das escolhas a serem realizadas na prática docente. Por meio da previsão técnica de conteúdos, padrões estabelecidos e verificados em provas e testes, bem como do ranqueamento e da standardização de escolas, o Estado garante a administração do sistema escolar. Essa padronização é construída com base em números que, conforme Popkewitz (1997), julgam, avaliam, ordenam as práticas e fabricam tipos específicos de indivíduos. Nessa relação de poder historicamente constituída o pensamento e a ação do professor são delimitados pelo Estado, que uniformiza e padroniza objetiva e subjetivamente

sua prática, fabricando um modelo a ser seguido. Este tipo, denominado por Popkewitz (1997) como “professor eficiente”, transforma-se em um objeto moldado por ações reguladoras com duplo sentido, sendo democráticas (abertas) ou prescritivas (fechadas). Esta dicotomia nas ações reguladoras, conforme Popkewitz (1997), envolve: i) um caráter normativo, que se efetiva intersubjetivamente como uma invenção sobre as pessoas (o que pensa, espera e faz); ii) um caráter classificatório, que se utiliza de teorias, programas e narrativas culturais para modelar o comportamento dos indivíduos. Os padrões performáticos padronizados (fabricação), *a priori*, devem impedir o desenvolvimento da autonomia, porém, *a posteriori*, podem subversivamente promover a resistência e o desenvolvimento da reflexão (refabricação) sobre o exercício da atividade docente.

O estabelecimento de ações normativas leva ao desenvolvimento da heteronomia, ou seja, a submissão passiva do sujeito a determinações externas, evitando que ele exerça sua autonomia. Quando nos referimos à autonomia do professor, consideramos que não há como classificá-la como plena, pois a atividade de ensino é institucionalizada e, portanto, vinculada a esferas de poder. Rompendo com a visão essencializada e naturalizada de autonomia, torna-se necessário refletir sobre uma autonomia relativa, construída da autodeterminação consciente, crítica, historicizada e negociada socialmente com base em tensões e consensos. Para Freire (1996, p. 130-131), “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões que vão sendo tomadas. [...] A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser”.

Pensando no professor e nas pressões que sofre, é importante estar atento para o “processo” de construção da autonomia, conforme nos alerta Freire (1996). Esta construção processual dependerá diretamente do grau do controle sobre o docente e das disposições e interesses de conservação ou subversão das relações de força. Conforme Bourdieu (2013, p. 83), “as posições mais heterônomas nunca estão

totalmente livres das exigências específicas [...] e as posições mais autônomas nunca estão completamente isentas das necessidades externas da reprodução social”.

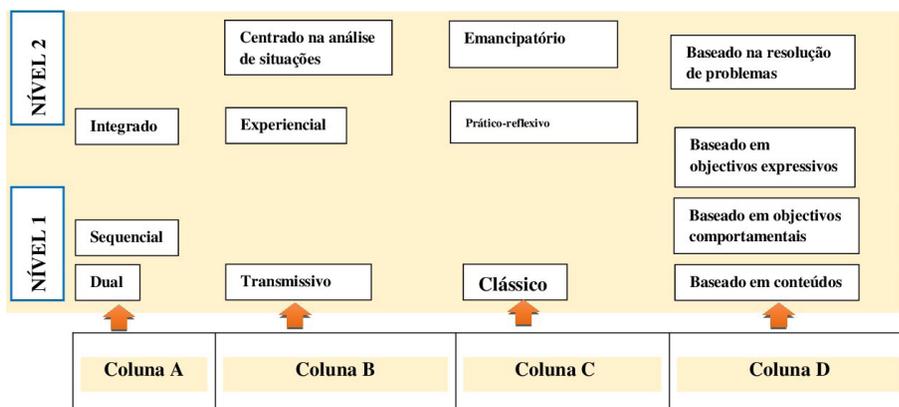
A clareza em relação à contradição apontada por Bourdieu (2013) faz com que a busca do caminho que leve ao exercício da autonomia docente seja realizada por meio de práticas emancipatórias e críticas que não se submetam a interesses políticos ou econômicos. Sem desconsiderar os interesses e as pressões institucionais envolvidas na relação saber-poder, acredita-se na refabricação subversiva da ação autônoma do docente, por meio da construção de um currículo em ação, com escolhas legitimadas pelo contexto, as necessidades e o dinamismo do ambiente escolar.

MODELOS DE FORMAÇÃO E O DESEMPENHO DOS FUTUROS PROFESSORES

A literatura produzida hoje na área de formação de professores remete-nos a várias terminologias acerca de modelos, entendidos às vezes como paradigmas. Neste momento, a discussão é de aspecto diferente, uma vez que foi iniciada uma reflexão há cinco anos por Niquice (2011), na qual o autor procura “desvendar” alguns modelos ensaiados em Moçambique.

Nesse trabalho de Niquice, procurou-se trazer um quadro ilustrativo de alguns modelos alternativos de formação de professores. O trabalho, ainda em curso, sobre o assunto permitiu-nos alargar nossa lista de modelos de Zeichner (2003). Dispensando outra relação de modelos em que se adotam diversos critérios de classificação, decidimos sistematizar os que nos parecem práticos conforme o quadro a seguir (Quadro 1).

Quadro 1 - Modelos de formação



Fonte: Adaptado de Niquice (2011, pp. 269)

Além dessa proposta de modelos, Joyce, Weil e Calhoun (2003 *apud* RALHA-SIMÕES, 2009) sugerem-nos ainda os seguintes:

- Modelos comportamentais;
- Modelos de processamento de informação;
- Modelos de interação social e;
- Modelos de desenvolvimento pessoal.

Alguns destes modelos – modelo de desenvolvimento pessoal e modelo de interação social – constituem fator catalisador de desenvolvimento das competências nas suas vertentes: *metódica, comunicativa e científica*, bem como do potencial criativo.

Diferentemente da base tomada para designação de “Modelos” de formação de professores em Moçambique, que tomou como elemento-chave o *tempo* de duração do curso, assumimos o modelo de formação como *estrutura* (forma), dentro da qual se inscrevem as mais diversas atividades formativas visando ao desenvolvimento profissional do futuro professor.

Como um dos propósitos da formação de professores em Moçambique é garantir que eles “reúnam em si um conjunto de competências de natureza não só didática, mas também **transversal**,

capazes de criar um conjunto de estratégias de ensino-aprendizagem que permitam ao aluno aprender a aprender” (INDE, 2011, p. 6), é desse modo que o modelo não deve ser fator *modelador* de condutas, de formas “quadradas” de pensar ou agir. Pelo contrário, o modelo tem de proporcionar um espaço de desenvolvimento de competências por meio das mais diversificadas atividades.

Interpretamos o modelo nessa óptica porque

O Plano Curricular assenta na **profissionalização** do curso através do desenvolvimento de competências no domínio pessoal e social, de conhecimentos científicos e das habilidades inerentes à profissão, sem descuidar as áreas de formação geral que permitem a preparação mais profunda do formando com vista a promover a sua preparação para enfrentar os desafios e as imprevisibilidades na sua relação pedagógica com os alunos e os diversos agentes educativos. (INDE, 2011, p. 7).

A consecução dessa finalidade não é apenas por meio de atividades de rotina no quadro das “prescrições” ou ditames regulamentares, sem que se observem os contextos de formação, designadamente os problemas que demandam soluções plausíveis. Para isso, uma proatividade dos sujeitos de formação se faz necessária com a sua criatividade, competência, liberdade (de escolha e de ação).

O que se pode dizer em relação ao atual “Modelo de 10^a+3” introduzido em 2012?

Primeiramente, uma indefinição pouco clara (implícita) em relação à classificação a que pertence, mas se deduz que seja um dos modelos de nível 2 (em nosso quadro de classificação de Modelos, Quadro 1). Mais do que essa preocupação, é preciso retomar o significado de modelo, entendido como a forma na qual se enquadram as atividades e práticas formativas.

Em segundo lugar, ao tomar o significado de modelo, é preciso considerar a quantidade de realizações nele contempladas no sentido de sua capacidade de integração/incorporação das mais diversas

atividades. Nunca pode ser uma *arca de Noé*. O modelo deve conciliar a quantidade de realizações com o fundo de tempo, para o desenvolvimento de atividades curriculares e/ou cocurriculares. Outro elemento adicional, mas não de menor importância, é o custo dessas atividades ou realizações.

É em relação ao segundo aspeto que procuramos fazer uma primeira aproximação para explorar a realidade do processo de formação no atual modelo de 10+3, vigente desde 2012, embora ainda na fase de experimentação.

Um fato objetivo e passível de apreensão é a quantidade de Unidades de Competências (UCs), num total de 14, nas quais estão inscritas muitas atividades. É discutível a relevância dessas atividades, sobretudo na perspectiva de tornar o ‘Modelo’ menos pesado, o que sugeria a possível eliminação de algumas. Este assunto pode ser oportunamente objeto de discussão e análise. O que urge agora?

Conforme prometi anteriormente, depoimentos de formadores (atores de desenvolvimento do Modelo) permitem colocar algumas preocupações relacionadas com:

- muitas atividades “transbordam” do fundo de tempo previsto para a sua realização;
- os custos e recursos não acautelados para sustentar a efetivação do Modelo;
- a quantidade de competências (e respectivas atividades) que revela alguma ambição e utopia quanto à capacidade de realização.

Um depoimento para encerrar esta primeiríssima reflexão: *Se há graduados malformados até então dos diferentes modelos experimentados são os do Modelo de 10^a+3 (Formador Buku¹).*

Para encerrar esta parte, importa realçar o seguinte pormenor: tudo fica difícil e complicado implementar o modelo porque, além de

¹Nome fictício.

complexidade já apontados, a Política de controle pode privilegiar o que, na óptica dos Formadores, não é muito relevante. Sendo assim, uma inibição do comportamento inovador como se discute.

COMPORTAMENTO INOVADOR NO TRABALHO DOCENTE EM MOÇAMBIQUE: A FORMAÇÃO CONTINUADA COMO TERMÔMETRO DO TRABALHO DO PROFESSOR

A compreensão dos conceitos de mudança e inovação educativa passa pela sua integração numa visão sistêmica das chamadas reformas estruturais dos sistemas educativos, em particular, nas últimas décadas do século XX. A inovação é uma prática institucionalmente situada, que engloba a decisão, os processos e a intervenção. A inovação centra-se nas escolas, nas salas de aula e nas práticas dos professores, e agrega três componentes: a utilização de novos materiais ou tecnologias, o uso de novas estratégias ou atividades e a alteração de crenças por parte dos intervenientes. Esses elementos de inovação só podem chegar à escola com práticas apropriadas de formação continuada.

Convém, antes de tudo, realçar que embora os termos inovação, mudança e reforma estejam interligados denotam significados diferentes.

O termo mudança é usado quando se refere a alterações que são reproduções ou que correspondem a mudanças radicais. As mudanças não são necessariamente para melhorar a ação educativa. Quando se fala de inovação, nos referimos a uma mudança planificada visando a melhoria da atividade educativa. Oliveira e Courela (2013) identificam três fases do processo de inovação:

Iniciação, que corresponde a introdução de novas ideias e práticas e à procura do aval institucional; 2) implementação, ou seja, a operacionalização dessas alterações e, 3) institucionalização ou estabilização, em que as alterações são constituídas em normas e rotinas, de modo a tornar-se parte integrante do trabalho escolar.

A inovação surge associada à renovação pedagógica e à mudança e melhoria. Sebarroja (2001, p. 16), define a inovação como:

Uma série de intervenções, decisões e processos com algum grau de intencionalidade e sistematização, que tentam modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas e, por sua vez, introduzir, seguindo uma linha inovadora, novos projectos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino e aprendizagem, modelos didáticos e uma outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da aula.

Encontramos no Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB) algumas inovações. Se tais alterações não visarem a melhoria da prática educativa e aprendizagem dos alunos, estaríamos diante de uma mudança, e não de uma inovação.

Enquanto as mudanças são alterações que não visam necessariamente a melhoria do processo ou da ação educativa, as reformas são imposições de um conjunto uniforme de soluções feitas às escolas. As reformas educativas afetam toda a estrutura do sistema e ocorrem por razões de ordens política, econômica e social.

Alguns autores, como Canário (1996, p. 65), defendem que “as práticas não se criam e nem (*sic*) se modificam por decreto”, e nesse caso tendem “a ignorar ou a reconfigurar as propostas que lhe são enviadas de cima”. Se partirmos do pressuposto de que não existem problemas bem definidos, mas sim situações problemáticas, então, exige-se que as escolas tenham diferentes respostas e estratégias de solução por meio de uma abordagem sistémica. Dessa forma, levando em conta a natureza dessas situações (abertas e articuladas), admite-se uma pluralidade de soluções, considerando que as escolas são muito diversas e potencialmente criativas.

A FORMAÇÃO CONTINUADA CENTRADA NA PRÁTICA DOCENTE

Jalbut (2011) considera a prática um lugar de construção do pensamento concreto do professor, um espaço no qual o aluno atua e reflete sem ter responsabilidade sobre os efeitos de suas ações. O conhecimento desenvolvido na prática constitui um dos melhores cenários para o desenvolvimento de capacidades e habilidades profissionais do professor.

Ao defender uma formação pela prática ou com base na experiência dos professores, estou reconhecendo que ela (a prática) constitui um espaço de conhecimento e de construção do pensamento prático do professor.

Como isso deve ser encarado em nosso sistema de formação continuada de professores?

Tardif (2014) nos dá uma pista:

O saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, **com a sua experiência vivida e com a sua história profissional, com a sua história de vida e com a sua história profissional, com as relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc.** (p.11, grifo meu).

Tendo como base esse pressuposto sugerido por Tardif, podemos afirmar, sem grande medo de errar, que se nós quisermos dar uma formação continuada ao professor, de modo a emponderá-lo, é preciso oferecer a ele a oportunidade de refletir sobre sua experiência.

A formação continuada, alicerçada na prática cotidiana, se enquadra no modelo construtivista. Nesta abordagem, as práticas formativas são “organizadas a partir de uma reflexão contextualizada e de um quadro de regulação permanente das práticas e dos processos de

trabalho” (SANTOS, 2014, p.34). A formação é entendida como um processo permanente de construção e reconstrução da docência. Quando se aborda a formação nestes moldes, o olhar é deslocado para a escola, com suas respectivas práticas e contradições. São as práticas cotidianas que definem as necessidades de formação, olhando necessariamente pelas experiências dos professores.

O processo de formação continuada de professores não pode ser fundado em *propostas prescritas* (FERRAÇO, 2008). As propostas prescritas têm pouca sintonia com a realidade concreta do trabalho dos professores, o que evidencia, de certa forma, a pouca ou inexistente participação dos professores na escolha dos temas ou mesmo a falta de conhecimento dos que se consideram formadores, dos contextos em que trabalham e do que são os professores em processo de formação.

A propósito, Ferração (2008) defende que “a formação continuada poderia ser pensada como estando relacionada ao movimento de tessituras e ampliação das redes de *saberesfazeres* dos educadores e, por consequência, dos alunos, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido por esses sujeitos encarnados e complexos”, e acredita que deve ser “um processo que aconteça em meio às redes cotidianas, evocando questões específicas, mas que não se reduzem ao local, e assumindo o cotidiano vivido enquanto *espaçotempo* de análise da complexidade da educação” (p. 21).

As Zonas de Influência Pedagógica² deveriam constituir uma aposta na formação continuada dos professores na perspectiva que defendemos. O artigo 3 do Regulamento das Zonas de Influência Pedagógica estabelece que um dos seus objetivos é **garantir o aperfeiçoamento pedagógico dos professores, promover o desenvolvimento profissional contínuo dos professores, promover o apoio pedagógico entre professores da ZIP**. Esse objetivo, olhado literalmente, nos revela que a ZIP seria um lugar de excelência para a discussão dos problemas dos professores pelos professores, de modo

² São centros que agregam determinado número de escolas com o objetivo de seus membros partilharem experiências ali vividas.

a melhorar sua prática cotidiana. Lugares onde se podiam discutir as práticas, e não a prescrição de receitas, por meio dos técnicos das Direções distritais, provinciais ou centrais de educação.

Embora as ZIPs sejam espaços para a formação continuada dos professores, na ótica de alguns docentes tem funcionado mais para questões marginais à formação continuada. Aliás, em conversa com profissionais de educação (técnicos e professores), houve o alerta de que as ZIPs passaram *de órgãos de gestão pedagógica para órgãos de controle*.

Recordo-me do encontro que participei na ZIP de Muecate sede, em que o tema de discussão era *Planificação do processo de ensino aprendizagem para o 3º trimestre de 2015*. No referido encontro, participaram 60 professores das escolas primárias de Muecate sede, Muatala e Tulua, escolas que constituem a ZIP. Chamou-me a atenção uma fala que tento transcrever:

O modelo de plano que vamos seguir a partir de hoje é este, todos professores da ZIP devem usar este modelo porque são instruções superiores, quem for apanhado (com a supervisão) a usar outro modelo, o problema é dele (MODERADOR).

Esta fala revela-nos aquilo que Freire designa por aderência ao tecnicismo. Nota-se que, embora demorássemos mais de 3 horas naquele encontro, não discutíamos práticas, mas recebíamos receitas.

Essa forma de estabelecer parâmetros, o que se deve usar, faz com que os professores vejam no técnico (do INDE, Distrital ou Provincial) um modelo de professor.

Freire (2013), a propósito da prescrição, escreve que toda a prescrição é a imposição de uma consciência do outro. Daí o sentido alienador da prescrição, que transforma a consciência recebedora (consciência hospedeira) em consciência opressora.

O comportamento dos professores diante de suas práticas é um comportamento prescrito – “faz-se na base de agendas estranhas a eles” a agenda dos técnicos, criando dessa forma a *autodesvalia*.

Os professores não consideram suas próprias ideias e as entendem como instruções, convencendo-se da incapacidade de fazer diferente daquilo que está instituído. O modelo de plano a ser escolhido e ser justificado por simples razão de existirem instruções para seu uso revela essa tendência.

Entendemos que uma formação continuada de professores deve ser feita com base em suas necessidades, e não de necessidades identificadas por técnicos distantes da escola. Reali (2009) nos lembra que a formação continuada deve ser adaptada à realidade de cada escola, e a estrutura e o conteúdo dos programas de formação devem ser determinados pelos professores.

No grupo dos professores das escolas existem alguns que querem *ser*, mas temem *ser*, e estão entre seguirem as prescrições ou terem opções. Os professores se encontram nesse trágico dilema entre o ser e não ser. Ao meu entender, o importante não é propriamente explicar aos professores o que devem fazer, mas, acima de tudo, dialogar com elas sobre a sua prática.

Ferraço (2008), na análise sobre a função social da escola, nos lembra que ela deve ampliar as possibilidades de conhecimentos, isto é, ampliar as redes de saberes existentes. E é nessa perspectiva que deve ser pensada a problemática de formação continuada de professores, como um movimento de “tessitura e ampliação das redes de *saberes-fazeres* dos educadores”, tendo como ponto de partida e de chegada o cotidiano vivido pelos sujeitos que corporizam o dia a dia da escola.

Ferraço defende que a formação continuada de educadores deve assumir o cotidiano escolar como um *espaçotempo* de análise da complexidade da educação: “pensar a formação continuada de professores a partir do que é de fato realizado na escola” (FERRAÇO, 2008, p. 33).

De acordo com Freire, em uma aprendizagem por círculo de cultura, não se ensina, mas se aprende em reciprocidade de consciência, não há professor, mas há um coordenador que dá informações

solicitadas e dinamiza o grupo. Existiria nesse caso um lugar de encontro consigo mesmo e com os outros.

A atitude de dependência que foi criada no seio dos professores leva àquilo que chamaríamos por *necroprofissionalização*.

CONCLUSÃO

Foi o propósito neste texto discutir como as políticas de controle evidenciadas nos diferentes instrumentos do sistema educativo moçambicano podem influenciar no pensar do professor, bloqueando as ideias inovadoras. Evidenciamos no texto os diferentes modelos de formação de professores que têm sido adotados no decorrer da história da República de Moçambique. Essa diversidade de modelos nos revela como é difícil encontrar um modelo consensual de formação de professores. Uma prática só se torna real se for criada em uma situação contextualizada na qual os sujeitos praticantes se sentem envolvidos desde a concepção até a sua implementação. A discussão que descrevemos neste texto problematiza, por um lado, como os professores são selecionados para lecionarem certas disciplinas (neste caso, a disciplina de Ofícios), e por outro, como são organizados os seminários de aperfeiçoamento pedagógico a nível das ZIPs. Partindo do princípio de que uma experiência é sempre de *alguém* e que só pode ser consumida por outrem por meio da partilha, assumo a discussão das experiências entre os professores da disciplina de Ofícios com a comunidade e mesmo com seus alunos como forma de empoderamento acadêmico e profissional, levando em conta que a maior parte desses professores não tiveram formação nessa área. Em última análise, estamos dizendo que os conteúdos das sessões de aperfeiçoamento pedagógico não devem ser estranhos à realidade dos professores.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre Félix. *Homo academicus*. Trad. Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

Canário, Rui. *A escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COSME, Ariana. *Ser Professor: a acção docente como uma acção de interlocução qualificada*. Porto: LivPsic. 2009.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, C. E. (org.). *Cotidiano Escolar, formação de professores(as) e currículo*. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Veiga. *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contextos e perspectivas*. Portugal: Edições Pedagogo, 2009.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

JALBUT, Magdalena Viggiani. Fundamentos teóricos para a formação de professores: a prática reflexiva. *Revista académica de educação do ISE Vera Cruz*, v. 1, n. 1, 2011, p. 66-85.

NÓVOA, António. *Profissão professor*. Porto: Porto editora, 1995.

OLIVEIRA, Isolina; COURELA, Conceição. Mudança e inovação em Educação: o compromisso dos Professores. *Revista Interações*, n. 27, 2013, p 97-117.

PACHECO, José Francisco de Almeida. *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora, 2002.

POPKEWITZ, Thomas. Número em grades de inteligibilidade: dando sentido à verdade educacional. In: POPKEWITZ, T. S. *Reforma educacional: uma política sociológica, poder e conhecimento em educação*. Trad. Beatriz Afonso. Neves. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. Políticas públicas e desenvolvimento profissional de professores: a escola como foco de formação. In: MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti; REALI, Aline Maria de Medeiros Rodrigues. *Teorização de práticas pedagógicas: escola, universidade, pesquisa*. São Carlos: EdUFSCar, 2009.

SANTOS, Edlamar Oliveira dos. *Políticas e práticas de formação continuada de professores da educação básica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

SEBARROJA, Jaume Carbonell. *A aventura de inovar: A mudança na escola*. Porto: Porto Editora, 2001.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2014.

ZEICHNER, Kenneth. M. *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Educa. Lisboa, 2003

Estado, setores empresariais brasileiros e a educação profissional em Moçambique: o que está em disputa?

Joana D'Arc Vaz

INTRODUÇÃO

O presente texto apresenta de forma parcial os resultados da pesquisa de doutorado realizada entre 2014 e 2018 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Discutimos o processo de inserção do Brasil em Moçambique a partir do governo Lula com a política de cooperação com os países africanos que ocorreu de maneira mais acentuada, destacando as bases que sustentam essa cooperação. Para nós, uma das bases é a presença do empresariado brasileiro naquele país, mediado diretamente pelo governo brasileiro, especialmente nos governos Lula, seguidos pelos de Dilma Rouseff, com o entendimento de que os interesses se misturariam e se confundiriam, assim como os desdobramentos incutidos na cooperação, sobretudo com a educação daquele país, em especial a Educação Profissional.

Partimos da hipótese de que as mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional de Moçambique, suas vinculações com o projeto de formação do trabalhador e da trabalhadora moçambicanos, financiados e assessorados pelo governo brasileiro que, juntamente com outros países do BRICS, países centrais e/ou com o Banco Mundial (BM), evidenciam o papel que vêm assumindo na atual configuração da expansão das relações capitalistas no país. Temos que a Educação Profissional tem características de internalização dos valores e saberes

ideológicos da burguesia moçambicana e internacional para a manutenção da ordem social e de formação voltada para as qualificações necessárias à expansão do capital, bem como para o exército de reserva.

Compreendemos que os ideários da burguesia moçambicana e brasileira alinham-se aos interesses do capital-imperialismo para a expropriação das riquezas do país. Incluímos uma segunda hipótese de que os setores dominantes do Brasil estão inseridos em Moçambique, implementando programas de formação profissional com base em modelos brasileiros que visam à formação dos jovens, por meio das demandas do próprio empresariado moçambicano pelo Estado brasileiro sob amparo e supervisão das agências internacionais, especialmente do Banco Mundial.

Para Fontes (2014, p. 70) quanto mais se expande o capitalismo, maior é o grau de destruição da vida humana, com a mercantilização da existência – formar o ser social no e para o mercado. Ao analisar a expansão das relações sociais capitalistas em Moçambique, verificamos o drama da fome, do desemprego, da guerra, da seca, conflitos de terras, da falta de formação e qualificação profissional. A entrevista de Vicente Adriano, concedida ao IHU On-line¹ em março de 2015, explicita que a chegada dos grandes investimentos em Moçambique, por exemplo, a agricultura em grande escala para exportação, apresentada e incentivada pelo governo como alternativa para combater a insegurança alimentar e nutricional da população, é totalmente ardilosa, visto que as províncias do norte, Nampula, Cabo Delgado, Niassa e Zambézia – que dispõem de terras férteis e grande concentração de rios –, eleitas para desenvolver os grandes corredores de desenvolvimento do país para o agronegócio, têm os dados ainda maiores de desnutrição, que ultrapassam 50% das crianças (IHU-UNISINOS, 2015). É nesse sentido que contrapomos a inserção de Moçambique no contexto do capitalismo mundial e a abertura do país ao grande capital.

¹ Entrevista especial concedida ao IHU On-Line com o tema “A recolonização de Moçambique pelas mãos do agronegócio” (IHU-UNISINOS, 2015).

Dessa forma, para compreendermos Moçambique e sua relação com o Brasil e com o capital-imperialismo, é necessário apreçar o conjunto das relações capitalistas em sua totalidade e o fato de que essas relações implantam, nas sociedades tidas como subalternas, fortes condições de dependência, o que não é uma realidade somente de Moçambique, mas de todos os países que não compõem o quadro dos países imperialistas.

A presença do Brasil em Moçambique integra o conjunto dos países com maior ou menor expressão na pirâmide do capitalismo do século XXI. Entendemos que a presença do Brasil, mesmo que tenha ganhado contornos capital-imperialistas no período do governo Lula (2003- 2011), não foi o país que veio a ter impacto na economia moçambicana. No entanto, sua presença reforçou os processos e as interfaces de expansão do capital internacional em Moçambique, significando também a extensão do capital brasileiro por meio dos setores agrário, extrativista, governamentais e das políticas sociais e educacionais que alargaram as relações de expropriação e exploração de riquezas.

Neste caso, verificamos que houve uma construção no discurso da cooperação Brasil-Moçambique que procurou incutir a ideia de cooperação entre países irmãos, com base em princípios de colaboração, solidariedade ou de troca de experiências, porém o que está em cena são os interesses econômicos, na exploração e expropriação para o mercado.

Realçamos, no decorrer do texto, que os setores dominantes brasileiros, por meio das várias esferas do empresariado local, conduziram a implementação de megaprojetos em Moçambique como a Vale S.A., as construtoras, o agronegócio – que associados ao Estado brasileiro por meio do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), da Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária (EMBRAPA) e das políticas públicas de saúde e educação, em especial, implantaram seus projetos com a finalidade de extração de mais valor e, consequentemente, travando fortes embates junto às camadas da população moçambicana mais atingidas pelos megaprojetos como os reassentados – atingidos pela Vale, os camponeses que estão sendo expulsos

de suas terras para dar lugar à mineração e ao agronegócio, dentre outros. Averiguamos que a implantação dos negócios das empresas brasileiras, apoiados e tão incentivados pelo Estado em Moçambique, traz as mesmas consequências devastadoras vividas pela população brasileira, como das regiões mineradoras e do agronegócio.

Nessa perspectiva, no subtítulo seguinte, buscamos demonstrar os vínculos entre a ampliação das relações capitalistas em Moçambique, com foco nas ações dos setores dominantes brasileiros e do Estado brasileiro – com a implementação de políticas públicas educacionais tendo em vista o projeto de formação profissional moçambicano, que se enraíza na política de formação profissional em curso no Brasil dos últimos anos. Não obstante, buscamos trazer neste trabalho os elementos que revelam os nexos entre os interesses das burguesias (moçambicana associada à internacional) e as políticas educacionais, entendendo que a educação responde a processos antagônicos na sociedade capitalista.

Para Fontes (2016, p. 3), se, por um lado, a sociedade capitalista exige formar “trabalhadores” nos vários níveis educacionais, a fim de garantir o desenvolvimento de um país, ou melhor – de “assegurar a lucratividade do capital”, por outro, o movimento também se faz no sentido contrário, pois as camadas mais diversas de trabalhadores impõem à sociedade inúmeras saídas via “educação – mesmo se ambivalentes: a) letramento e conhecimento”; e continua, “b) ascensão social; c) sobrevivência (acesso a emprego ou a empregabilidade, isto é, a arte de se virar sozinho, sem contrato e sobreviver); d) cidadania, ou o acesso aos direitos; e, finalmente, e) aspiram a *igualdade de condições*”.

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM MOÇAMBIQUE E OS ATORES BRASILEIROS NO CONTEXTO DA EXPANSÃO DAS RELAÇÕES CAPITAL-IMPERIALISTAS

Nossa pretensão foi de compreender as relações entre a política implementada para a Educação Profissional em Moçambique, com as políticas existentes nos acordos de cooperação com o Brasil, em

especial. Procuramos entender como funcionam, quais são as bases que sustentam o campo da Educação os acordos e quais são as vinculações com os setores empresariais brasileiros em Moçambique. Buscamos discutir a função da Educação Profissional no contexto das políticas de desenvolvimento do país incentivadas pelos atores brasileiros no contexto da expansão das relações capital-imperialistas.

Nossas hipóteses iniciais eram de que a educação, na expansão do capital em Moçambique, tornava-se uma das estratégias ideológicas da burguesia capital-imperialista para o controle, a dominação e a expropriação – primárias e secundárias – do povo moçambicano. Pensamos que, nessa relação, o Estado brasileiro, com seus representantes empresariais, tem uma atuação com contornos capital-imperialistas.

O modelo de políticas implementadas no Brasil, consideradas exitosas pelo Banco Mundial (BM), bem como a sua política de desenvolvimento, é estratégico ao capital e, por isso, incentivado pelo BM. Neste terreno, temos que a educação é utilizada como estratégia ideológica de controle social, de formação de “capital humano”, de formação para o empreendedorismo e, conseqüentemente, para a ampliação do exército de reserva.

Há indicativos de que as mudanças que vêm ocorrendo no sistema educacional de Moçambique, financiadas pelo Banco Mundial, pelo Brasil e pelos países capital-imperialistas, detêm características de internalização dos valores e saberes ideológicos da burguesia moçambicana e a internacional, para a manutenção da ordem social e, dadas as peculiaridades moçambicanas, voltadas para dois objetivos: a) para a adaptação subalterna de grandes massas camponesas aos processos expropriatórios em curso, responsabilizando-as por suas condições sem a contraparte da oferta de postos de trabalho e; b) a disseminação de uma formação voltada para as qualificações necessárias ao desenvolvimento do capital, porém destinada a parcelas menores da população. István Mészáros (2008, p. 35) adverte:

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao propósito de não só fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas.

Na pesquisa de campo realizada em Moçambique, conhecemos algumas experiências no setor da educação que, inspiradas nas políticas brasileiras, estão sendo implementadas naquele país. Verificamos a presença do Brasil naquele país por meio do apoio técnico e financeiro nas reformas dos currículos da Educação Técnica e Profissional, do programa de Alimentação Escolar, da formação de professores (EaD) e da política de bolsas para o Ensino Superior e Pós-Graduação. Tal apoio fundamenta-se na experiência brasileira, com a política de combate à pobreza e com a formação da força de trabalho, orientadas pelos organismos internacionais via teoria do capital humano. Ambas estão diretamente relacionadas às propostas, às diretrizes e aos financiamentos do Banco Mundial.

A maior inserção do Brasil em Moçambique compõe o pacote de políticas do governo Lula, seguidas pelo governo Dilma no continente africano. No período Lula, esse continente ganhou maior importância e tornou-se um laboratório estratégico para a implementação da política externa brasileira. O Brasil, porém, não abriu mão das relações internacionais tradicionais. Pelo contrário, tornou-se um aliado, uma plataforma do capital-imperialismo para a expansão das relações sociais capitalistas, sobretudo nos países africanos (HELENO; MARTINS, 2014).

A política brasileira de cooperação com Moçambique e demais países africanos não se estabelece apenas por meio de recursos

financeiros, mas por “transferência de conhecimentos”, como Heleno e Martins (2014, p. 134-135) descrevem, considerando ser o grande trunfo desse governo:

Conforme documento do Banco Mundial/IPEA (2011, p. 40), “metade da cooperação técnica brasileira realiza-se nas áreas de agricultura, saúde e educação”. As demais áreas abrangem capacitação profissionalizante, meio ambiente, energia, programas de transferência de renda, dentre outras. O relatório menciona, ainda, a colaboração da Embrapa no âmbito da inovação e difusão tecnológica, a participação do Serviço Nacional da Indústria (SENAI) no segmento de capacitação técnica industrial e as atividades da Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz) voltadas para a medicina tropical e para a construção de um laboratório, em Moçambique, destinado à produção de medicamentos genéricos contra o vírus HIV.

De acordo com Garcia e Kato (2016), as políticas públicas, especialmente as de educação, saúde, agricultura e gestão pública, são consideradas necessárias no processo de internacionalização das empresas brasileiras, sobretudo no continente africano. Tais políticas são tidas como políticas de apoio na chamada “cooperação para o desenvolvimento”. São vistas como estratégia do setor empresarial ao transferir o poder de negociações e de responsabilidades para os Estados via acordos governamentais de cooperação e tratados internacionais que beneficiam diretamente os interesses empresariais brasileiros e passam a gerenciar os possíveis conflitos. As autoras compreendem que:

As políticas públicas que apoiam a expansão internacional de empresas brasileiras, incluindo a internacionalização de instituições e agências da burocracia estatal, podem ser compreendidas no marco mais amplo da “internacionalização do Estado”. [...], o Estado se torna um ator econômico que joga um papel direto na acumulação de capital, com créditos e subsídios, por exemplo. Ele faz a mediação entre o mercado mundial e grupos domésticos, adequando as burocracias estatais às pressões do mercado mundial e dando mais poder e

autonomia a instâncias como bancos centrais, agências de comércio exterior, agências de privatização etc. A internacionalização do Estado acompanha a internacionalização da produção. (GARCIA; KATO, 2016, p. 74).

Nessa direção, Estado e setores empresariais compartilham dos mesmos interesses com fins lucrativos aos proprietários do capital. Principalmente a partir do governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), o Estado brasileiro demonstrou, por meio da cooperação Sul-Sul, que além de ter se tornado “receptor” tornou-se “doador” da ajuda internacional.

Virgínia Fontes (2010a) chama a atenção para o movimento da expansão das relações sociais capitalistas que, independentemente de região, setor ou país, resulta, mesmo que de forma desigual e subordinada, nas expropriações:

A dinâmica interna da expansão capitalista promove e exacerba as próprias condições sociais que estão na sua base, seja através da incorporação subalternizada de outros setores da produção, de outras regiões ou países, modificando e subordinando as relações que ali encontrou, seja pela sua expansão direta, como por exemplo, através de industrializações de novas áreas. Em todos os casos, a imbricação é sempre desigual, porém tende a eliminar qualquer externalidade, à medida que impõe sua dominação, subalternizando e mutilando as relações sociais precedentes. As expropriações, condição social de sua plena expansão foram realizadas de maneiras, ritmos e graus diversos, acoplando formas de produção diversificadas sob o controle do capital, ainda que à custa de uma enorme brutalidade social, política e cultural. (FONTES, 2010a, p. 71).

O que predomina é a expansão do capital, não só em seu sentido econômico, mas de todo o conjunto das relações sociais. Desse modo, a análise da presença do Brasil em Moçambique leva-nos a observá-la sob o prisma do alinhamento de interesses do capital brasileiro que,

mesmo subalterno à dominação dos grandes países, assume, nessa relação, características com contornos imperialistas. Nos acordos de cooperação voltados à educação, o Brasil está conjugado a outros países (imperialistas) ou a um organismo internacional para a implementação dos projetos em Moçambique.

Dentre projetos e políticas implementadas pelo Brasil em Moçambique, priorizamos a Educação Profissional, pois acreditamos que aí reside uma estratégia ideológica do setor empresarial, seja ele brasileiro ou de países imperialistas, para a formação do homem e da mulher moçambicanos em um contexto atual no qual os trabalhadores estão sendo expropriados de forma violentíssima, entendendo que a “expropriação massiva é, portanto, condição social inicial, meio e resultado da exploração capitalista” (FONTES, 2010b, s/p). Assim, na agenda do capital para a educação, isso é ofertado de maneira instrumentalizada para o discurso de combate à pobreza – controle das massas, e pensado no âmbito do treinamento-capacitação (SABER FAZER), das competências e habilidades, empregabilidade e do empreendedorismo.

Na lógica capitalista, o que importa é formar “trabalhadores”, ou melhor, formar “mão de obra” com um único fim – garantir a lucratividade do capital. Nesse sentido, entendemos que a formação profissional (sem qualquer escolarização, técnica de nível médio ou até a ofertada em graus mais complexos) responde às demandas para a expansão do capital de adequação dos indivíduos à sociedade do mercado.

Tecemos análises que evidenciam o quanto a Educação Profissional, no Sistema Nacional de Educação de Moçambique, está sendo posta no âmbito da formação de *capital humano*, da empregabilidade, de formação para o empreendedorismo e “indivíduos livres” disponíveis para o mercado.

Esse modo de tratar a educação, centralizando soluções, tanto para o desenvolvimento do país quanto para o combate à pobreza na Educação Profissional, liga-se à finalidade de produzir princípios e

valores em torno dos projetos dominantes da burguesia moçambicana e internacional.

Ao mesmo tempo, cumpre a função ideológica de legitimar os interesses do capital e de adaptar os homens e mulheres moçambicanos frente às desigualdades sociais. István Mészáros (2008, p. 44) utiliza o conceito “internalização” para designar que a educação assegura para o capital que cada indivíduo internalize como suas “próprias metas de reprodução objetivamente possíveis do sistema”. Para Virgínia Fontes (2016, p. 17), a educação oferecida com vista a atender as demandas do mercado de formar “mão de obra” significa educar para a obediência e o “conformismo às normas mais ou menos estreitas da subalternidade”.

As mudanças que vêm ocorrendo na educação em Moçambique, principalmente da educação profissional, demandam a formação de competências, habilidades e flexibilidade adequadas ao mercado de trabalho ou à empregabilidade, de forma que o indivíduo se adapte a qualquer tipo de trabalho – superexplorado e precário – para a sua sobrevivência.

Observamos, tanto na documentação quanto nas entrevistas com representantes do governo dos vários centros de formação, que há preocupação do governo, do setor empresarial e do capital internacional com a educação de Moçambique, sobretudo com a formação profissional dos moçambicanos. Ao mesmo tempo, apreendemos que é carregada de incentivos à formação de capital humano, pois se percebe que o que importa é a oferta de uma formação rudimentar que prepara a força de trabalho com pouca qualificação para a realização de qualquer tipo de trabalho. É também estratégica por induzir o jovem moçambicano ao investimento em negócio próprio/empreendedor. Nas entrevistas realizadas nos vários setores, tanto do Estado quanto empresarial, testemunhamos a ênfase dada ao empreendedorismo como possível saída para a redução da pobreza e do desemprego. O representante da

Educação Profissional do Ministério do Ensino Superior, Ciências e Tecnologias, Junior Matsimbe (2016)², pontuou:

Para nós, o que nos interessa é formar um indivíduo capaz de, por si, ser empreendedor. Eu, sozinho, tenho que ser capaz de gerar autoemprego e não esperar necessariamente pelo empregador, até mesmo porque as empresas não têm essa capacidade. Eu tenho que, por mim, criar o meu próprio trabalho.

Do mesmo modo, representantes do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP), em entrevista, reforçaram essa ideia de investir no indivíduo para que ele seja o protagonista de seu próprio trabalho.

O jovem nos procura para a formação rápida que o qualifique para gerir seu próprio negócio. Como nossa formação é toda alicerçada nas práticas do SABER FAZER, nossos cursos priorizam 80% da carga horária para a formação técnica/prática. No caso dos jovens que estão aqui buscando a formação para o autoemprego, desenhamos um perfil dentro do programa do empreendedorismo. Eles precisam ser formados para tal, por exemplo, gestão de pequenos negócios – “jovens aprendendo com as oportunidades”. (CÂNDIDO, 2016).

O documento do Banco Mundial (2006) já mencionava essa concepção de incentivo na formação de capital humano considerando que, quanto mais os países pobres investissem em educação e saúde estritamente básicas, mais produziram a redução da pobreza e o aumento da produtividade dos pobres. Sob essa perspectiva, o atendimento e o investimento nesses setores básicos da vida humana também deveriam contribuir para inserir os indivíduos no mercado de trabalho ou no autoemprego. O princípio liberal de igualdade de oportunidades é descartado de maneira aligeirada, em prol da prática da produção de desigualdades:

²Diário de Campo. Entrevista realizada no ano de 2016 no Ministério da Educação de Moçambique.

Nessa concepção, o que importa é o Estado ofertar um conjunto de oportunidades à população, e não a igualdade de oportunidades ou o resultado. Na visão do Banco, Moçambique precisa investir urgentemente em criação de postos de trabalho no setor formal da economia, além da prioridade do governo com a formação da força de trabalho. Mas o BM aceita a precarização como se fosse a natureza das coisas e, portanto, a endossa e a estimula. De acordo com o estudo do BM, os indicadores educacionais do país, tanto da oferta/abrangência quanto da qualidade, são muito baixos, de modo que “investir e dar prioridade à educação é um fator chave para o crescimento inclusivo” (BANCO MUNDIAL, 2010, p. 18).

No entanto, nem a educação formal, seja ela a profissional ou a regular, nem a educação não formal oferecida pelas empresas, institutos como o INEFP, ligados ao Ministério do Trabalho, igrejas, centros comunitários, contêm bases e fins para solucionar problemas como o desemprego, a pobreza e o lento desenvolvimento do país. É característica da própria sociedade capitalista produzir as expropriações e a desigualdade, por isso a formação e a escolarização não garantem a inserção no mundo do trabalho ou o sucesso em seu próprio negócio (GALVÃO, 2008).

A centralidade dada à formação profissional em Moçambique, por parte do Estado, consubstanciada e cofinanciada pelos organismos internacionais, países de cooperação e setor empresarial (industrial e agrícola) mostra, por um lado, a vinculação da educação – capital humano – à formação para o trabalho simples, precário ou para a empregabilidade/empreendedorismo. Por outro, assume a função ideológica de responsabilizar o indivíduo pelo seu próprio fracasso. Em um dos reassentamentos da Vale, Cateme, distrito de Moatize, província de Tete, a própria empresa oferece cursos de curta duração aos jovens. Um morador do reassentamento ressaltou que os cursos oferecidos maquam a realidade da comunidade.

Pesquisadora: Nos documentos da Vale consta que os reassentados são beneficiados com cursos de formação que

possibilitam às famílias o seu próprio sustento ou o ingresso na própria empresa. Como avaliam esses cursos? Os cursos ajudaram os senhores?

Entrevistado³: Houve no início, sim, quando chegamos aqui, os cursos de corte e costura, serralheria, carpintaria e construção. E ainda há esses cursos que são oferecidos nos galpões que ficam na Escola Secundária, que também foi construída pela Vale. Mas confesso que não aprendemos nada. Os cursos são muito rápidos e os instrutores não possuem formação adequada. Geralmente eles têm apenas a prática e é isso que eles ensinam e sem nenhum material de segurança. Depois dos períodos, a empresa convida o governo, as autoridades e empresários dos diversos cantos do país, fazem grandes eventos para a entrega dos certificados, mas depois desaparecem da comunidade e nos deixam sem a terra e sem trabalho. É uma falsidade! É tudo muito estranho, porque a Vale contrata uma empresa terceirizada para oferecer os cursos. Geralmente, a empresa e o pessoal vêm de Maputo, mas o material utilizado nos cursos é da empresa (Vale) que, após o término dos cursos, desaparecem. Não temos acesso ao material, simplesmente some.

Os relatórios da empresa Vale, especialmente dos anos de 2013 e 2015, orgulhosamente procuraram ressaltar a importância que a empresa dá ao setor educacional, não só de seus funcionários, mas sua responsabilidade para com os aspectos social, educacional, profissional e cultural das comunidades em seu entorno.

O processo de capacitação de trabalhadores não se restringe aos nossos empregados, mas se estende ao mercado de trabalho, uma vez que a utilização da mão de obra local também constitui diretriz de inserção regional dos nossos empreendimentos. O programa Acreditar é um exemplo desse esforço, desenvolvido pela Vale em Moçambique para capacitar as comunidades vizinhas ao Projeto Moatize, deixando um legado

³ Conforme acordo entre a pesquisadora e o indivíduo a ser entrevistado, ele não foi identificado (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

positivo para a sociedade. Por meio de cursos profissionalizantes, foram formados entre 2012 e 2013, aproximadamente 1,3 mil pessoas. As ações foram desenvolvidas em parceria com o Escola Profissional Dom Bosco e o Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP). Temos atuado, também, na transformação da vida dos jovens nas comunidades em que operamos, principalmente, por meio de iniciativas como o Programa de Formação Profissional, que capacitam pessoas de 18 a 28 anos. Além de aprenderem um novo ofício, os participantes podem vir a integrar nosso quadro de empregados após um período de até 18 meses de treinamento. Até 2013, foram formados mais de 1.033 aprendizes. O Programa Formação Profissional contou com a participação de mais de 200 pessoas de Moçambique que assistiram as aulas práticas em algumas operações da Vale no Brasil por um período entre 6 e 9 meses. Além disso, até 2013, mais de 280 jovens ingressaram na Vale através do Programa de Estágio. Destes, mais da metade já foram efetivados em posições juniores. Os demais que ingressaram no programa completarão o ciclo em 2014. (VALE, 2013, p. 12).

A empresa já citava em documento de 2013 a sua parceria com a Escola Profissional Dom Bosco e Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP). No entanto, na entrevista, o diretor da escola mostrou-nos, como parte dessa parceria, a construção de um pavilhão com salas de aula, que os estudantes denominaram prédio da Vale, e os projetos foram pontuais. Aliás, na conversa, o diretor ainda nos disse que foi a partir de 2015 que a empresa iniciou o processo de diálogo, abrangendo e oferecendo mais oportunidades de estágios aos seus estudantes, com indicações de futuras contratações.

Já no INEFP, o apoio da Vale ocorre por meio de construções de pavilhões e pagamento de instrutores para o desenvolvimento dos cursos. O Instituto de Geologia e Minas, que também fica no distrito de Moatize, evidenciou que a participação da empresa é desafiadora, pois seu quadro de exigências é enorme, o que dificulta as relações entre instituto e empresa. Para o entrevistado, o senhor Luís Rodolfo,

diretor do Instituto de Geologia, a empresa é muito fechada ao diálogo e a possíveis parcerias. Pouquíssimos alunos conseguem uma vaga de estágio ou, após o curso, um contrato de trabalho.

No documento da Vale, a própria empresa indicaria investimentos em cursos de pós-graduação oferecidos aos jovens moçambicanos em instituições no próprio país ou no exterior, sobretudo no Brasil, voltados para especialidades necessárias, como Logística, Mineração, Engenharia Ferroviária e Segurança Ocupacional (VALE, 2015, p. 47).

Na entrevista, a gerente do setor de educação da Vale-Moçambique, Cláudia Patrícia V. Mocovela⁴, ressaltou que os investimentos da empresa são direcionados às comunidades reassentadas e aos municípios onde são instalados os projetos, com apoio a instituições de educação locais e fornecimento de cursos de curta duração, a fim de que os indivíduos consigam criar a sua própria renda. A Vale está alinhada com a formação para a precarização. Em Moçambique, o setor educacional, sobretudo a Educação Profissional, é o que mais recebe recursos da empresa, como os INEFPs, escolas profissionais, Institutos médios e superiores de formação profissional. De acordo com o relatório de 2012, a empresa investiu o valor de US\$10 milhões na Educação de Moçambique. Pelo mapa de prioridades do Plano Plurianual de Ações Sociais (PPA) da empresa, em 2013 foram investidos cerca de US\$7 milhões nos projetos sociais e educacionais.

No entanto, esta forma como a empresa lida com os problemas provocados por ela mesma às comunidades moçambicanas, sobretudo na região de Tete, distrito de Moatize é, simplesmente, desconsiderando-os e procurando apresentar-se como benevolente. Sua participação pontual e mascarada nos projetos sociais e educacionais, construções de escolas ou salas nos centros de formação profissional, pagamento de instrutores ou de empresas prestadoras de serviços, formação de professores das escolas de Moatize, sequer minora os danos causados, e ainda os oculta.

⁴Entrevista concedida *on-line* no dia 15 de dezembro de 2016 (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

O Relatório de Insustentabilidade da Vale (ARTICULAÇÃO INTERNACIONAL DOS ATINGIDOS PELA VALE, 2012) – documento elaborado por um grupo organizado e articulado internacionalmente pelos (ou a favor dos) Atingidos pela Vale – mostra que a empresa é responsável por impactos ambientais com danos irreparáveis, descumprimento de leis trabalhistas e transgressões dos direitos humanos. As comunidades atingidas, tanto em Moçambique como no Brasil, Canadá, dentre outros, denunciam e lutam em busca de soluções, e não só de reparos, entretanto, a maneira pela qual a empresa sugere “solucionar” tais problemas é pelo investimento em projetos de repercussão publicitária e de *marketing*.

A possibilidade que tivemos de conhecer e conversar com os atingidos das comunidades – 25 de Setembro – Unidade 6 e Cateme, pertencentes ao distrito de Moatize, mas também o conhecimento do próprio centro do distrito – Província de Tete/Moçambique –, permitiu-nos problematizar situações vivenciadas pelos moradores com o meio ambiente em razão do desmatamento florestal, expropriação da terra, extinção de fontes de água ocasionando na falta de água, poluição do ar, desemprego e falta de perspectiva de vida, isolamento social, problemas na área saúde, moradia, educação, cultura, lazer e outros.

Por um lado, a empresa investe em ações sociais/educacionais, por outro, recebe dos respectivos governos incentivos fiscais que permitem seus investimentos por meio da “filantropia estratégica” e não são difundidos pelos meios de comunicação (ARTICULAÇÃO INTERNACIONAL DOS ATINGIDOS PELA VALE, 2012).

De acordo com a empresa e com o governo moçambicano, a abertura do país aos grandes investimentos estrangeiros, considerados megaprojetos, levaria o país ao desenvolvimento não só econômico, mas de elevação social, educacional e cultural, além da abrangência de oportunidades de trabalho à população (VALE, 2013; VALE, 2015; REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003).

No entanto, esses argumentos são falaciosos, pois como a cientista política Célia Regina Congilio denuncia em um artigo publicado em dezembro de 2013, é em nome do progresso e do desenvolvimento de comunidades, regiões ou países que os megaprojetos de mineração são instalados, levando ao extermínio milhões de indivíduos, bacias hidrográficas, animais e florestas, ou seja, a mineração mostra as duas faces dos grandes projetos de desenvolvimento geradoras de riqueza privada e pobreza nas comunidades. A exemplo das regiões do Brasil com as experiências de superexploração de minérios, problematizamos os avanços dos megaprojetos em Moçambique:

A atividade mineradora no sudeste paraense, mais especificamente a concentrada no entorno do município de Marabá, centro econômico e administrativo de uma vasta fronteira agrícola amazônica, tem se colocado como elemento importante de reflexão devido aos grandes impactos socioeconômicos, políticos e ambientais que provoca nos municípios da região. Há que se considerar a importância do minério como produto de exportação brasileiro no momento atual da crise econômica pela qual passa o capitalismo mundial. Inúmeros são os efeitos que a expansão do capitalismo, em nome do que chamam progresso, mas que também poderíamos chamar de morte, traz para essa região: devastação das florestas; aniquilação de comunidades tradicionais (ribeirinhos, extrativistas e povos indígenas entre outros); destruição da agricultura familiar e envenenamento pelos agrotóxicos do agronegócio; processos migratórios que originam urbanizações caóticas e que servem à formação de força de trabalho em condições precarizadas; expansão do narcotráfico e da prostituição infanto-juvenil; alta mortalidade de jovens das periferias, alvos do crime organizado e das milícias, para ficarmos apenas nesses. Como resposta aos movimentos sociais que se organizam para resistir à cerca de 40 anos de implantação dos grandes projetos e seus efeitos desestruturadores, temos como histórico da região uma prática corriqueira da violência e assassinatos de lideranças com a participação do Estado, como também das empresas privadas e do latifúndio. Ao tratar sobre as políticas

governamentais de apoio à mineração podemos caracterizar o papel do Estado por intermédio de três ações: quanto aos recursos financeiros destinados a impulsionar políticas produtivas excludentes ou geradoras de subempregos; quanto à difusão do arcabouço ideológico necessário para a implantação das políticas (industriais, econômicas, sociais etc.) que ajustam a economia nacional às necessidades do mercado mundial e, por último, quanto à prática institucionalizada/banalizadora da violência e criminalização contra qualquer forma de oposição aos processos que implantam o que tem se chamado de progresso. O progresso, tal como se apresenta, traz uma visão de mundo a partir do grande capital localizado nos países que comandam a economia mundial e em processos civilizatórios que reproduzem etnocentrismos já conhecidos nos períodos coloniais. (CONGÍLIO, 2013).

É nesse sentido que Garcia e Kato (2016) analisam a cooperação brasileira com Moçambique e outros países africanos, tal como é apresentada na documentação do Ipea, da Agência Brasileira de Cooperação (ABC) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE) no âmbito da “solidariedade”, da “horizontalidade”, como se não visasse a interesses econômicos. Porém, este modelo de cooperação é permeado por interesses comerciais e empresariais, tendo em vista a lucratividade para o capital.

Com Moçambique, o governo brasileiro, por meio dos acordos de cooperação, sejam bilaterais ou trilaterais, atuou em prol da expansão dos setores empresariais: a Vale, as construtoras e o agronegócio foram os setores diretamente beneficiados, como já discutidos no capítulo anterior. Nesse caso, as políticas, especialmente, as educacionais e da saúde, além daquelas ligadas aos investimentos empresariais, como os tratados comerciais, foram tratadas como estratégia do próprio Estado e dos setores dominantes brasileiros de atuação naquele país. Assim, os setores dominantes operam por dentro do Estado, travando disputas e impondo mudanças profundas nas diversas áreas do aparelho estatal,

principalmente na política educacional proposta e definida para a formação da classe trabalhadora (GARCIA; KATO, 2016; LEHER, 2014).

O presidente da Acção Acadêmica para o Desenvolvimento das Comunidades Rurais (ADECURU), Jeremias Vunjanhe⁵, frisou que a luta dos movimentos sociais e da unidade organizativa dos povos é compreendida como uma das maneiras pelas quais os indivíduos (camponeses, trabalhadores industriais, juventude, universitários e organizações que lutam junto à população) defendem, primeiro, a soberania dos povos, dos territórios, da produção, dos modos de vida de sua população e das riquezas. Essa luta vai na contramão do modelo de desenvolvimento que está sendo implantado em Moçambique, que favorece o grande capital, com seus megaprojetos como a Vale, o agronegócio brasileiro naquelas terras e tantas outras empresas estrangeiras em expansão no país de maneira bruta, violenta e destruidora. Enquanto intensifica os investimentos e a abertura do país ao capital estrangeiro, seu próprio povo é exposto a situações desumanas de sobrevivência.

Pela maneira como a expansão das relações sociais capitalistas vem ocorrendo em Moçambique, a educação, mais precisamente a educação profissional, assume papel crucial de aprofundamento da expropriação em massa da população. A ideia difundida de uma formação que “qualifique” e “capacite” os trabalhadores para o mercado de trabalho confirma o entendimento de que é colocada sobre os indivíduos (jovens, desempregados, camponeses) a responsabilidade por essa condição. Inclusive, o governo, o Banco Mundial e o Brasil (Estado e Setores dominantes), em sua relação de cooperação com o país, repetem uma proposta de educação como meio de contribuir para o crescimento econômico do país e para a redução da pobreza, a exemplo da realidade “exitosa” do próprio Brasil. Omitem, convenientemente para seus interesses, o aprofundamento das desigualdades, a precarização da existência e a devastação do ambiente.

⁵Entrevista realizada no dia 05 de dezembro de 2016, na cidade de Maputo, Moçambique (DIÁRIO DE CAMPO, 2016).

Assim, no setor da agricultura, o Brasil vem desenvolvendo o projeto ProSavana de cooperação trilateral em Moçambique, junto ao Japão. Para atender as demandas do capital de formação de “mão de obra”, o governo japonês, por meio da agência de cooperação internacional (JICA), também está em parceria com o Brasil, doando 420 milhões de meticais (moeda nacional) para o setor da Educação Profissional. As prioridades do governo moçambicano foram a reestruturação dos centros de formação profissional, principalmente o Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP) das cidades de Machava (Província de Maputo), Quelimane (Província da Zambézia) e Nacala (Província de Nampula), com investimentos em novos equipamentos, capacitação de formadores e gestores, modernização dos processos administrativos e atualização dos currículos. A ajuda do Brasil ocorre por meio do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), através de assistência, transferência de conhecimentos e acompanhamento das melhorias da qualidade do sistema de formação profissional, sobretudo dos cursos de Arquitetura, Soldadura e Indústria Alimentar, a serem implementados nos centros de formação com a mesma estrutura dos cursos oferecidos pelo SENAI no Brasil.

De acordo com a então ministra do Trabalho, Emprego e Segurança Social de Moçambique, Vitoria Diogo, a formação profissional é a grande aposta do governo moçambicano. O objetivo central é fornecer mão de obra para as empresas, mas a alegação é de que pretende melhorar as condições de vida dos moçambicanos.

Com a materialização deste projeto, prevê-se a colocação no mercado de trabalho de cerca de 3 mil graduados por ano, a serem formados com base nos novos padrões de competência e alinhados com as exigências da indústria, em 27 cursos profissionalizantes nas áreas de Construção Civil e Metalomecânica, no Centro de Formação da Machava; Construção Civil e Processamento de Alimentos em Quelimane

e Metalomecânica, Processamento de Alimentos e Mecânica Automóvel em Nacala⁶.

Além da implementação dos cursos nos respectivos centros, os formadores e gestores recebem formação e capacitação tanto em Moçambique quanto no Brasil. Para Sergio Chichava (2017), dos anos 2000 para cá, Moçambique foi o país que mais recebeu cooperação técnica do Brasil, principalmente nos setores da agricultura, da educação e da saúde associados aos investimentos privados. Na análise do autor, a cooperação brasileira contribuiu para o aprofundamento das relações de dependência do país a ajudas/empréstimos internacionais, inclusive com o Brasil, com a participação ativa do governo de Moçambique e de seus setores empresariais (CHICHAVA, 2017).

Podemos melhor entender a dimensão da presença brasileira, dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e, sobretudo, dos proprietários do capital, em Moçambique, retomando a reflexão de Fontes (2014), já apresentada no capítulo anterior. A autora analisa a emergência dos países BRICS pelo prisma de que essas relações expressam contradições, tensões e disputas no contexto das relações sociais capitalistas internacionais. Os BRICS exprimem as nervuras contidas no movimento interno e externo da incorporação desses países no cenário capital-imperialista de maneira desigual e combinada, pois não expressam apenas a imposição externa, pelo contrário, envolvem diretamente acordos e alianças entre as burguesias locais – consolidando-as, assim como em relação aos Estados que estão imbricados na expansão dessas relações (FONTES, 2014).

Assinalamos essa análise de Fontes (2014) na tentativa de melhor compreender o pacote de acordos e políticas que envolvem a internacionalização do Estado brasileiro conjuntamente aos setores empresariais com grandes negócios na área da mineração e do agronegócio com forte impacto nos países africanos nas últimas décadas. A expansão

⁶ Disponível em: <http://opais.sapo.mz/index.php/sociedade/45-sociedade/43461-japao-doa-420-milhoes-de-meticais-para-formacao-profissional.html>. Acesso em: 08 fev. 2017.

do capital conduz as populações – a humanidade – a um processo profundo de expropriações, visto que a expropriação é condição essencial para a existência do próprio capital. Fontes (2010b) afirma que as expropriações – primárias e secundárias – forjam na mercantilização da existência humana pela qual as populações são brutalmente forçadas a vender sua força de trabalho para a subsistência. Esse mercado impõe as massas de trabalhadores à necessidade de competir, flexibilizar, adaptar e estar disponível para qualquer tipo de trabalho para as mais diversas formas de exploração, independentemente de sua formação. Nesse sentido, a autora ressalta que:

Este ponto é um dos mais dramáticos da atualidade, dada a intensificação, nas últimas décadas, das expropriações de enormes contingentes populacionais, em especial na Ásia, na América Latina e na África, que foram analisadas como produção de populações “excedentes” ou “sobrantes” e sem sentido, gerando um reforço de argumentos de cunho humanitário e filantrópico. Ainda mais inquietante é o fato de que o ritmo de expropriações não parece amainar, mas, ao contrário, intensificar-se. (FONTES, 2010b, s/p).

A sociedade moçambicana compõe o contingente grupo de sociedades apontadas pela autora como “excedentes” ou “sobrantes” (FONTES, 2010b, s/p). Dessa forma, interpretamos que a educação, em especial, a Profissional, carrega em si os interesses e as necessidades da própria configuração do capital – as expropriações.

Concluimos que a educação profissional em Moçambique cumpre a função prática, de formar quadros para si própria, e ideológica, com as relações sociais do capital em expansão. Cumpre, pois, uma das estratégias centrais da burguesia moçambicana e internacional para a implantação de seu projeto de dominação e de expropriação da força de trabalho ainda mais intensificada dos trabalhadores moçambicanos. Entendemos que a afirmação de Florestan Fernandes responde à nossa indagação, uma vez que a educação, na sociedade capitalista, é sempre considerada no âmbito da luta de classes.

Em vista disso, a educação, na sociedade capitalista, é instrumentalizada no discurso de formação de capital humano, do alívio da pobreza e do desenvolvimento do país. A educação profissional que está sendo implementada – uma educação voltada ao treinamento – (SABER FAZER) para a empregabilidade e para o empreendedorismo.

Desse modo, desenvolvemos o tema da educação além do processo de escolarização. Analisamos a particularidade da Educação Profissional de nível médio e/ou superior e cotejamos com a formação oferecida pelo Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP) ou pelas próprias empresas, que também “formam” o trabalhador em vista de atender minimamente as demandas do mercado, demonstrando as articulações e a “eficiência” do projeto ideológico do capital-imperialismo, de preparar o homem e a mulher moçambicana do campo e da cidade para o trabalho intensificado, superexplorado, precário e para o exército de reserva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ressaltamos como um dos elementos principais dos resultados da pesquisa a apreensão da própria dinâmica do capital-imperialismo que, em Moçambique, se utiliza estrategicamente do próprio Estado, que depende da ajuda e dos empréstimos externos, assim como da burguesia moçambicana, que se alia às burguesias internacionais, expropriando brutalmente as populações para a implementação dos projetos de expansão das relações sociais capitalistas.

A educação profissional na sociedade moçambicana, pautada na agenda do capital para a educação, cumpre a função ideológica no processo de expansão das relações sociais capital-imperialistas. O projeto de Educação Profissional em Moçambique faz o seguinte movimento: oferta uma educação-formação limitada a corrigir os estragos causados pelos interesses das classes dominantes e, por isso, tão incentivada para a formação de capital humano, uma educação voltada ao treinamento para o mercado de trabalho, à empregabilidade e ao empreendedorismo.

Por sua vez, esse movimento desencadeia condições de trabalho precárias, intensificadas, superexploradas, manobráveis e em trabalhadores colocados no rol do exército de reserva.

Evidenciamos as particularidades de Moçambique e sua relação não só com o Brasil, mas imerso nas relações capital-imperialistas, de modo que constatamos os processos que vêm ocorrendo no país, tanto de expropriações primárias quanto secundárias, da população moçambicana.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. *Desenvolvimento mundial: equidade e desenvolvimento*. Washington, DC, 2006. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/INTWDR2006/Resources/477383-1127230817535/0821364154.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2011.

BANCO MUNDIAL. *Perspectivas para os Polos de Crescimento em Moçambique*: sumário do relatório. Agosto de 2010. Disponível em: http://www.iese.ac.mz/lib/publication/outras/cd_ppi/pastas/governaca305o/geral/legislativo_documentos_oficiais/Polos_Desenv.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

CHICHAVA, Sérgio. *Investigador moçambicano defende que cooperação Moçambique-Brasil tem sido “uma decepção” ao nível de transparência*. Notícia publicada no dia 05 de junho de 2017. Disponível em: https://macua.blogs.com/moambique_para_todos/2017/06/investigador-mo%C3%A7ambicano-defende-que-coopera%C3%A7%C3%A3o-mo%C3%A7ambique-brasil-tem-sido-uma-decep%C3%A7%C3%A3o-ao-n%C3%ADvel-da-transpar%C3%AANC.html. Acesso em: 20 jun. 2017.

CONGÍLIO, Célia Regina. *Riqueza e pobreza: duas faces da mineração no Sudeste do Para/Atingidos pela Vale*. Texto publicado em 09 de dezembro de 2013. Disponível em: <https://atingidosvale.com/riqueza-e-pobreza-duas-faces-da-mineracao-no-sudeste-do-para/>. Acesso em: 10 jul. 2015.

FONTES, Virgínia. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história*. 2. ed. Rio de Janeiro: EPSJV/Editora, UFRJ, 2010a.

FONTES, Virgínia. *O capital-imperialismo: algumas características*. 2010b. Disponível em: <http://www.odiarario.info/?p=1805>. Acesso em: 10 out. 2017.

FONTES, Virgínia. BRICS e capital-imperialismo – novas contradições em debate. *Revista Tensões Mundiais*, Fortaleza, v. 10, n. 18, 19, p. 67-89, 2014.

FONTES, Virgínia. *Formação dos trabalhadores e luta de classes*. Disponível em:

FORMAÇÃO DOS TRABALHADORES E LUTA DE CLASSES | Revista Trabalho Necessário (uff.br); ano 14, n. 25, 2016.

GALVÃO, Roberto Carlos Simões. Bolsa Família, educação e cidadania. *Revista Eletrônica de Educação*, ano 2, n. 3, ago./dez. 2008. Disponível em: http://web.unifil.br/docs/revista_eletronica/educacao3/Artigo2.pdf. Acesso em: 9 dez. 2012.

GARCIA, Ana S.; KATO, Karina. Políticas Públicas e interesses privados: uma análise a partir do Corredor de Nacada em Moçambique. (Dossiê). *Caderno CRH*, Salvador, v. 29, n. 76, p. 69-86, jan./abr. 2016.

HELENO, Maurício Gurjão Bezerra; MARTINS, Mônica Dias. Cooperação ou Dominação? A política do governo Lula para a África. *Tensões Mundiais*, Fortaleza, v. 10, n. 18, 2014, p. 125-143.

LEHER, Roberto. Organização, Estratégia política e o Plano Nacional de Educação. *Marxismo 21*. Disponível em: R-Leher-Estrategia-Politica-e-Plano-Nacional-Educacao.pdf (marxismo21.org). Acesso em: 05 set. 2017.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2. ed. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Agenda 2025. *Visão e Estratégias da Nação*. Documento preliminar (2003). Maputo, Moçambique.

UNISINOS. Entrevista especial de Vicente Adriano. *A recolonização de Moçambique pelas mãos do agronegócio*. 2015. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/540299-a-recolonizacao-de-mocambique-pelas-maos-do-agronegocio-entrevista-especial-com-vice-adriano>. Acesso em: 10 jul. 2016.

VALE. *Relatório Sustentabilidade Vale*. 2013. Disponível em: http://www.vale.com/mozambique/pt/documents/vale_sustentabilidade_mocambique_2013.pdf. Acesso em: 10 fev. 2014.

VALE. *Relatório Sustentabilidade Vale Moçambique*. 2015. Disponível em: <http://www.vale.com/PT/aboutvale/sustainability/links/LinksDownloadsDocuments/relatorio-de-sustentabilidade-2015.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2015.

Estratégia de desenvolvimento da educação em Moçambique: caminhos para uma educação de qualidade no ensino secundário

Adelino Inácio Assane
Arlindo Cornélio Nthunduata Juliasse
Eduardo Jaime Bata
Mário Jorge C. Brito dos Santos
Vanito Viriato Marcelino Frei

INTRODUÇÃO

Moçambique, assim como outros países africanos, passou por momentos de crise de formação do seu quadro de pessoal. Na altura da independência nacional, por exemplo, 93% da população moçambicana não sabia ler nem escrever em língua oficial, o que de certa forma nos pode dar uma indicação de que a maioria da população moçambicana nunca tinha passado até então por processos de educação formal.

As políticas educativas levadas a cabo logo após a independência nacional, por exemplo, as campanhas de alfabetização; a nacionalização da educação; as reformas curriculares e políticas de expansão da rede escolar, intensificação da formação, o reencaminhamento de alunos que tinham concluído a 6ª classe para serem professores no ensino primário, fizeram com que, em pouco tempo, o número de letrados aumentasse.

Dessa forma, prosseguindo com políticas de desenvolvimento da educação e seguindo as orientações políticas e das experiências da luta

de libertação nacional, as escolas foram definidas como frentes de combate à ignorância, ao analfabetismo, ao obscurantismo (Gómez, 1999), centros para eliminar o espírito explorador do homem pelo homem, de superstição, de elitismo, de ambição, de individualismo e de discriminação. Assane (2017) afirma que as massas populares, a partir de julho de 1975 (com a nacionalização da educação), começaram a ter acesso e poder nas escolas e na universidade.

Com a consolidação do sistema educativo moçambicano, emergiram outros desafios, tais como: a população começou a querer aumentar o seu nível escolar, as condições de aprendizagem começaram a ser questionadas, a aprendizagem dos alunos também começou a ganhar espaços de debates nos diferentes lugares de aglomeração populacional, e as políticas curriculares estão sempre em questionamento.

Assim, por via das constatações apresentadas, considerou-se oportuno apresentar aspectos relevantes que podem auxiliar na melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem no Sistema Nacional de Educação (SNE), especificamente no subsistema do ensino superior e no subsistema do Ensino Secundário Geral (ESG). Portanto, este texto, intitulado *Estratégia de Desenvolvimento da Educação em Moçambique* (EDEM), visa apresentar propostas que podem potenciar os subsistemas do ensino superior e do ESG, considerando aspectos como a formação dos professores; a seleção e alocação de professores; a profissionalização e a valorização do trabalho docente, infraestruturas escolares e a relação entre escola e comunidade, enquanto pilares para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique.

ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Nesta seção é apresentada a proposta da Estratégia de Desenvolvimento da Educação em Moçambique doravante designada por EDEM. Com efeito, a Estratégia tem como foco os subsistemas do Ensino Superior e o subsistema do ESG.

ESTRATÉGIA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENSINO SUPERIOR

Tomaremos como exemplo para elaboração da EDEM - Ensino Superior o caso da Universidade Pedagógica (UP) por se tratar da maior instituição de Ensino Superior no país vocacionada na formação de professores.

Em 2004, a UP introduziu novos currículos em todos os cursos, resultantes do processo de Revisão Curricular. Até então, a maioria dos cursos ofertados pela UP eram bivalentes. O diagnóstico curricular efetuado na altura permitiu identificar alguns problemas, nomeadamente, bivalência rígida e muito pesada, parecendo existir dois cursos dentro de um a ocorrerem simultaneamente; as práticas e estágios pedagógicos apareciam muito tardiamente nos cursos, o que fazia com que o estudante não se identificasse devidamente com a sua futura profissão; a componente de investigação não estava suficientemente refletida no currículo; a parte teórica do curso sobrepunha-se largamente à parte prática (UP, 2002).

O currículo de 2004, com carácter monovalente, permitiu, de certo modo, resolver alguns desses problemas, mas a evolução a níveis internacional, regional, nacional e da UP tem conduzido à necessidade de realização de Reformas Curriculares. Deste modo, a UP tem estado a refletir sobre as mudanças e inovações que pretende em sua tarefa de formação de professores.

Dentre os problemas identificados com o currículo introduzido em 2004, o diagnóstico curricular efetuado em 2008 revelou que os objetivos da Reforma Curricular não estavam sendo satisfatoriamente alcançados, pois na formação privilegiava-se mais a quantidade do que a qualidade. Esta situação deve-se, em parte, à carência de bibliografia e outros materiais e ao elevado número de estudantes por turma, aspectos que impedem a promoção de métodos e estratégias mais adequados à prossecução dos objetivos.

O objetivo de colocar no mercado laboral graduados com o nível de Bacharelato não foi cumprido, uma vez que a quase totalidade dos estudantes que termina esse nível continua os seus estudos na Licenciatura. As atividades de lecionação ocupam quase todo o tempo dos docentes, prejudicando em grande medida as atividades de pesquisa e extensão. As condições de trabalho são pouco adequadas para a lecionação, as salas de aulas são insuficientes, há aulas que decorrem fora da instituição, o espaço nas salas entre os estudantes é muito insuficiente, os docentes não dispõem de gabinetes de trabalho.

O método de ensino ainda continua a ser predominantemente expositivo em razão das deficientes condições. Há falta de material didático, por exemplo livros, mapas, globos e Datashow, de tal forma que mesmo disciplinas como Cartografia e conteúdos de Sistemas de Informação Geográfica são lecionadas de forma teórica. As Práticas Pedagógicas carecem de maior relação com o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, com as escolas integradas, assim como com as empresas produtivas.

A avaliação da aprendizagem é mais ao nível da memorização e de reflexão teórica do que prática, baseando-se muitas vezes em testes escritos com poucas possibilidades de realização de trabalhos de pesquisa individuais. As Linhas de Pesquisa (LP), ao nível dos departamentos, funcionam ainda de forma incipiente e deficiente.

Assim, visando potenciar e garantir melhor qualidade de formação de professores a nível do Ensino Superior em Moçambique, com particular destaque para a Universidade Rovuma¹, propõe-se o seguinte:

- Mudança do tempo de formação dos atuais 4 anos para 5 anos ou 6 anos – neste aspecto, pretende-se que o aluno fique entre 3 e 4 anos fazendo as disciplinas específicas do curso que se propõe frequentar. Terminado esse período, o aluno teria entre 1 e 2 anos onde frequentar disciplinas específicas

¹ Instituição de ensino superior, criada no âmbito da reestruturação da Universidade Pedagógica em 2019. Fazem parte da Universidade Rovuma, as antigas Delegações da Universidade Pedagógica de Nampula, Montepuez e Lichinga.

da área de formação de professores na faculdade que superintende a área de formação de professores.

- O estágio pedagógico/profissional teria uma duração de pelo menos 1 ano em uma escola integrada;
- Terminado o estágio, o aluno faria um exame final do curso de formação de professores em que seriam avaliadas suas competências. Se aprovado nesse exame, teria então as condições para exercer a função de professor.

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE: ENSINO SECUNDÁRIO

A política de acesso à educação melhorou significativamente em Moçambique nos últimos anos. O relatório do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (2015) faz referência “ao crescimento da rede escolar e ao aumento da oferta da educação, com maior destaque para o ingresso de mais crianças no sistema educativo e a progressão de crianças de um nível para outro” (MINEDH, 2015). No entanto, embora se registrem avanços tanto no número de escolas como no ingresso e na progressão dos alunos, a qualidade da educação nas escolas de diferentes níveis é questionada, reconhecendo que, sem dúvida, existe muito trabalho por parte do governo para elevar a qualidade de ensino nas escolas.

Um dos parâmetros de avaliação da qualidade da educação em Moçambique tem sido as habilidades/capacidades de leitura, escrita e de contagem demonstradas por alunos que concluem o nível primário e ingressam no nível secundário. Análises e estudos desenvolvidos por agências nacionais e estrangeiras mostram que uma elevada percentagem (46%) dos alunos que se encontram na 6ª classe não desenvolvem capacidades básicas de leitura e da matemática que lhes permitam frequentar com sucesso aulas nas classes subsequentes (Plano Estratégico de Educação 2012- 2016/19, p. 60). Ainda, quando concluem o nível secundário, não têm desenvolvidas competências para serem inseridos

na vida social, pois o currículo desenvolvido nas escolas é livresco, embora o Plano Curricular do Ensino Secundário preconize ensino e aprendizagem orientados para o desenvolvimento de competências para a vida.

Segundo o referido documento, “a abordagem de ensino deverá estar orientada para a solução dos problemas da comunidade, através da ligação entre os conteúdos veiculados pelo currículo e a sua aplicação em situações concretas da vida, na família e na comunidade” (MEC/INDE, 2007, p.16). No entanto, o que se nota é que o aluno “aprende”, mas não é capaz de perceber por que aprende. Em outras palavras, o aluno fica sem entender o processo de produção do conhecimento, que supostamente está sendo ensinado. Como se referem Moreira e Garcia (2008) com foco nos aspectos livrescos, teóricos, acaba-se fazendo com que os aspectos cotidianos em que se expressam a maior parte das propostas curriculares sejam totalmente ignorados.

Diante desse quadro, questiona-se: **por que a qualidade de ensino continua baixa nas escolas do SNE? O que leva às crianças concluírem os níveis sem saber ler, escrever e efetuar cálculos suficientemente?**

Quando se analisam as questões anteriores, uma das tendências é imputar a responsabilidade na criança evocando afirmações do tipo: as crianças não demonstram interesse pela aprendizagem. Outra tendência é lançar a culpa no sistema no que diz respeito ao processo de avaliação adotado no ensino básico – progressão por ciclos de aprendizagem – e, em outros casos, a culpa é imputada aos pais e/ou encarregados de educação.

No entanto, cremos ser necessário olhar o problema de forma holística, entendendo a educação como um sistema integrado. Assim, podemos observar os desafios do ensino secundário com base em três elementos fundamentais: 1) infraestruturas escolares; 2) formação de professores e sua profissionalização; e 3) papel dos pais e encarregados de educação na aprendizagem das crianças.

(RE) PENSANDO OS ESPAÇOS FÍSICOS: A INFRAESTRUTURA ESCOLAR EM PAUTA

A massificação da educação e a qualidade de ensino, dentre outras questões, acompanham o processo de construção da nação moçambicana. Se, nos primeiros anos da independência, o esforço do novo governo era reduzir o percentual da população não alfabetizada, promovendo, para tanto, campanhas de alfabetização, com o fim da guerra civil e o início da pacificação, concomitante ao processo de democratização do país, novos desafios se interpuseram.

De fato, além da formação de novos professores e, sobretudo, a capacitação daqueles em exercício, o governo aponta como um dos principais desafios do processo de massificação e “universalização” da educação de qualidade em Moçambique, a ausência e/ou a insuficiência de infraestruturas (salas de aulas, laboratórios, campos interativos) para atender a crescente procura por serviços educacionais. No ensino secundário, por exemplo, a escassez das infraestruturas exacerba-se em função da melhoria das taxas de conclusão do Ensino Primário (EP), conforme aponta o MINED (2009).

Entendida, por muitos, somente como espaço físico que acolhe as crianças, os professores, bem como o pessoal administrativo, a infraestrutura escolar é mais do que isso. Ela é uma variável importante no Processo de Ensino e Aprendizagem (PEA) tal como o professor, o livro e, quando completa e moderna, pode reduzir inclusivamente o papel e a presença deste. Diversas pesquisas (SANTOS SÁ, 2017; MORAN, 2014; FREITAS, 2014; NETO *et al.*, 2013) ressaltam a importância da infraestrutura na qualidade de ensino, já que ela promove a manutenção e aumenta, *grosso modo*, a preferência dos alunos pelo ambiente escolar.

Por exemplo, um estudo coordenado pela UNESCO no âmbito do laboratório latino-americano de avaliação da qualidade da educação destaca a importância da infraestrutura nesse processo. Junto à disponibilidade de materiais básicos, a “infraestrutura física das escolas também se associa com o melhor desempenho escolar dos alunos”

(LIMA, 2012, p. 21). Mas, afinal, de que tipo de infraestruturas está se falando? Seria a tradicional estrutura física das salas de aula, pensada e centrada no professor – as chamadas salas de aulas tradicionais? Ou as *Summit Schools*, escolas inovadoras que equilibram tempos de atividades individuais com as de grupo, que se preocupam com projetos que permitam olhares abrangentes e integradores?

Ainda que reconheçamos os esforços do país no que diz respeito à provisão da infraestrutura física dita “tradicional”, traduzido, por exemplo, no plano de construção de cerca de 3.300 salas de aulas para os dois ciclos do Ensino Secundário Geral (ESG), no período 2007-2015, conforme dados do Ministério da Educação e Cultura (MEC, 2009), acredita-se que tal infraestrutura por si só não conduzirá à melhoria da qualidade de ensino, tampouco à formação integral (com competências e habilidades para se inserir no mercado de trabalho) dos alunos, pois as salas e o ambiente escolar se mantêm invariáveis, mesmo que as dinâmicas nacionais e, sobretudo, regionais e internacionais, exijam mudanças paradigmáticas. É preciso, conforme explica Moran (2014, p. 35), que o ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo seja “redesenhado [...], as salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinam facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis”.

Tais ambientes estimulariam não só a afluência dos alunos aos espaços escolares, em função das possibilidades de interação, mas também viabilizariam o aprendizado; a troca de experiências entre alunos de diferentes ciclos de aprendizagem, além de favorecer as interações humanas, tanto entre os alunos e professores quanto entre os encarregados de educação, a direção da escola e o pessoal administrativo, já que todos estariam conectados e interagiriam virtualmente (NETO *et al.*, 2013).

Assim, considerando que um dos grandes desafios do governo neste sector (junto à infraestrutura física) é a formação, a seleção e a alocação de professores capacitados, sobretudo para os distritos – o

que acarreta custos, tanto para a construção de casas para acomodá-los quanto para incentivá-los a permanecer neles, atribuindo-lhes, para tanto, incentivos (bônus de localização), a aposta em salas de aulas e ambientes escolares multifuncionais, integrantes e integradores (acervo bibliográfico digital, aprendizado dirigido à solução dos problemas do cotidiano do aluno, páginas de conteúdos virtuais atualizados que permitam ao aluno interagir com todos os atores do PEA e esclarecer suas dúvidas) reduziria significativamente o número de professores necessários, anualmente, sem com isso diminuir o número de novos ingressos, tampouco afetar a qualidade dos graduados.

Sem dúvidas, embarcar nessa “viagem” acarretará elevadíssimos custos, principalmente no início do processo. Contudo, há exemplos que ressaltam os ganhos desse tipo de iniciativa, conforme assinala Moran (2014) em relação às *Summit Schools* na Califórnia, nas quais alunos de diversos ciclos de aprendizagem sob a supervisão de dois professores que, às sextas-feiras, acompanham o progresso de cada um deles, aprendem em ambientes menos quadrados, monótonos e asfiantes, principalmente para os mais novos.

É nossa convicção que o problema da qualidade de educação, sobretudo no ensino secundário (ponte para a educação superior), não reside na contratação de mais e mais professores, tal como se destaca em diversos documentos oficiais, mas na criação de condições de trabalho (salários, ambiente de trabalho, estímulo e incentivo aos professores exemplares, tanto por meio de progressão quanto pela possibilidade de liderar grupos de trabalho, bolsa de estudos, entre outras) e, sobretudo, na presença de um espaço físico e virtual que estimule os professores a permanecerem na escola, assim como atraia a atenção dos alunos.

Nossa experiência na docência do Ensino Superior há, mais ou menos, uma década mostra que parte significativa dos alunos que ingressam na Universidade chega sem conhecimentos básicos (Constituição da República como a lei mãe, por exemplo), sobretudo de aspectos da cultura geral e/ou fundamentais à formação de um aluno

criativo, reflexivo e crítico, ou seja, apto para participar ativamente no processo de construção do país. Muitos desses conteúdos não constam dos planos de ensino e, por isso, os professores não os abordam.

Em ambientes interativos, tais conteúdos poderiam ser colocados numa plataforma digital, de maneira que os alunos teriam acesso a eles facilmente. Considerando tais aspectos, propomos as ações seguintes:

1. Construção e reabilitação de espaços desportivos e laboratórios;
2. Identificação de espaços para trabalhos de grupos de disciplinas;
3. No ensino secundário, os livros, os materiais e equipamentos para laboratórios são insuficientes em muitas escolas, e há outras, principalmente as que estão distantes dos centros urbanos, que não dispõem dessas condições. Face a estas dualidades, é necessário investir mais na construção e no apetrechamento de bibliotecas escolares e móveis. Os poucos laboratórios existentes exigem, para o seu funcionamento, a instalação de água, gás ou energia eléctrica, que nem sempre está disponível em todas as escolas.

Embora com as causas comumente arroladas sobre a fraca qualidade de aprendizagem no ensino básico, e levando em conta as discussões que têm existido, **ressaltamos o papel da formação do professor no processo de aprendizagem dos alunos**. Assim, é preciso que tanto a formação inicial como a formação contínua tenham como foco as didáticas de ensino e a profissionalização docente.

Nossa aposta na formação de professores parte da hipótese de que os males que enfermam o SNE e, principalmente, o ensino secundário, se concentra nas dificuldades mais do ensinar do que do aprender. Assim, é necessário que a análise da qualidade de ensino e aprendizagem no ensino secundário seja feita com base nos seguintes elementos:

a) Formação de professores para o Ensino Secundário em Moçambique

A formação de professores é uma das dimensões centrais do processo de profissionalização docente, contribuindo para a construção de um corpo comum de saberes, práticas, valores e atitudes correspondentes ao exercício profissional da docência. A formação de professores para Ensino Secundário do 1º e do 2º ciclos constitui uma questão central para assegurar a melhoria da qualidade de ensino, pois a procura continua a aumentar em razão do número crescente dos novos ingressos como consequência do aumento das escolas do nível primário.

O Ministério que superintende a área de Educação em Moçambique reconhece a fraca formação dos professores nos diferentes modelos de formação até então vigentes. É assim que no Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC), se escreve:

A qualidade do ensino é ainda uma outra preocupação. A fraca formação de Professores, a insuficiência de materiais e a falta de apoio pedagógico significa que a maioria dos professores se têm apoiado em métodos didáticos centrados no professor, que enfatizam a repetição e a memorização, mais do que em abordagens centradas no aluno que encorajam o pensamento criador e o ensino baseado em capacidades. Os professores estão mal preparados para lidarem com alguns dos desafios que o sistema lhes coloca, tais como a realidade de ensino em turmas mistas (turmas com alunos de classes diferentes), o ensino em turmas grandes, sem terem materiais didáticos, e de lidar com desafios como a disparidade de género e o HIV/SIDA (MEC, 2006, p. 201).

Em fases nas quais a formação é medíocre, dificilmente pode ser concretizada a eficácia e a eficiência das escolas, pois em virtude da falta de competências técnicas e científicas, o professor fica sem saber o que fazer e como fazer para maximizar a aprendizagem dos alunos.

O que se nota como características principais na formação de professores é que têm sido mais teóricos, o que torna difícil articular o

saber teórico com o saber prático. Os modelos/currículos de formação de professores para o ensino secundário têm sido frequentemente reformulados em decorrência da falta de resposta ao problema de qualidade de ensino nas escolas.

Nos últimos anos, Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores com durações variadas. Os primeiros centros de formação de professores abertos depois da independência formavam professores para ensino primário com a duração de 6 meses. Em geral, mais de 30 modelos de formação de professores foram “implementados”.

Decorrem, em várias universidades do país, cursos de formação de professores de nível de licenciatura. Estes cursos são monovalentes e os professores formados estão habilitados a lecionar qualquer classe do ESG. Para o ESG funcionaram cursos de formação de professores de 12^a + 1 ano, introduzidos em 2007. Estes cursos, lecionados pela Universidade Pedagógica, eram monovalentes e tinham duração de um ano. Os graduados lecionam o ESG1. Na concepção dos currículos para este curso específico previa-se que depois de iniciarem as suas atividades seriam submetidos a cursos de curta duração de modo a adquirirem o nível de licenciatura. No entanto, tais cursos nunca aconteceram, e acabaram absorvidos no sistema sem terem aprofundado os conhecimentos pedagógicos iniciados na formação de um ano na universidade.

Diante do crescimento rápido dos efetivos escolares, aliado à fraca capacidade de formação de professores, o setor vê-se, em algumas situações, obrigado a contratar professores sem formação apropriada para lecionarem, sobretudo no Ensino Secundário Geral público.

Outro problema com que se debatem as escolas moçambicanas paralelamente ao crescimento de efetivos escolares tem sido a relação professor/aluno. Tanto nas escolas do nível primário como nas do nível secundário as turmas são numerosas. O rácio médio de professor/aluno no ensino primário ronda nos 65 alunos e, no ensino secundário, pode chegar a 80 alunos. *Em contrapartida, os professores que trabalham*

nessas escolas não estão suficientemente preparados para trabalhar nesse tipo de turmas, o que constitui um desafio das instituições de formação de professores.

Outra preocupação da educação moçambicana é a *questão do fortalecimento do papel do professor como figura-chave para aprendizagem da criança, para permitir uma formação adequada aos alunos*. O precário saber técnico, o não saber ensinar, a falta de domínio do currículo, de manejo da situação de ensino e a insatisfação dos professores pelas precárias condições de trabalho tem caracterizado a atuação dos professores no SNE como um todo.

Como trabalhar a partir desta base, de maneira a contribuir efetivamente para a superação do atual estado de coisas? Esse se configura o principal desafio que nos é lançado, ao qual devemos responder com urgência.

Para sairmos dessa situação, é preciso repensar a formação dos professores, apostando na formação contínua e requalificando os docentes que se mostram inadaptados para o ensino em outras áreas do setor, pois consideramos que o desenvolvimento de competências do aluno só se efetiva quando o professor está em condições de proporcionar uma aprendizagem significativa, que pressupõe um saber ensinar. Por outro lado, o professor secundário, além de ter conhecimentos gerais, precisa dispor de domínio de conhecimento específico.

Além de simplesmente formar, é preciso formar professores em áreas transversais do saber, como: Educação para a cidadania; Educação para a paz; Solidariedade.

Temos que apostar na formação de professor pesquisador, que não se limita ao “dado”. Ele olha e vê o “dado” com estranhamento, o que lhe permite permanentemente questionar e procurar soluções para sua prática. Assim, ele pesquisa sua própria prática, não se limita a refleti-la. Na pesquisa, há um processo de problematização que permite estar em um movimento incessante de questionamento, produzindo respostas e criando possibilidades (experimentação) de produção de um

conhecimento novo. Consideraria, assim, como professor pesquisador, aquele que assume e conduz sua formação.

b) Processo de seleção e alocação de professores baseado na vocação

O processo de seleção de candidatos a professores não considera a vocação dos interessados. A maior parte dos que ingressam nos cursos de formação de professores e na atividade docente o faz como alternativa à falta de emprego. A falta de vocação que se registra na maioria dos professores tem influenciado na qualidade de formação dos alunos. Aliado a isso, a colocação dos professores para lecionar certas disciplinas não tem levado em consideração a formação do sujeito. Trabalhar como professor tem sido visto por muitos como uma *paragem* enquanto se espera uma oportunidade para um emprego mais atrativo, que oferece melhores condições. Assim, torna-se necessário que, no ato de recrutamento e seleção dos candidatos a professores, se leve em consideração a vocação e o interesse do candidato.

c) Redimensionar alguns professores por meio de cursos de curta duração

Aqui, é importante incentivar o exercício da autoformação dos professores no coletivo como espaço de diálogo com os pares e momento de aprendizagem. Os encontros de grupos de classe e/ou disciplinas que acontecem quinzenalmente constituem um momento de discussão sobre os problemas escolares e replanejamento de atividades. Masschelein e Simons (2013) chamam a atenção para a questão da metodologia de ensino ao afirmar que “os métodos não são o que está faltando aqui. [...] o fundo você sabe perfeitamente bem que nenhum método é suficiente... O que está faltando é outra coisa” (MASSCHELEIN; SIMONS, 2013, p. 75). É claro que, para o professor, conhecimento e metodologia são importantes, mas também o são amor e cuidado. Para este autor, trata-se de amor pelo assunto, pela causa

(ou pelo mundo) e amor pelos alunos, o que implica respeito, atenção, dedicação, paixão (presença).

d) Profissionalização e Valorização do trabalho docente

É importante reconhecer que a formação docente se dá também no espaço das culturas vividas, de acordo com as circunstâncias que a tornam possível. Aqui, se associa efetivamente ao fazer docente tanto as aprendizagens realizadas quanto a própria prática, que são revertidas após processos de reflexão. Por isso, é de capital valor:

- Capacitar os professores para produção de conhecimentos com base em suas próprias experiências;
- Publicar as experiências de docência dos professores do ensino secundário em forma de artigos científicos.

e) Pensar na(s) forma(s) de como ocupar os alunos, sobretudo no período das férias escolares

A escola pública moçambicana vive um momento de perda de identidade cultural e pedagógica, no qual as necessidades sociointegradoras, com temas transversais ligados à saúde, ética, cultura, arte, ofícios e empreendedorismo passam a ser mais importantes que questões pedagógicas. Esta escola passa a assumir responsabilidades e compromissos educacionais muito mais amplos do que a escola tradicional de caráter predominantemente instrutivo. Daí a necessidade de ocupar mais os alunos do ensino secundário, principalmente no período de férias, como forma de assegurar uma formação. Assim, pode-se propor as seguintes atividades:

- Organização e participação em feiras acadêmica e gastronômica;
- Organização e participação em concursos literários (redação de poemas, contos, narrativas, entre outros);
- Desenvolvimento de atividades de canto e dança;

- Organização e realização de torneios desportivos (futebol, basquetebol, voleibol, natação, atletismo, entre outras modalidades possíveis);
- Estágio profissional em instituições públicas e privadas;
- Realização de trabalhos voluntários (de apoio).

f) E, finalmente, como envolver mais ativamente os encarregados de educação no PEA, com ênfase no período das férias escolares

Durante o período das férias escolares, os encarregados de educação podem participar do PEA da seguinte forma:

- Controlando a realização e o cumprimento das tarefas escolares entregues aos alunos para o período de férias;
- Indicando atividades extracurriculares para o educando (por exemplo, ofício no geral, pintura, serralharia, alfaiataria e carpintaria);
- Incentivando o educando sobre a necessidade de manter um comportamento responsivo e responsável tanto na escola como na sociedade;
- Conversando com o educando sobre a necessidade de se proteger das doenças sexualmente transmissíveis, incluindo o HIV/SIDA, casamentos prematuros e gravidez indesejada.

É nesse âmbito que surge o presente artigo, o qual pretende intervir na qualidade do ensino com base na melhoria da qualidade de formação dos professores no Ensino Secundário. O artigo se circunscreve no desafio da educação moçambicana de elevar a qualidade de educação dos alunos, por meio da elevação da qualidade de formação de professores em metodologias que privilegiam a *aprendizagem do aluno* – isto é, que colocam no centro das atenções da atividade docente o aluno e o professor. Pelo resultado concreto das práticas dos professores será possível decidir até que ponto determinada forma

do processo educacional se realizou favoravelmente às necessidades e interesses do aluno.

REFERÊNCIAS

FREITAS, Hebrayn Bezerra. *A importância do espaço físico e materiais pedagógicos para as aulas de educação física na escola pública do município de Unaí - MG*. 2014. 36f. Trabalho de conclusão de curso (Graduação) – Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, DF. Brasília, DF, 2014.

GARCIA, R. L.; MOREIRA, A. F. B. *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIMA, Naira da Costa Muylaert. *Infraestrutura, gestão escolar e desempenho em leitura e matemática: um estudo a partir do projeto GERES*. 2012, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2012.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. *Em defesa da escola: uma questão pública*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

MEC – Ministério da Educação e Cultura; INDE – Infraestrutura Nacional de Dados Espaciais. *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCEG)* – Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo, Livraria Universitária, UEM, 2007.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. *Plano Estratégico de Educação e Cultura 2006-2010/11*. Maputo, MEC, 2006.

MEC – Ministério da Educação e Cultura. *Estratégia do Ensino secundário geral, 2009-2015*. Maputo, 2009.

MINEDH – Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. *Relatório Anual 2015*. Maputo, 2015

MORAN, José. Novos modelos de sala de aula. *Educatrix*, São Paulo, n. 7, p.33-37, 2014.

NETO, Joaquim José S.; JESUS, Girlene Ribeiro de; KARINO, Camila Akemi e ANDRADE, Dalton Francisco de. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 24, n. 54, p.78 -99. jan./abr. 2013.

NHAVOTO, A.; REGO, M.; SITOE, A. *Balanço dos dez primeiros anos da educação na República Popular de Moçambique*: documento preparado para XII Conselho Coordenador do MINED. Maputo: MINED, 1985.

SANTOS SÁ, Jauri dos; WERLE, Flávia Obino C. Infraestrutura escolar e espaço físico em educação: o estado da arte. *Cadernos de Pesquisa*, v. 47, n. 164, p.386-413, 2017.

UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA. Faculdade de Ciências da Terra e Ambiente. *Relatório do diagnóstico curricular do curso de Licenciatura em Ensino de História e Geografia*. Maputo, UP, 2002.

Sobre os autores e organizadores

ADELINO INÁCIO ASSANE

Possui Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense - Brasil (2017) e Pós doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Mestre em Educação/Formação de Formadores (2012) e Licenciado em Pedagogia e Psicologia (2006) pela Universidade Pedagógica de Moçambique. É membro fundador do GEPECE (Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Popular e Cotidiano Escolar) da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma- Nampula onde é docente nos cursos da graduação e pós-graduação desde 2005. É igualmente membro fundador da AMEA (Associação Moçambicana de Estudos Aplicados). Atualmente é Diretor Académico da Universidade Rovuma.

E-mail: adiassane@yahoo.com.br

ADRIANO FANISSELA NIQUICE

Doutorado em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Professor Associado, docente do Quadro da Universidade Pedagógica - Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia.

E-mail: adriano_niquice@yahoo.com.br

ANA MARIA DE JESUS PINHO P. GUINA

Doutora em Estudos Africanos pelo ISCTE – Lisboa; Antropóloga pelo ISCTE - Lisboa; Atualmente integra a Universidade Politécnica em Nampula, como Diretora.

E-mail: aguinha@apolitecnica.ac.mz; ana.pinhoguina@gmail.com

ARLINDO CORNÉLIO NTHUNDUATA JULIASSE

Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente é Professor da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Rovuma e Professor convidado em outras Universidades Moçambicanas e Brasileiras. Pesquisa na área de Quotidiano e Currículo Escolar; Educação de Jovens e Adultos; e Educação e Desenvolvimento Comunitário

BENEDITO MAURÍCIO SAPANE

Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense, docente do Quadro da Universidade Pedagógica de Maputo - Faculdade de Ciências de Educação e Psicologia.
E-mail: bmsapane.80@gmail.com

EDUARDO JAIME BATA

Doutor em Geografia pelo IESA/UFG, Goiânia / Brasil; Professor Auxiliar da Faculdade de Geociências, Universidade Rovuma, Nampula / Moçambique, Mozambique

JOSÉ AUGUSTO GUINA

Doutorando em Educação pela Universidade Lusófona de Lisboa; bacharel em Matemática Aplicada, na área de Probabilidades e Estatística, pela Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa; Atualmente integra a Universidade Politécnica em Nampula como Coordenador da Unidade de Extensão Universitária – UEU.

E-mail: jguina@apolitecnica.ac.mz; jose.guina@gmail.com.

JULIO AGIBO

Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP), Brasil, (2017). Licenciado em Planificação, Administração e Gestão de Educação pela Universidade Pedagógica de Moçambique (2012).
E-mail: agibojulio@gmail.com

MARIA LUISA CHICOTE AGIBO

Possui graduação em Ciências de Educação pela Faculdade de Ciências de Educação Auxilium (2004) em Roma - Itália, mestrado em Psicologia Educacional pela Universidade Pedagógica - Moçambique (2010) e Doutorado em Ciências: Psicologia, FFCL-RP pela Universidade de São Paulo (2016), já assumiu vários cargos a nível da gestão universitária e é Presidente do Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade de Ensino Superior em Moçambique. Tem experiência na área de docência na graduação e pós-graduação, com ênfase em Psicologia Vocacional e da Carreira.

E-mail: mluisachicote@gmail.com

MÁRIO JORGE C. BRITO DOS SANTOS

Doutor em Sociologia do Desenvolvimento Comunitário – Technische Universität Dresden (Germany). Mestre em História Moderna e Contemporânea – Universität Leipzig – Germany. Linhas de Pesquisa – Sociologia do Desenvolvimento Comunitário, História Moderna e Contemporânea; Ciência Política. Reitor da Universidade Rovuma.

E-mail: britodossantos@hotmail.com

VANITO VIRIATO MARCELINO FREI

É Doutor em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (IESA/UFG), Brasil (2017). Mestre em

Geografia, com ênfase em Geografia Agrária pela UFG, Regional Jataí (2013). É Coordenador do Núcleo de Estudos "Ruralidades, Políticas Públicas e Desenvolvimento Territorial" na Universidade Rovuma, Nampula, Moçambique. Membro do Grupo de Estudos "Espaço, Sujeito e Existência" do Laboratório de Estudos das Dinâmicas Territoriais do IESA/UFG. Atualmente trabalha como Professor Auxiliar na Faculdade de Geociências, e Diretor do Centro de Extensão, Inovação e Transferência de Conhecimento (CEITRAC) na Universidade Rovuma.

WILSON PROFIRIO NICAQUELA

Doutor em Inovação Educativa, pela Universidade Católica de Moçambique Docente da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas; Mestre em Educação pela Universidade Lúrio; Licenciado em Psicologia Escolar pela Universidade Pedagógica de Moçambique; Pesquisador do GEPECE & AMEA; Docente da Faculdade de Ciências de Saúde da Universidade Lúrio. Consultor Independente.
E-mail: wilsonnicaquela@gmail.com.

The logo consists of the letters 'ABEU' in a stylized, white, sans-serif font. The letters are composed of horizontal lines of varying lengths, creating a textured, architectural appearance. Below the logo, the text 'Associação Brasileira das Editoras Universitárias' is written in a smaller, white, sans-serif font.
Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN: 978-65-86234-52-7

