



UNIVERSIDADE
E D U A R D O
MONDLANE

Faculdade de Educação
Doutoramento em Educação
Tese de Doutoramento

**Influência do Neoliberalismo na Formulação de Políticas Curriculares do Ensino
Básico em Moçambique (2004-2018)**

Discente: Fernando André Muzime
Supervisor: Doutor Octávio José Zimbico

Maputo, Novembro de 2023

Fernando André Muzime

Influência do Neoliberalismo na Formulação de Políticas Curriculares do Ensino Básico em Moçambique (2004-2018)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane como requisito parcial para a obtenção do grau de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Políticas Educativas

Universidade Eduardo Mondlane

Dedicatória

*À minha esposa: Arminda Alberto Nhangumbe
Às minhas filhas: Plóvia, Amina, Karina e Onilo Fernando Muzime
À toda família em geral e aos estudantes universitários,
pesquisadores e decisores políticos.*

Lista de Tabelas

Tabela 1: Registo das observações	52
Tabela 2: Categorias de análise das políticas educativas	56
Tabela 3: Localização da População de Estudo	57
Tabela 4: Organização da Educação Geral segundo a Lei n.º 4/83, de 23 de Março do SNE	70
Tabela 5: Áreas de formação e suas respetivas disciplinas do novo currículo de 2004	73
Tabela 6: Redução das disciplinas segundo a nova lei de 18/2018, de 28 de Dezembro	77
Tabela 7: Descrição de taxas de juros aplicadas pelos Bancos de micro -finanças	107
Tabela 8: Perfil sócio-profissional de professores	155
Tabela 9: Perfil sócio-profissional da Sociedade Civil	160

Lista de Figuras

Figura 1: Contextos de formulação de uma política	40
Figura 2: Etapas da pesquisa científica	43
Figura 3: Etapas de pesquisa científica	44
Figura 4: Organização do SNE segundo a Lei 6/92, que introduz o novo currículo de 2004.	71
Figura 5: Ciclos de Formação	72
Figura 6: Estrutura do EP, segundo a lei no 18/2018 de 28 de Dezembro	75
Figura 7: Estrutura do Ensino Secundário Geral segundo a lei no 18/2018 de 28 de	75
Figura 8: Percentual de reembolso	108
Figura 9: Ciclo de Políticas Públicas.....	128
Figura 10: Concepção de Políticas Educativas	134
Figura 11: Contexto de Formulação de Políticas Educativas	136
Figura 12: Quatro Competências da autoria de Kolb (1984)	185
Figura 13: Domínios de aprendizagem e serviços solidário	186
Figura 14: Áreas da aprendizagem solidária.....	189

Lista de Grafico

Gráfico 1: Depoimento sobre a participação na formulação de políticas curriculares.....148

Lista de Imagens

Imagem 1: Orientação sexual	146
Imagem 2: Infra-estrutura da ONP na Cidade de Maxixe	157

Agradecimentos

Antes de tudo, gostaria de recordar que os indivíduos são constantemente reproduzidos por conta da união de um homem e de uma mulher. Neste caso, sem a presença do Sr. André Macavame Muzime e da Sra. Faustéria Gomane Chaúque a minha presença na terra não teria sido possível – meu muito obrigado à essas figuras. Mãe! Não consigo explicar como você levou a minha vida até me tornar em homem que sou hoje, sem saber ler nem escrever.

Meu pai sabe ler e escrever, na altura talvez uma das figuras incontornável do Ministério da Defesa, deixou-me a sorte do esforço da sua esposa (minha mãe). Com isso, não guardo nenhuma mágoa, ao contrário sinto suas saudades, apesar de ter vivido comigo por pouco tempo, gostaria que estivesse neste momento para testemunhar esta fase da construção da minha identidade profissional. Onde estiver, com quem estiver desejo uma vida repleta de sucessos, com esperança de um dia voltarmos nos encontrar, nos abraçar e, partilharmos os desafios da vida.

O meu dia-a-dia é acompanhado por uma mulher com quem tivemos quatro filhos. Contigo aprendi ser HOMEM. Desde já agradeço a sua compreensão por ter dispensado a minha saída da Província de Inhambane para a Província de Maputo, onde permaneci durante quatro anos a frequentar o meu curso (Doutoramento em Educação). Confesso que a vida no Maputo não foi fácil, mas a minha preocupação era o medo de ficares sozinha, ainda muito jovem e talvez, eu herdar o comportamento do meu – não voltar. És uma verdadeira mulher Arminda! Neste momento que termino a minha formação resta-me reconhecer a sua paciência e agradecer pelo companheirismo e apoio que me prestaste durante a minha formação.

Este trabalho é fruto de intervenção de muitas personalidades, seja académico como não. Portanto, de forma particular, agradeço a paciência inesgotável do meu supervisor (Professor Doutor Octávio José Zimbico), aliás, não só foi um supervisor exemplar, mas também um pai que assumia além dos assuntos da produção da tese (academia), mas também, as minhas aporias a nível social. Os meus agradecimentos são extensivos ao Prof. Doutor António Cipriano Gonçalves, por ter me motivado a abordar sobre o neoliberalismo durante às aulas, especialmente, no módulo de Epistemologia de Conhecimento. Foi a partir deste módulo que me identifiquei com a temática desta tese, assim, reconheço o empenho exercido pelo Prof. Doutor António Cipriano para a materialização desta tese, desde a construção do projecto de investigação, as sugestões advindas

durante qualificação até a defesa da tese. Os meus agradecimentos são ínfimos para retribuir o esforço exercido neste trabalho.

Agradeço, igualmente, aos meus colegas do doutoramento, em especial, ao Doutor Sérgio Jeremias Langa (Circle), por ter me acolhido na cidade de Maputo e, posteriormente, ter me conduzido à instituição de ensino (Instituto Superior de Comunicação e Imagem de Moçambique), por onde passei a colaborar com as actividades de ensino. Recordo-me, que esta tese brotou das nossas discussões durante e após as aulas e que estendíamos essas “brigas” às ruas, barracas, praias, enfim, onde estivéssemos, construíamos grau a grau as nossas teses. Obrigado, Langa!

Agradeço ao secretário da Organização Nacional dos Professores (2013-219) a nível do distrito da Maxixe por ter aceite de forma incondicional, disponibilizar-me dados referentes a ONP, apesar de que este já não exercia o tal cargo. O recurso a esta figura deve-se ao facto do seu substituto legal não se encontrar disponível nas instalações da ONP há um período não, exactamente, especificado e, que pelo estado de higienização e conservação mostrava-se como infra-estrutura abandonada, aliás, pelas informações tida no campo, tudo indicava que após ter cessado as funções o actual secretário, o novo substituto não se faz presente regularmente nestas instalações. Foi neste sentido que, no dia 27 de fevereiro de 2022, na companhia do actual secretário deslocamos às instalações da ONP onde depois de uma longa conversa tive a oportunidade de aceder aos documentos normativos da organização, com os quais confrontei o discurso dos entrevistados.

Do Brasil, agradeço ao Prof. Doutor Valdemar Sguissard, ao Prof. Doutor Alesxandro Melo Medeiros pelas sugestões sábias, que de certo modo, agregaram um valor inquestionável não só na tese, mas também, na construção do saber como investigador iniciante. Reitero que as obras que me ofereceram são úteis para o despertar da consciência humana rumo (re) construção do processo educativo nos países periféricos onde o neoliberalismo fomenta as suas doutrinas de dominação.

Ainda nesta página, gostaria de endereçar as minhas humildes palavras de gratidão à direcção da Universidade Metodista Unida de Moçambique -UMUM, em especial, ao Reverendo Professor Doutor Júlio André Vilanculos – reitor desta Instituição de Ensino Superior, a Sra. Neusa Vilanculo e o Eng. Richard Evans pelo apoio moral, incondicional e imparagonável.

Abreviaturas e Símbolos

BM.....	Banco Mundial
CE.....	Conselho de Escola
DH.....	Direitos Humanos
EB.....	Ensino Básico
EP.....	Ensino Primário
EPT.....	Educação Para Todos
ES.....	Ensino Superior
EUA.....	Estados Unidos da América
FMI.....	Fundo Monetário Internacional
IES.....	Instituições do Ensino Superior
IGM.....	Primeira Guerra Mundial
IIGM.....	Segunda Guerra Mundial
INDE.....	Instituto Nacional de Desenvolvimento Educacional
ISP.....	Instituto Superior Pedagógico
MASC.....	Mecanismo de Apoio a Sociedade Civil
MEDH.....	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
MINED.....	Ministério de Educação
MPLA.....	Movimento Popular de Libertação de Angola
ODM.....	Objetivo do Desenvolvimento do Milénio
OMC.....	Organização Mundial do Comércio
ONGs.....	Organizações Não Governamentais
ONP.....	Organização Nacional dos Professores
PCEP.....	Plano Curricular do Ensino Básico
PEE.....	Plano Estratégico de Educação
PIB.....	Produto Interno Bruto
PRE.....	Programa de Reabilitação Económica
PRES.....	Programa de Reabilitação Económica e Social
RDA.....	República Democrática Alemã
RAR.....	Reunião Anual de Revisão

SC.....	Sociedade Civil
VCM.....	Visitas Conjuntas de Monitoria
SNE.....	Sistema Nacional de Educação
TSU.....	Tabela Salarial Única
TVM	Televisão de Moçambique
UEM.....	Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO.....	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
UNITA.....	União Nacional para a Independência Total de Angola
ZIP.....	Zona de Influência Pedagógica
PNE.....	Política Nacional de Educação

Resumo

A tese enquadra-se na História de Políticas Curriculares do Ensino Básico em Moçambique face ao neoliberalismo e busca analisar a influencia do neoliberalismo na formulação de Políticas Curriculares do Ensino Básico. Essa influência afecta, significativamente, a qualidade da educação no país sendo que, o currículo formulado nesse âmbito tem sido objecto de divergências de opiniões na sociedade uma vez desenhado de forma centralizada e vertical e os conteúdos apresentados de forma homogénea para todo o país apesar de, teoricamente, abrir-se espaço para implementação de até 20% dos conteúdos locais. Desta feita, inicia-se a pesquisa com a seguinte questão: como o neoliberalismo influencia as Políticas Curriculares do Ensino Básico em Moçambique? Na década de 1980, os países da América Latina, África, no caso de Moçambique envolveram-se numa crise, o que condicionou a entrada desses países na economia do mercado. Assim, o Estado criou parcerias com as organizações internacionais, no caso do Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, UNESCO, etc. com o objectivo de financiar diversos sectores do Aparelho do Estado e, em particular a educação. Defende-se que, pelos acordos de parcerias efectuados, o neoliberalismo retirou o poder de decisão do Estado a favor das organizações internacionais, que por sua vez, “ditam-se as regras de jogo” através da interferência nas políticas nacionais de educação. Como consequência foi prescrito um currículo para o Ensino Básico, cabendo ao Estado a sua “fiel” e “correcta” implementação. Por essa via, inicia-se em 2004 no Ensino Básico um novo currículo sob orientação hegemónica das organizações parceiras que financiam a educação. Os resultados da pesquisa mostram, por um lado, a depreciação da qualidade da educação no Ensino Básico e por outro, a ingerência dos valores culturais ocidentais nos planos curriculares do Ensino Básico como consequência da influência do neoliberalismo o que atíça ainda mais a discussão sobre o novo currículo. Por isso, a integração de valores socioculturais nos programas curriculares constitui um desafio das políticas curriculares do Ensino Básico. Como fundamentação teórica desta pesquisa recorreu-se ao Ciclo de Políticas de Stephen Ball com vista a analisar-se, criticamente, os procedimentos metodológicos tanto a posição do Estado na elaboração de políticas curriculares. Em termos metodológicos recorreu-se a pesquisa qualitativa. O trabalho termina com apresentação de uma proposta curricular baseada na aprendizagem solidária como alternativa para o enfrentamento do neoliberalismo, visto que, nesta proposta o aluno constrói os saberes através do conhecimento local em interação permanente com os professores e a comunidade.

Palavras-chave: Neoliberalismo, Políticas Curriculares e Ensino Básico.

Résumé

La thèse s'inscrit dans le cadre de l'Histoire des politiques curriculaires d'éducation de base au Mozambique face au néolibéralisme et cherche à analyser l'influence du néolibéralisme dans la formulation des politiques curriculaires d'éducation de base. Cette influence affecte de manière significative la qualité de l'éducation dans le pays, car le programme formulé dans ce contexte a fait l'objet de divergences d'opinions dans la société car il est conçu de manière centralisée et verticale et les contenus sont présentés de manière homogène pour le pays tout entier, même si, en théorie, il ouvre un espace pour la mise en œuvre de jusqu'à 20 % de contenu local. Cette fois, la recherche commence par la question suivante : comment le néolibéralisme influence-t-il les politiques curriculaires d'éducation de base au Mozambique ? Dans les années 1980, les pays d'Amérique latine et d'Afrique, dans le cas du Mozambique, étaient plongés dans une crise qui conditionnait l'entrée de ces pays dans l'économie de marché. Ainsi, l'État a créé des partenariats avec des organisations internationales, dans le cas de la Banque mondiale, du Fonds monétaire international, de l'UNESCO, etc. dans le but de financer divers secteurs de l'appareil d'État et, en particulier, l'éducation. Il est avancé que, à travers les accords de partenariat conclus, le néolibéralisme a supprimé le pouvoir de décision de l'État au profit des organisations internationales, qui à leur tour « dictent les règles du jeu » en intervenant dans les politiques de nationale de l'éducation. En conséquence, un programme d'éducation de base a été prescrit, l'État étant responsable de sa mise en œuvre « fidèle » et « correcte ». Ainsi, en 2004, un nouveau programme d'éducation de base a débuté sous la direction hégémonique d'organisations partenaires qui financent l'éducation. Les résultats de la recherche montrent, d'une part, la dépréciation de la qualité de l'éducation dans l'éducation de base et, d'autre part, l'interférence des valeurs culturelles occidentales dans les plans curriculaires de l'éducation de base, conséquence de l'influence du néolibéralisme, qui alimente davantage la discussion sur le nouveau programme d'études. Par conséquent, l'intégration des valeurs socioculturelles dans les programmes curriculaires constitue un défi pour les politiques curriculaires d'éducation de base. Comme base théorique pour cette recherche, le cycle politique de Stephen Ball a été utilisé afin d'analyser de manière critique les procédures méthodologiques et la position de l'État dans le développement des politiques curriculaires. En termes méthodologiques, une recherche qualitative a été utilisée. Le travail se termine par la présentation d'une proposition curriculaire basée sur l'apprentissage solidaire comme alternative à la confrontation au néolibéralisme, puisque, dans cette proposition, l'étudiant construit des connaissances à travers des connaissances locales en interaction permanente avec les enseignants et la communauté.

Mots-clés : Influence, Néolibéralisme, Politiques Éducatives et Enseignement de Base.

Abstract

The thesis fits into the History of Basic Education Curricular Policies in Mozambique in the face of neoliberalism and seeks to analyse the influence of neoliberalism in the formulation of Basic Education Curricular Policies. This influence significantly affects the quality of education in the country as the curriculum formulated in this context has been the subject of divergences of opinions in society since it is designed in a centralized and vertical manner and the contents are presented in a homogeneous manner for the entire country despite, theoretically, opening up space for the implementation of up to 20% of local content. This way, the research begins with the following question: how does neoliberalism influence Basic Education Curricular Policies in Mozambique? In the 1980s, the countries of Latin America and Africa, in the case of Mozambique, were involved in a crisis, which conditioned the entry of these countries into the market economy. Thus, the State created partnerships with international organizations, in the case of the World Bank, International Monetary Fund, UNESCO, etc. with the aim of financing various sectors of the State Apparatus and education. It is argued that, through the partnership agreements made, neoliberalism removed the State's decision-making power in Favor of international organizations, which in turn “dictate the rules of the game” through interference in national education policies. Consequently, a curriculum for Basic Education was prescribed, with the State being responsible for its “faithful” and “correct” implementation. In this way, in 2004 a new curriculum began in Basic Education under the hegemonic guidance of partner organizations that finance education. The research results show, on the one hand, the depreciation of the quality of education in Basic Education and on the other, the interference of Western cultural values in Basic Education curriculum plans because of the influence of neoliberalism, which further fuels the discussion about the new curriculum. Therefore, the integration of sociocultural values into curricular programs constitutes a challenge for Basic Education curricular policies. As a theoretical basis for this research, Stephen Ball's Policy Cycle was used critically analyse the methodological procedures and the State's position in the development of curricular policies. In methodological terms, qualitative research was used. The work ends with the presentation of a curricular proposal based on supportive learning as an alternative to confronting neoliberalism, given that, in this proposal, the student builds knowledge through local knowledge in permanent interaction with teachers and the community.

Keywords: Neoliberalismo, Curriculum Policies and Basic Education.

Índice

Dedicatória.....	iii
Lista de Tabelas.....	iv
Lista de Figuras.....	v
Lista de Graficos.....	vi
Lista de Imagens.....	vii
Agradecimentos.....	viii
Abreviaturas e Símbolos.....	x
Resumo.....	xii
Résumé.....	xiii
Abstract.....	xiv
CAPÍTULO I.....	15
1.INTRODUÇÃO.....	15
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTRUTURA DA TESE.....	15
1.2. Problema de Investigação.....	21
1.3. Justificativa.....	29
1.4. Objectivos.....	31
1.5. Estado da Arte.....	32
1.6. Fundamentação Teórica da pesquisa: Ciclo de Políticas de Stephen Ball.....	37
CAPÍTULO II.....	43
2. METODOLOGIA DO TRABALHO.....	43
2.1. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa.....	45
2.2. Pesquisa Qualitativa: os cinco (05) passos de Creswell.....	46
2.3. Instrumentos e Técnicas de Colecta de Dados.....	49
2.4. Educação Comparada como Método de abordagem do Problema.....	54
2.5. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados.....	56
2.6. Amostragem: Critérios de identificação, selecção e de elementos amostrais.....	56
2.7. Validade, Fiabilidade e Triangulação de Dados.....	59
2.8. Princípios Éticos.....	61
CAPÍTULO III.....	62
3. EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE.....	62
3.1 Origem das Primeiras Instituições Educativas em Moçambique.....	63
3.2 Educação nas Zonas Libertadas da Frelimo (1964-1974).....	65
3.3. A Educação após a Independência Nacional.....	67

3.4. Estrutura da Educação Básica: Lei n.º 4/83 de 23 de Março de 1983.....	69
3.5. Estrutura da Educação Básica: Lei n.º 6/92 de 06 de Junho de 1992.....	71
3.6. Estrutura da Educação Básica: Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018	75
3.7. Educação Básica e Globalização em Moçambique.....	78
CAPÍTULO IV	82
4. ESTADO E O NEOLIBERALISMO EM MOÇAMBIQUE	82
4.1. Estado em África: pressupostos teóricos do surgimento do Estado moçambicano	83
4.2. Estado e o Neoliberalismo em Moçambique.....	91
4.3. O Estado Moçambicano e a Globalização - a falácia do Estado invisível?	100
4.4. Globalização e desumanização profissional: um olhar crítico à classe de professores.....	107
CAPÍTULO V	110
5. INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE	110
5.1. Influência como Representação do Poder: BM no topo da tomada de decisões.....	111
5.2. Influências do BM e FMI no Campo Educacional na África.....	114
5.3. Influências do BM e do FMI na Qualidade do Ensino Básico em Moçambique.....	119
CAPÍTULO VI.....	124
6. POLÍTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO BASICO EM MOÇAMBIQUE	124
6.1. Surgimento das Políticas Educativas como Campo Disciplinar	125
6.2. Políticas Educacionais: da discussão conceptual à sua afirmação no campo académico	132
6.3. Formulação de Políticas Educativas- abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball	135
6.4. Políticas Curriculares do Ensino Básico em Moçambique	138
6.5. Políticas Curriculares: marcas da globalização nos planos curriculares do EB.....	141
6.6. Formulação de Políticas Curriculares em Moçambique face ao Neoliberalismo	147
CAPÍTULO VII.....	163
7. DESAFIOS DA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES	163
7.1. Manutenção de Valores: liberdade, democracia, autonomia e participação.....	164
7.2. Integração de práticas Sócio -Culturais nos Planos Curriculares.....	168
7.3. O aluno como princípio pedagógico para o <i>design</i> curricular.....	171
7.4. Formação e especialização dos politólogos educativos	172
7.5. Flexibilização e Contextualização Curricular	174
7.6. Integração das tecnologias digitais nos planos curriculares.....	176
7.7. Limitar a intervenção de interesses políticos externos nos programas curriculares	177
7.8. Novas perspectivas de Cooperação Educacional	179
CAPÍTULO VIII	181

8. PROPOSTA DO MODELO CURRICULAR PARA O ENSINO BÁSICO	181
8. 1. Aprendizagem Solidária de Inspiração Progressista	182
8.2. Aprendizagem Solidária: da origem à proposta de implementação em Moçambique	189
CAPÍTULO XIX	192
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	192
10. Referências bibliográficas	197
APÊNDICES	212

CAPÍTULO I

1. INTRODUÇÃO

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO E ESTRUTURA DA TESE

A presente pesquisa intitulada “Influência do Neoliberalismo na Formulação das Políticas Curriculares do Ensino Básico em Moçambique (2004-2018)” enquadra-se na História de Políticas Curriculares do Ensino Básico em Moçambique no contexto neoliberal, desenvolvida no Programa de Doutoramento em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane e insere-se na linha de pesquisa sobre as “Políticas Educativas”. A tese destaca-se por uma componente argumentativa e reflexiva sobre os problemas actuais do neoliberalismo que afectam as Políticas Curriculares do Ensino Básico (EB) em Moçambique.

De ponto de vista temporal, esta pesquisa abrange o período compreendido entre 2004 a 2018. O marco inicial deste estudo (2004) justifica-se, por um lado, por ser um ano que se inicia a implementação do novo currículo do EB em Moçambique, num contexto neoliberal, sob parceria do BM e o FMI, em consequência da reforma do currículo escolar anterior¹, aliás, segundo o INDE/MINED (2003) esta reforma foi feita segundo à lógica da economia do mercado. Nesse período, nota-se uma tendência da democratização do ensino com métodos de aprendizagem centrados no aluno e o alcance de resultados quantitativos acima de 90% em quase todas as redes escolares do EB, implementação do Conselho de Escola como órgão consultivo das lideranças escolares, aprendizagem ao longo da vida. Por outro, por ser um período em que se inicia uma nova constituição da República de Moçambique de 2004, que revoga a de 1990.

No entanto, este currículo tem merecido divergências de ideias entre os pais/encarregados de educação, académicos religiosos, políticos, entre outros, devido aos problemas que a maioria dos alunos tem apresentado (Uachisso & Faria, 2020). De acordo com esses autores, em constatação deste currículo defendia-se que os graduados saem sem competências necessárias (leitura, escrita e operações matemáticas). Mesmo com esses problemas, ou melhor, com essas diversidades de opiniões quanto a sua concepção, implementação e eficácia, o currículo encontra-se em funcionamento.

¹ Vide REGEB, 2008.

O ano de 2018, justifica-se por ser um período em que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MEDH) da continuidade da reforma curricular do EB, introduzido no ano de 2004 através da revogação da Lei n.º 6/92 de 6 de Maio pela Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro, que prevê: a introdução da educação pré-escolar; o ensino primário em seis classes; o ensino bilingue como modalidade do Ensino Primário; o EB obrigatório e gratuito de nove classes; Ensino Secundário de seis classes; o Ensino à Distância como modalidade de Ensino Secundário e Superior; o perfil de ingresso para a formação dos professores; a educação inclusiva em todos os níveis de ensino e a educação vocacional, aspectos curriculares que, na sua generalidade, são característicos dos países influenciados pelas políticas neoliberais (Torres, 1998).

A influência do neoliberalismo na formulação das Políticas Curriculares no EB, em Moçambique constitui objecto de estudo desta pesquisa. Estudar a influência das políticas neoliberais na educação significa identificar os desafios epistemológicos que surgem na formulação de políticas educacionais, considerando a qualidade do ensino com que o país se depara devido as políticas educativas em curso, dado que muitas crianças terminam o ciclo de formação básica sem habilidades de escrita, leitura e operações matemáticas básicas.

Entretanto, se olharmos ao papel que, actualmente, as sociedades atribuem aos sistemas educativos, ou seja, as expectativas que depositam à educação, ela ganha um cunho económico que passa de um investimento ao ser humano para o desenvolvimento das capacidades necessárias para alcançar a almejada qualidade e produtividade. Neste sentido, por se atribuir o valor económico ao conhecimento e ao desenvolvimento de capacidades, Schultz (1973) refere que os trabalhadores encontram-se na condição de capitalistas, um bem que implicará na qualidade do seu trabalho e aumento da sua produtividade. Nesse caso, um dos desafios que a educação enfrenta, no período neoliberal é, de facto, formar o capital humano à lógica do mercado. A este despeito, Frigotto (1993) refere que:

O investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso económico. Do ponto de vista macroeconómico, constitui-se no factor explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (p.41).

Essa perspectiva de investimento coloca a educação numa perspectiva tecnicista, para a capacitação e desenvolvimento de competências e habilidades que qualificará o indivíduo –

qualificação essa que permitirá que esse sujeito seja capaz de desenvolver melhor seu trabalho, produzir mais lucro (Dos Santos, 2018). Para este autor, o fracasso nesse modelo vigente é da inteira responsabilidade do indivíduo, isto é, aquele que mais se “esforçou” e possui maior grau de escolarização merece assumir o lugar mais alto da hierarquia social, enquanto para aquele que não se “esforçou” o bastante, deve contentar-se com a pobreza.

Se o pressuposto na esfera neoliberal é fazer da educação para a produção do lucro, questionase o papel social da educação. Neste prisma, a educação seria promotora das desigualdades² sociais, favorecendo, deste modo, a classe dominante, onde os pobres tornam-se cada vez mais pobre e os ricos sempre em ascensão. Perante este cenário, a escola, nos últimos anos tem sido alvo de críticas por não exercer o carácter democrático e igualitário que se espera das instituições educacionais. Pelo contrário, o que se tem evidenciado é a reprodução de uma ordem social perversa, no que diz respeito à classe, ao género e etnias através do seu currículo tanto explícito quanto oculto (Apple, 1989).

Enfim, o neoliberalismo introduz a Teoria do Capital Humano³ na educação, que de certo modo, retira a função social da educação, colocando os homens em jogos de competição devido ao capital. A este respeito, Dos Santos (2018) salienta que a entrada do discurso do capital humano no cenário educacional transformou o conhecimento em uma espécie de mercadoria, de troca e, cada vez mais, nos afastamos do carácter do acto educacional, onde as relações humanas tornam-se meras relações mercantis. Nessa onda de pensamento, corroboro com Sobrinho (2018) ao chamar a razão à comunidade educativa, apelando que, deveria reflectir colectivamente sobre muitas questões que se escondem sob o manto da verdade auto-evidente, da aceitação geral sem questionamento e da ilusão da neutralidade ideológica e infalibilidade dos métodos objectivos. É, de facto, a razão que neste estudo, convida-se aos diversos actores sociais interessados com o desenvolvimento educacional, Sociedade Civil (SC) e, fundamentalmente, ao Estado a reflectir sobre as Políticas Curriculares Nacionais de Educação, numa altura em neoliberalismo torna-se mais robusto à escala mundial, sobretudo, aos países economicamente baixos.

² O sociólogo francês afirma que essa desigualdade esta relacionada com a “inércia cultural”, reproduzida pelo sistema escolar, que pouco tem a ver com o factor da mobilidade social, serve meramente para dar legitimidade às desigualdades, tratando como dom natural aquilo que o autor chama de herança cultural (Bourdieu, 2002, p.41).

³ Tem origem desde as ideias desenvolvida por economista como Adam Smith (1776), na obra “a Riqueza das Nações” e, por Alfred Marshall (1920), no livro “os princípios económicos do mais valioso investimento dos capitais, os seres humanos”, sendo melhor estruturada na escola de Chicago com os teóricos da economia Gary Becker. Jacob Mincer e Theodore Schultz.

Estruturalmente, a tese é constituída por nove (09) capítulos, sendo que no capítulo I (introdução) delimita-se a periodicidade da pesquisa, objecto de estudo, apresenta-se o problema de investigação, as motivações que levaram a realização da pesquisa, os objectivos que se pretendem alcançar. Ainda neste capítulo, encontra-se o Estado da Arte, onde busca-se sintetizar os trabalhos sobre a influência do neoliberalismo no campo educacional, olhando de forma específica ao sistema educativo moçambicano, ou seja, como o tema foi ou é abordado pela comunidade científica em Moçambique.

Ainda no capítulo I, apresenta-se a fundamentação teórica da pesquisa, sendo nesta secção que se descreve o Ciclo de Política de Stephen Ball que interpreta, cientificamente, o objecto de estudo. Nesta secção, mostra-se a contribuição da teoria de Ball numa análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais, dado que, a considerarei fundamental e determinante para compreender a influência das políticas neoliberais no campo educacional em Moçambique, face as Políticas Curriculares do EB do SNE. Defende-se, no capítulo I, que as políticas educativas são influenciadas pelo neoliberalismo, o que coloca em crise o SNE e, por isso, atribui-se a responsabilidade às lideranças locais, por se tornarem passivos aos condicionalismos propostos pelos credores que financiam a educação.

O capítulo II é direccionado ao processo metodológico, isto é, apresento os diferentes caminhos observados e respeitados para a construção do conhecimento sobre o objecto de estudo. A Educação Comaprada como método de pesquisa permitiu o correlacionamento e percepção dos diferentes modelos educacionais, o que abriu a possibilidade da criação da proposta de um modelo de aprendizagem solidária de inspiração progressista. Além dos instrumentos de recolha de dados usados apresenta-se ainda neste capítulo também a fundamentação epistemológica e ontológica que caracterizam o estudo. Ficou explícito neste capítulo sobre questões ética, nos quais, todos os depoimentos dos sujeitos informantes seriam citados com a identificação do autor depois do consentimento ou com o recurso ao processo de codificação, aliás, a pesquisa no próprio local de trabalho exige cuidados adicionais com questões éticas (Mainardes, 2009).

No capítulo III apresento a descrição do processo histórico e político da Educação Básica em Moçambique. Assim, inicio essa secção justificando as razões da escolha da Educação Básica como subsistema de estudo, reconhecendo que, a qualidade de educação deve ser potenciada a

todos os níveis, no entanto, a primeira etapa é crucial para a construção e fortificação da cidadania do indivíduo. Prosseguindo com a descrição do processo histórico e político da Educação Básica, apresento o processo de surgimento das primeiras instituições educativas em Moçambique. De seguida, abordo sobre a educação nas zonas libertadas, desvinculada da educação colonial, protagonizada pelo governo da Frelimo. Na sequência, apresento o quadro legal do SNE olhando, principalmente, para as três leis do SNE promulgadas pela Assembleia da República de Moçambique, mostrando a organização do ensino em cada uma das leis.

O capítulo III termina reflectindo sobre os efeitos da globalização na Educação Básica, mostrando as tendências actuais da educação em Moçambique. Assim, fica evidente que, a linguagem da globalização inseriu discursos sobre a escolarização, o que levou ao Estado e empresários a falar sobre a importância de as escolas atender às necessidades da economia global. A discussão mostra que, foi nesse sentido que, os novos valores culturais passaram a conviverem com os valores culturais nacionais influenciando, drasticamente, o perfil dos alunos, em todas esferas do SNE.

O capítulo IV aborda sobre o Estado e o neoliberalismo em Moçambique. Portanto, inicia-se o capítulo com a discussão do surgimento do Estado em África, no caso específico do Estado moçambicano. De seguida, aborda-se a problemática do neoliberalismo apontado como um dos pressupostos que fragiliza o Estado devido ao recurso à psico-política que afronta os líderes africanos e, por sua vez, estes [os líderes] oprimem o povo. Este capítulo termina com a discussão sobre o papel do Estado na formulação de Políticas Educativas em Moçambique. A discussão mostra que o Estado tornou-se num agente passivo, isto é, o Estado passou de regulador para consumidor de políticas importadas, caso que se torna visível pela crescente exclusão social da comunidade na elaboração das Políticas Educativas.

No capítulo V aborda-se sobre a influencia do neoliberalismo no Ensino Básico. Para tal, inicia-se com uma abordagem compreensiva do conceito do neoliberalismo e de influência (relações de categorização de poder entre os países pobres e os países ricos). Assim, mostra-se como o neoliberalismo, através de organizações internacionais influencia o Ensino Básico. O Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional, são umas das organizações internacionais que se encontram no topo das decisões dos países, economicamente, frágeis “pobres” tornando-os “Estados pobres” dependentes da sua economia e políticas de desenvolvimento

susceptíveis de coagitações internas, assim como, inadequadas à realidade nacional. Mostra-se também como as políticas de BM e seus aliados conseguiram firmarem-se como uma política de reprodução do capital financeiro, sobretudo, no campo educacional. Ainda nesta abordagem, analisa-se os condicionalismos propostos pelo BM na África subsaariana e, em Moçambique, em particular, como plano perfeito de submissão.

O capítulo VI aborda sobre as Políticas Educativas, onde procuro analisar, descrever e compreender as Políticas Curriculares do Ensino Básico face ao neoliberalismo. Para tal, na primeira secção mostra-se a referência do surgimento das políticas educacionais a nível internacional e depois, a nível nacional. De seguida, mostra-se na base de um arcabouço teórico, os processos adjacentes a formulação de Políticas Educativas, sobretudo, em Moçambique. O capítulo termina, discutindo os diferentes modelos curriculares que circulam na esfera internacional, o que me ajudou a caracterizar o modelo em curso a nível nacional e daí, através desse arcabouço teórico propor o modelo educacional que se configura ideal para as exigências actuais que o país enfrenta.

Já no capítulo VII aborda-se sobre os desafios que as políticas curriculares enfrentam para que elas se tornem num verdadeiro motor da acção educativa e que, relevem a qualidade do ensino que já é questionável em Moçambique, sobretudo, no EB.

No capítulo VIII apresenta-se a proposta do modelo educacional para o Ensino Básico de inspiração progressista. Esse modelo baseado em quatro competências de Kolb (1984) ancorase na aprendizagem à serviço da comunidade, sobretudo, onde a escola encontra-se inserida, de modo que, a aprendizagem decorra junto à sociedade, o que possa entre vários aspectos fundamentais, permitir que a criança adquira valores culturais, hábitos e costumes locais que caracterizam essa sociedade através da ecologia de saberes locais.

Por fim, o capítulo XIX é dedicado às considerações finais. Na base de dados discutidos ao longo da tese, conclui-se que, devido ao neoliberalismo, o Estado perdeu o seu poder de decisão, sobretudo, na formulação das Políticas Curriculares. Assim, nos Planos Curriculares constata-se a promoção de uma cultura considerada legítima por um segmento social ou grupo dominante que define o que ensinar. Por isso, defende-se nesta secção que a elaboração dos currículos em Moçambique, carece de uma fundamentação epistemológica, aliás, segue-se procedimentos ideológicos e políticos de um modelo de orientação de carácter exógeno, o que coloca o SNE em crise de identidade.

1.2. Problema de Investigação

Logo após a independência, o Estado apostou na massificação do ensino que só seria viável por meio de formação “acelerada” de professores (Bonde, 2016). Estas acções ditavam a proposta do Projecto de SNE centrado em três níveis ou subsistemas de ensino (Primário, Secundário e Ensino Superior), através da Lei 4/83 de 23 de Março, sempre sob influência externa. Vários cenários sociais e políticos foram caracterizando o país, dentre os quais, a seca, a fome, a guerra de destabilização (1977-1992) o que condicionou a entrada do país na economia do mercado, sob égide das potências económicas internacionais. Esses factores fizeram com que a Lei 4/83 de 23 de Março fosse revogado a favor da Lei 6/92 de 6 de Maio, de modo, a adequar o sistema educativo à nova realidade sócio político que o país experimentava. Com a introdução desta nova lei, o Estado permite a participação de outras de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo o que mostrava um presságio à democracia no sector da educação.

Os momentos históricos e políticos de um país são dinâmicos, o que coloca a educação também num processo dinâmico. Assim, o governo de Moçambique, de acordo com os fenómenos que caracterizam o país implementou uma reforma curricular⁴ no EB que deveria ter em conta não só, as necessidades nacionais (currículo base) e locais, mas também, a evolução do ensino na região em que Moçambique se situava no contexto mundial (INDE/MINED, 2003).

De acordo Accioly (2018) a reforma curricular introduzida no EB, em 2004, em Moçambique, obedecia à lógica do mercado, aliás, nesse período, muitos dirigentes moçambicanos “abandonaram a política” para o mundo dos negócios. Ainda sobre os planos curriculares, Eyng (2019) reitera um “estranhamento” ou “distanciamento” entre a experiência da vida académica e os valores culturais. Isso significa que, os valores culturais promovidos não reflectem a realidade dos alunos. Portanto, é no entrosamento de políticas externas na educação, com uma ideologia neoliberal que a presente pesquisa pretende responder a seguinte pergunta de partida: **Como o neoliberalismo influencia as políticas curriculares do Ensino Básico em Moçambique?** A questão, por mim levantada, serve de baluarte não só na

⁴ A reforma curricular introduzida em 2004 justifica-se pelo facto de a estrutura curricular e os conteúdos dos programas de ensino desenvolvidos nos anos iniciais da década de 1980 estar desajustada a realidade política, social e económica do país. A estrutura curricular era demasiadamente rígida e prescritiva sem espaço de manobra para adaptações ao nível regional e local e conteúdos poucos relevantes (Uachiso & Faria, 2020).

identificação metódica da investigação, assim como, na (re) construção da história de educação em Moçambique, no contexto neoliberal numa perspectiva crítico-filosófica. Para isso, a partir da pergunta de partida estratifica-se, nos próximos parágrafos, quatro questões essenciais com vista, a delimitar cada vez mais o campo de pesquisa.

O século XX foi caracterizado por uma controvérsia em torno das questões de natureza política, dimensão e campo de acção do Estado (Fukuyama, 2004). De acordo com Barroso (2005), este facto iniciou-se com auspício do liberalismo britânico a partir dos anos de 1980, através do *tacherismo* e do *regganismo*, onde assistiu-se as chamadas “políticas neoliberais” (com redução do papel do Estado e criação de mercados, ou quase mercados nos sectores públicos: Saúde, Educação, Transportes, etc). Estas políticas afectaram muitos outros países e foram adoptadas como referenciais para os programas de desenvolvimentos pelas grandes organizações internacionais (FMI, Banco Mundial, OCDE, etc).

No caso de Moçambique, Muhache (2015) argumenta que o poder político influenciou no processo educacional, desde a independência até meados da década de 1980, sendo que, depois deste período, a influência tende a diminuir como resultado da fraca capacidade financeira do Estado para fazer face às necessidades do sector da educação. Este argumento associa-se à tese defendida por autores como Fukuyama (2004); Barroso (2005), (Gonçalves, 2009), Taimo (2010) segundo, os quais, houve redução da intervenção do papel do Estado, sobretudo, na Educação. O neoliberalismo como uma corrente político-ideológica de dominação ou de colonização dos Estados pelo capital (Dardot & Laval, 2016) coloca o Estado como um sujeito passivo, que não tem vida própria, impondo as opções educacionais que não favorecem o desenvolvimento local nem a formação da cidadania nacional. Nos planos curriculares do Ensino Básico verifica-se a promoção de valores axiológicos do ocidente (homossexualidade) desajustados com os valores culturais, hábitos costumes da realidade local, o que influencia, não só, na formação da personalidade do indivíduo, mas também, no desenvolvimento cognitivo dos alunos.

Perante a influência neoliberal, estudos questionam a qualidade de ensino, sobretudo, na Educação Básica, isto é, muitos alunos, em Moçambique terminam o EB com imensas dificuldades na leitura, escrita e no cálculo (Niquisse, 2017; UNESCO, 2019). Um estudo realizado pelo INDE revela que apenas 1 em cada 16 alunos da 3ª classe pode ler frases simples e inferir informação num texto. Tendo em conta que se atribui na Baixa Qualidade de

Ensino Básico a influencia neoliberal, que por sua vez, impõe novos modelos ou políticas curriculares ao Estado, questiona-se o papel do Estado na formulação políticas curriculares face ao neoliberalismo. Assim, surge a **primeira pergunta**: Qual é o papel do Estado na formulação das políticas curriculares do Ensino Básico em Moçambique?

Neste sentido, as políticas curriculares carecem de uma análise quanto a trajectória da formulação e implementação no contexto da força produtiva do mercado, uma vez que, não se observam os processos micro políticos e a acção dos profissionais que lidam com políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006).

De modo a compreender de forma exaustiva a formulação de políticas curriculares no Ensino Básico, isto é, o processo de legitimação de políticas nacionais diante da influência das políticas neoliberais em Moçambique, no EB levanta-se a **segunda pergunta** desta pesquisa. : Como os grupos de pressão (actores sociais) se articulam na formulação das políticas educativas? Ou melhor, que papel os actores sociais, grupo de pressão, Sociedade Civil, partidos políticos, alunos, professores têm na formulação das políticas curriculares em Moçambique?

A maioria dos países do Sul depende dos fundos externos para fazer funcionar o sector da educação o que lhes coloca numa situação de passividade quanto à escolha das suas políticas educacionais. A este respeito, Leshner (1999) argumenta que os organismos internacionais funcionam como um ministério de educação devido ao financiamento que estes prestam aos países em via de desenvolvimento. Silva (2011) observa que a intervenção dos organismos internacionais nas políticas educacionais evidencia de forma clara a expansão das políticas mais convenientes aos interesses do capital internacional. Nessa perspectiva, a educação na sociedade neoliberal tem como principal papel a reprodução da força de trabalho para o capital, formando os indivíduos conforme o interesse dos mesmos, sendo explorado comercialmente pelo sector privado.

Portanto, nota-se que, o sector privado é selectivo, o que significa que a educação de qualidade só é concedida aquele que, realmente, possui meios financeiros para o efeito, contrariando deste modo a Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição da República de Moçambique que atestam a educação como um direito para todos. De forma geral, afirma-se que o neoliberalismo, fora de pôr do lado, o Estado na formulação de políticas

curriculares do Ensino Básico em Moçambique, incentiva a desigualdade, concentra o poder cada vez mais nas mãos da classe dominante, converte a educação numa mercadoria que o fim último é a produção de lucro (Taimo, 2019, Goncalves, 2018).

Em contraste à visão neoliberal, Paulo Freire (2000) defende que não se deveria ter a educação que qualifica o homem somente no mercado, mas também, uma educação que humanize o sujeito tornando-o um cidadão que seja crítico-reflexivo e que actue na sociedade. É, de facto, em torno da abordagem de Paulo Freire que surge a **terceira pergunta** da presente pesquisa: Que desafios são colocados aos politólogos educacionais para a formulação das políticas curriculares do EB em Moçambique, face ao neoliberalismo, de modo que se tenha uma educação contextualizada, humanista, pro-social rumo à formação da cidadania moçambicana, tendo em conta que a educação caminha sob financiamento dos organismos internacionais?

Tem sido consenso entre investigadores, académicos que o neoliberalismo não apresenta resultados sustentáveis, sobretudo, para os países ditos Sul (Mabota, 2019). Este autor, afirma ainda que devido à sua lógica de racionalidade individual, propicia uma competição desleal e de uma cooperação não salutar entre os indivíduos e Estados. A este respeito Silva (2011), salienta que, no discurso neoliberal a educação como um todo, passa a ingressar no mercado capitalista funcionando logo a sua semelhança, deixando assim, de ser parte do campo social, político em substituição pelos direitos do consumidor, daí, a sua visão de que os pais e alunos sejam consumidores.

O neoliberalismo tornou-se numa política ou ideologia económica que se procura firmar a nível mundial através de financiamento de sectores públicos, em particular, o da educação, o que torna difícil de combatê-lo. Entretanto, olhando para a dependência económica dos países da periferia, onde Moçambique é um potencial beneficiário, não seria, necessariamente, fundamental combater o neoliberalismo, aliás, torna-se importante saber conviver com as políticas neoliberais sem pôr em causa as prioridades educativas locais.

Em consonância com o raciocínio acima exposto, Tavares (2010) refere que num mundo globalizado, baseando no pressuposto da interdependência das economias, nenhum Estado pode isolar-se, pelo contrário, tem que acompanhar essa dinâmica da globalização através de uma visão estratégica e consciente. Para isso, solicita-se primeiro boa governação, isto é, participação do público na governação ou tomada de decisões úteis do país, transparência na

gestão do bem público, respeito pela diferença, respeito pelos direitos humanos e, sobretudo, a capacidade das lideranças locais em projectar o país no mundo globalizado.

Nesta ordem de pensamento, Masolo (2009); Mabota (2019) apresentam a possibilidade do *ubuntu*⁵ como uma filosofia de base para a construção do modelo de cooperação entre Estados, em alternativa ao modelo neoliberal, que governa as relações de cooperação entre Estados na actualidade. Para Masolo (2009), *ubuntu* é um dos conceitos filosóficos e dos princípios organizacionais essenciais das populações que falam línguas bantu. Para o autor, estas populações precisam, face à globalização económica, cimentar fortes vínculos de solidariedade, em primeiro lugar, entre elas mesmos e, depois, serem abertas a cooperar com todos seres humanos do mundo.

Niquisse (2017) argumenta que a cidadania tem de ser uma aposta séria, dado que, uma escola que queira formar uma cidadania efectiva se expõe a afrontar uma classe “emergente” que luta por impor uma democracia regulada pelo mercado, isto é, o autor enfatiza a formação humana como alternativa viável para os desafios que se impõem na sociedade. Para tal, reconhece o papel do currículo como coração da escola. Sob influência da UNESCO, o autor defende que o currículo deve ser desenhado observando os quatro pilares postulados pela UNESCO: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos com os outros. Para o autor, só nesta condição podia-se garantir a formação integral do aluno rumo a cidadania.

Enfim, Niquisse (2017) não deixa bem claro como esse currículo deve ser desenhado, tendo em conta, a submissão que os parceiros estratégicos ou credores apresentam aos beneficiários da ajuda externa, pois, reconhece o papel da formação como alternativa viável para suprir os desafios actuais que a educação descreve. Entretanto, a proposta apresentada por Mabota, Masolo explica de forma geral, como *ubuntu* funcionaria nas relações entre os Estados, não explicando também de forma específica as directrizes de funcionamento no campo educacional. Neste caso, emite-se a nossa **quarta pergunta**: Que proposta curricular para o EB em Moçambique, considerando às influências neoliberais no plano do Estado?

⁵ Trata-se de humanismo que o mundo precisa, trata-se de um modelo de justiça extraído da África para o mundo e que se apresenta como crítica (alternativa) à proposta menos humana do liberalismo para as relações entre os Estados (Mabota, 2019).

Portanto, os debates teóricos – científico mostraram que o neoliberalismo toma a educação como campo económico, o que condiciona a emergências de críticas generalizadas pelos seus resultados infrutíferos. Pelos esses insucessos, somam-se pressões por reformas no sistema de actuação do BM, protestos por meio de movimentos sociais e manifestações de parlamentares e de ONGs o que obrigou o banco a mudar a sua orientação política, ao menos na retórica (Cardoso, 2009).

Neste caso, o banco culpa os governos pelos insucessos decorrentes da sua má administração. De facto, atribui-se neste estudo a responsabilidade aos líderes dos países beneficiário da ajuda da política externa, em particular, às lideranças moçambicanas a baixa qualidade do sistema educativo, devido a passividade que os mesmos mostram-se em relação as políticas curriculares impostas pelos credores, isto é, o neoliberalismo encontra um campo fértil nos líderes africanos, em geral, ao pautar pela corrupção⁶, individualismo deixando-se, deste modo, passivos aos condicionalismos propostos pelos credores. Esse individualismo como fundamento das lideranças locais agudiza as desigualdades sociais ou económicas, tornando-as naturais, sendo cruciais para o desenvolvimento do país.

Historicamente, o individualismo já caracterizava os líderes africanos, conforme dizia o líder ganês Nkrumah (1967). Este reconhecia que as elites africanas eram coniventes com os dominadores económicos externos devido aos ganhos particulares que buscavam adquirir, como pode-se observar no seguinte trecho do seu livro *Neocolonialismo: o último estágio do imperialismo*:

American and European companies connected with the world's most powerful banking and financial institutions are, with the consent of African governments, entering upon major projects designed to exploit news sources of primary products. [...] Africa has failed to make much headway on the road to purposeful industrial development because her natural resources have not been employed for that end but have been used for the greater development of the western world (Nkrumah, 1967, p.84).

Essa ganância individual não é assumida como filosofia tradicional das elites políticas locais, pois, estes colocam-se em lugares de vitimização – veiculam que os problemas que ocorrem na África são consequências de uma história que lhe foi imposta e ignoram todas as possibilidades que as lideranças locais possuem de realizar as escolhas políticas e económicas (Fernandes, 2016). Esse raciocínio foi e ainda é utilizado por líderes africanos para justificar a má gestão dos recursos financeiros, o uso da violência para fins políticos e a manutenção dos seus governos autoritários

⁶ A percepção da corrupção em Moçambique é de 2,5 (Alves, 2011).

na medida em que, na sua ausência, o caos em seus países seria maior devido às disputas internas entre diversos governos (Mbembe, 2001).

Analisando a política externa no processo de desenvolvimento de Cabo Verde, no contexto africano, Tavares (2010) constata que, de um modo geral, a política externa pouco contribui no processo de desenvolvimento do continente africano, devido a factores como a má governação e a corrupção. A esse respeito, Mabucanhane (2022) salienta que, os libertadores não estão dividindo o bolo e, por isso, o bem-estar social dos africanos depende largamente de revolução que possa permitir a libertação dos povos do continente dos corruptos e ditadores libertadores, isto é, dos antigos nacionalistas.

Noutro angulo de pensamento, discutindo, hoje, problemas de corrupção, da partilha dos recursos entre os membros da mesma sociedade, Mabucanhane (2022) recorda nos que as actuais lideranças africanas ainda não despiram o pensamento de que o exercício do poder político depende das honras, da simbologia de acumulação de capital. O autor salienta ainda que, foi assim desde os tempos memoráveis, que o rei era herdeiro de tudo, das porções de terra, das mulheres, do gado, do exército, do dinheiro, etc. Nelson Mabucanhane é pessimista quanto a mudança do comportamento dos líderes africanos ao referir que, apesar do sofrimento pelo qual passa o povo africano, não se deve esperar que os líderes consigam despir desta nefasta atitude.

Para Tavares (2010), o financiamento externo em maioria dos países africanos, excepto Cabo Verde⁷, é usado para outros fins não ligados ao desenvolvimento e isso, tornou-se numa prática nos Estados pós-coloniais. Para evitar a disparidade do comportamento em relação à política externa dos estados africanos, na sua relação com o exterior, alguns líderes africanos como Nkrumah, Muammar Gaddafi idealizavam a necessidade dos Estados Unidos da África, tendo se tornado este sonho numa utopia, devido à motivos de várias ordens, no caso da falta de união entre os próprios líderes africanos.

⁷ A política externa ajudou a materializar o desenvolvimento do sector educativo de Cabo Verde, quer através da ajuda e financiamento no desenvolvimento do sector educativo local ou através do envio de estudantes ou quadros para formarem e qualificarem nas escolas, estabelecimento de ensino superiores estrangeiro. Cabo Verde, possui neste momento, uma elite intelectual, académica e uma sociedade em geral alfabetizada no país e na diáspora, capaz de administrar um desenvolvimento sustentado do arquipélago e capaz de responder aos desafios internacionais que a modernidade impõe (Tavares, 2010).

As evidências acima trazidas ao debate mostram, claramente, que os líderes africanos não têm assumido um papel claro quanto ao que, realmente, desejam para África. Argumentando em prole desta tese, Bond (2016) refere que, as elites governamentais identificam e anunciam programas tendentes a atacar os problemas e, na prática fazem autenticamente outras coisas que não têm nada a ver com o que dizem. Na visão do autor, eles preocupam-se mais com a imagem pessoal criando riquezas e benefícios que visam satisfazer os interesses dos seus próximos em detrimento dos interesses da colectividade, conforme assevera também Mabucanhane (2022) ao referir que:

Os líderes africanos compram os Mercedes bilionários, fazem viagens chorudas, vivem em condições do primeiríssimo mundo, entre outras formas relacionadas à simbologia do poder próprio do contexto tradicional do poder africano, mas aplicado ao estado democrático moderno (p.22).

Ainda para ilustrar o papel duvidoso dos líderes africanos, Taylor (*apud* Bond, 2016) aponta o caso do Primeiro-Ministro da Etiópia Males Zenawi, que em 2007, conspirou com George W. Bush para invadir a Somália numa operação que viria provocar a morte de aproximadamente 700.000 pessoas entre combatentes e civis. Portanto, em troca pelos serviços prestados na suposta guerra contra o terrorismo, a administração Bush recompensou financeira e diplomaticamente ao grupo de Zenawi. Contudo, os dilemas e realidades africanas acima descritos, de acordo com Mabucanhane (2022) devem ser resolvidos através de políticas continentais coordenadas e capazes de engendrar um bom ambiente, capacidades e arranjos institucionais de forma a domesticar todo o efeito externo. Associo-me a ideia do autor, enfatizando, portanto, a robustez do desenvolvimento de políticas sociais que privilegiem o bem-estar comum das comunidades em detrimento do individualismo que tanto se verifica nas lideranças africanas.

Todavia, não existem dados palpáveis que mostrem o impacto dos programas de redução da pobreza absoluta, ou seja, dados que avaliem a eficácia da ajuda externa (Weimer *et al*, 2012). Para o autor, a análise coloca serias dúvidas quanto à coerência, sustentabilidade e *accountability* da ajuda externa. Pois, olhando de forma específica ao sector da educação, sobretudo, em decorrência da “volatilidade” dos líderes africanos, as políticas neoliberais fragilizam as políticas educativas implementando um sistema educacional que não vai ao encontro das realidades socioculturais africanas (Niquisse, 2017), sendo que, Moçambique não constitui uma exclusão. Sobre isso, Libâneo (1994, p.69) advoga que:

É preciso apostar no ensino centrado na realidade social, em que professor e alunos analisam problemas e realidades do meio socioeconómico e cultural da comunidade local, com os seus recursos e necessidades, tendo em vista a acção colectiva frente a esses problemas e realidades.

Niquisse (2017) reconhece os avanços descritos no sector de educação, no caso concreto, do acesso à educação, sobretudo, logo após a independência, mas, coloca um desafio a elevação da qualidade dessa educação como verdadeiro “trampolim” para a construção da cidadania efectiva. Essa fragilidade, ultimamente, afecta até ao ensino superior, onde o ensino tornou-se num “jogo de negócio” visto, principalmente, em duas dimensões:

- i. institucional, onde a instituição preocupa-se pela reprodução do capital financeiro através de propinas mensais, relegando a produção do conhecimento científico para o último caso. O Estado não fica de fora neste negócio, isto é, as IES, sobretudo, de direito privado são obrigadas a pagar altas somas de valores monetários, só para exemplificar, no caso de acreditação de um curso que é estimado num valor de 251,786.00 Mt (duzentos e cinquenta e um mil e setecentos e oitenta e seis meticais).
- ii. a nível de produção de trabalhos de fim do curso, onde os estudantes aproximam-se a qualquer *expert* superintendente para a compra ou requisição de trabalho do fim do curso, o que apelido de “simulação de competências científicas”⁸.

1.3. Justificativa

As raízes que ditam a motivação deste estudo encontram-se justificadas por várias razões, dentre as quais de ordem profissional (processo do trabalho caracterizado por limitações de ordem técnico), científica (aquisição de novas epistemologias como dispositivo de pesquisa) e social (vontade de influenciar o Estado e a sociedade na formulação e políticas curriculares do EB, dado, ser um espaço de conflito). Durante as minhas funções como professor, em dois

⁸ Acto de recorrer a outrem “*expert*” que subentende a matéria a ser avaliada, para realizar a avaliação em nome do estudante inscrito no curso. Pode ser entendido, também como um contracto entre duas pessoas em que outra assume a identidade falsa [neste caso, do estudante inscrito no curso, o qual se sente incapaz de realizar a avaliação] para realizar a avaliação em nome do verdadeiro estudante inscrito. Enfim, consiste em delegar o poder científico a outrem, por meio de um pacto e, que depois o estudante inscrito no curso apropria-se da sua autoria.

níveis de subsistema de ensino (Primário e Secundário Geral), na província de Inhambane (2003-2018), socializei-me com a educação, através de debates com colegas de profissão, encarregados de educação, alunos onde pude constatar uma significativa exclusão, de actores sociais, em particular, de professores, alunos, pais e encarregados de educação e outros actores interessados num processo educativo que espelhe a realidade dos moçambicanos.

Nesse panorama, admite-se a falta do Poder de decisão desses actores sociais, sobretudo, na formulação de políticas curriculares. Salienta-se que os excluídos são previstos como parte integrante na elaboração do perfil educacional do país, o que implica, não só na qualidade do ensino, mas também, na perda de valores culturais, sociais dos moçambicanos a favor dos credores, isto é, organismos internacionais que financiam a educação. Portanto, a oportunidade de frequentar o Programa de Doutoramento em Educação, na Universidade Eduardo Mondlane (UEM) serviu, por um lado, de força motriz para compreender a influência do neoliberalismo na educação, sobretudo, no EB. A minha participação no II Encontro Nacional de Pesquisa em Educação (ENPE) com a mesma temática foi uma oportunidade de ampliação e delimitação o objecto de estudo.

Por outro, permitiu que os módulos frequentados fornecessem-me lentes epistemológicas que contribuíram na melhoria da minha capacidade de interpretar os “obstáculos” de natureza política e social que caracterizam o processo educacional de forma científica. De uma forma geral, a adesão à interdisciplinaridade contribuiu, significativamente, na minha aprendizagem e na selecção do material de estudo, porém, o Módulo de Epistemologias, despertou-me o interesse, em problematizar o processo de elaboração das políticas educativas face às políticas neoliberais na educação. Acresce-se a isso, a participação no debate internacional sobre as políticas educativas na extinta Universidade Pedagógica-Maxixe, entre os dias 30/31 de Outubro e 01 de Novembro, do ano 2019.

Pelo facto de as políticas educativas serem fundamentais e determinantes no (in) sucesso da qualidade educacional, espera-se, por um lado, que este trabalho produza elementos capazes de alimentar debates e reflexões sobre a tomada de outros posicionamentos pelo MEDH, na elaboração e implementação das políticas educativas, como ponto de partida para transformar o país. Por outro, tendo em conta a influência do neoliberalismo, espera-se que o mesmo ajude também aos politólogos educativos na formulação de análises e reflexões que considere Moçambique como aldeia global que acompanha o processo de elaboração das políticas

educativas, dentro dos parâmetros ideais que se recomendam neste estudo. Mesmo assim, espera-se que as políticas neoliberais não ponham em causa as identidades nacionais, comunitárias e pessoais a partir do sistema educacional.

A pesquisa problematiza o processo de elaboração de Políticas Educativas no país, especificamente, no EB face ao neoliberalismo. Com isso, espera-se, por um lado, que esta pesquisa estimule o Estado e os técnicos do sector de educação (INDE) em modelos educacionais que possam levar o tecido social a uma educação que resolva seus próprios problemas. Por outro, espera-se que a pesquisa sirva como mais um acervo de conhecimento científico em volta das políticas educativas que impõe uma concepção e readaptação do global ao local, no contexto educacional. O estudo propõe um currículo de aprendizagem ligado, directamente, com a comunidade, isto é, um currículo que leve os alunos, permanentemente, estarem em contacto com a comunidade através de prestação de serviços solidários, o que de certo modo, pode ajudar aos alunos na revitalização e fortificação de aspectos culturais, no caso da língua, ritos de iniciação, entre outros valores culturais que representam a identidade moçambicana. Julgo que o modelo educacional proposto através de uma inspiração progressista pode levar a (re) construção da moral e da cidadania, humanismo entre os alunos e a sociedade, dado que, estes voltam a beneficiar de uma escola inclusiva e integrada na esfera social.

1.4. Objectivos

Para a compreensão da questão de pesquisa e direccionamento do estudo, traçou-se como objectivo geral o seguinte: analisar a influência do neoliberalismo na formulação de Políticas Curriculares do Ensino Básico, em Moçambique, no período compreendido entre 2004 a 2018. Com vista, a alcançar melhor esse objectivo, desdobrou-se em seguintes acções específicas:

- ✓ Descrever o processo histórico e político da formação do Ensino Básico em Moçambique;
- ✓ Compreender o papel do Estado na formulação das Políticas Curriculares do Ensino Básico;
- ✓ Explicar os desafios adjacentes à formulação de políticas curriculares do Ensino Básico, em Moçambique face ao neoliberalismo;

- ✓ Propor um modelo educacional de inspiração progressista e ancorada na aprendizagem solidária.

1.5. Estado da Arte

Pelos efeitos do neoliberalismo, à escala mundial, desenvolvem-se vários estudos com vista a compreender a essência, fins desse movimento. Assim, olhando a vasta literatura nesta área de saber, não me seria fácil apresentar todo arcabouço teórico que constitui a literatura publicada, aliás, não constituiu minha intenção fazer uma abordagem exaustiva da literatura que compõem estudos correlacionados. Todavia, apesar de existir ainda poucos estudos, em Moçambique, que abordem as políticas educativas sob a influência do neoliberalismo, o Estado da Arte, pretendeu ser mais exaustivo nos estudos desenvolvidos em Moçambique para dar mais conta, aos estudos teóricos desenvolvidos nesta área de saber.

É muito notório entre os críticos do neoliberalismo que esta ideologia afecta, drasticamente, o sistema educacional, sobretudo, nos países do terceiro mundo, os quais, a sua educação depende de doadores, representados pelas agências ou organizações internacionais. As ideias neoliberais receberam destaque internacional a partir da década de 1960, com a divulgação das pesquisas dos economistas Milton Friedmann e Frederic Hayek, onde os postulados de acusar o Estado por todos os desastres da economia mundial se consolidam no século XVIII, durante o período histórico chamado de Iluminismo. Nesse período (século XVIII) diversos pensadores estruturavam um conjunto de ideias movidos pelo desejo de acabar com os poderes das monarquias absolutistas, os privilégios da nobreza e a hegemonia do clero. As bases do iluminismo são o antropocentrismo e os conceitos racionalistas defendidos por pensadores como René Descartes, aqueles que traziam a luz para acabar com o obscurantismo da idade média. O ideário foi fundamental para produzir movimentos que transformaram a História humana, como a Revolução Francesa e a norte-americana.

As ideias políticas de liberdade do iluminismo foram seguidas por diversos pensadores e são transpostas para a economia a partir da lógica do *laissez-faire, laissez passer* (deixe fazer, deixe passar). Significa que a liberdade é fundamental para que o indivíduo se transforme na peça central da economia. O chamado liberalismo económico foi defendido pelo filósofo e economista britânico Adam Smith (1723-1790), considerado pai da doutrina liberal. Suas ideias

foram seguidas por John Stuart Mill (1806-1873), que exaltou a liberdade de mercado e a não intervenção estatal.

O prefixo NEO já demonstra que essa forma de analisar o mundo é, muito mais, a actualização de conceitos e ideias gestadas após o fim da chamada Idade Média e consolidadas no século XIX. As propostas de Frederic Hayek e Milton Friedmann foram reconhecidas com o prémio Nobel de 1974 e 1976, respectivamente, o que ampliou a visibilidade da receita neoliberal. A aplicação das fórmulas da chamada Escola de Chicago (onde actuava Friedmann) ganhou destaque com o uso durante a ditadura de Pinochet no Chile e na Inglaterra de Margareth Thatcher, a partir dos anos 1970. As experiências eram apresentadas como um sucesso, mas na verdade os países aumentavam seus Produtos Internos Brutos (PIB) e aceleravam a economia impondo enormes perdas sociais e ampliando a concentração de renda. Os ricos cada vez mais ricos, os pobres, cada vez mais pobres.

Desde os anos 1970, mas, principalmente, na década de 1980, os organismos internacionais como o BM e o FMI passaram a adoptar os conceitos neoliberais. A única receita aceitável para a economia de todos os países era a que exigia a diminuição do “tamanho” do Estado e ampla liberdade para os indivíduos operarem através do mercado. Assim, áreas que antes eram estratégicas e prioritárias para o Estado, pois visavam o desenvolvimento social, como a Saúde e a Educação, passaram a se tornar mercadorias sujeitas as “leis do mercado”. Isso quer dizer: só tem razão de ser se gerarem lucro para os seus “investidores”.

O Banco Mundial, por exemplo, “foi concebido na Conferência de *Bretton Woods* em Julho de 1944, como instrumento para financiar a reconstrução dos países destruídos pela Segunda Guerra Mundial, sobretudo, os da Europa” (Arruda, 1998, p. 45-46). Seu perfil modificou-se, especialmente, após a hegemonia do pensamento neoliberal e passou a ter sua importância, não só, pelo volume de valores emprestados, mas, principalmente, pela relação política que tem dentro de um “processo de reestruturação neoliberal junto dos países em via de desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural”. (Soares, 1998, p. 15).

O pensamento neoliberal instalado pelos organismos financeiros internacionais (FMI e BM), portanto, acabou criando critérios para liberar fundos aos países que solicitassem ajuda. Assim, Moçambique, que estava enfrentando grandes dificuldades económicas, especialmente, após o fim da URSS e vários anos de Guerra Civil, não teve outra alternativa senão curvar-se às

políticas dos países centrais (Estados Unidos e Europa, principalmente) para poder receber ajuda financeira (Mechisso, 2020; Taimo, 2020).

Pela cartilha neoliberal a Educação deve existir como preparação para o trabalho, tornando a mão-de-obra qualificada e ajustada ao modelo de competição quer no mercado nacional ou internacional. As escolas devem se tornar veículos de transmissão de valores ligados a ideologia dominante, ou seja, exaltando o capital. Instituições de ensino são vistas, antes de tudo, como mercado, um lugar para vender produtos e para desenvolver novos artefactos de consumo. Stehan Ball (2014) elucida como a educação é “reformada” pelo neoliberalismo, pelo modo que este, na forma de mercado promove a “mercantilização da prática educacional”, por exemplo, nas economias de valor aluno, por meio de remuneração por desempenho, gestão de desempenho e flexibilização e substituição de trabalho.

Estudos desenvolvidos por Forjaz (2000); Young (2015); mostram como o neoliberalismo está alternando drasticamente a função do Estado na educação requerendo que maior atenção seja dispensada aos factores presentes nos supranacionais e sub-nacionais. Por seu turno, Han (2018) mostra como o neoliberalismo apropria-se do poder inteligente, isto é, as emoções, ofuscando as liberdades, de modo que se firme no mercado internacional. Piketty (2019) mostra como o neoliberalismo cria as desigualdades sociais com o recurso as taxas de rendimento dos cidadãos.

O estudo realizado por Ana Cristina Prado de Oliveira (2019), o qual, faz levantamento e análise de artigos académicos no campo de implementação de políticas educacionais de 2007-2017, além da importante contribuição para o estudo sobre o tema, aponta novas possibilidades de diálogo no campo educacional. Este resultado ajuíza-se a proposta tida em conta nesta tese, ao propor novos diálogos, assim como, outros modelos educacionais diferentemente das, tradicionalmente, desenvolvidas ao longo da história da educação em Moçambique, por se mostrarem contraproducente, no que concerne a qualidade do ensino no país.

Assim como nesta tese, autora defende que o estudo sobre as políticas públicas em educação, em suas diferentes abordagens torna-se, cada vez mais essencial para a compreensão dos processos educacionais e escolares, especialmente, quando se pretende compreender as dinâmicas de adaptação desenvolvidas a partir das proposições de uma agenda política que, nem sempre, considera as especificidades de seu campo de abrangência.

Em Moçambique, as pesquisas sobre o neoliberalismo na educação, ainda constitui um campo em construção, daí, poucos trabalhos foram identificados. Pois, a pesquisa desenvolvida por Gonçalves (2009), na sua tese de Doutoramento em Educação, no âmbito das políticas educacionais, analisa a reintrodução do Ensino de Filosofia, no nível médio do SNE. O autor afirma por um lado, que, a reintrodução do Ensino da Filosofia no nível médio moçambicano, como política pública de educação foi de carácter prepositiva à medida que a decisão partiu do Ministério da Educação à sociedade.

Por outro, é responsiva, levando em consideração os argumentos sobre as expectativas sociais que o Ensino de Filosofia iria responder através da educação escolar. Gonçalves busca compreender como as opções político-económicas tomadas pelos dirigentes moçambicanos implicam na organização da cultura, cujas consequências simbólicas, previstas ou não, desaguam na crise ética que o país se defronta.

Ao desenvolver essa intenção, Gonçalves (2009) problematiza as opções do Estado, sobretudo, na construção da identidade cultural. Neste caso, quando o autor problematiza as opções do Estado, na vertente cultural, a minha tese problematiza o papel do Estado face ao neoliberalismo, na formulação das Políticas Curriculares do EB, assim como, as implicações dos dirigentes da frente na escolha de políticas educacionais que ditam o rumo que a educação, actualmente, toma e molda a sociedade.

Accioly (2018) ao falar das influências político-pedagógicas do Banco Mundial nas relações entre Brasil e Moçambique, analisa as “recomendações” de políticas para Moçambique presentes nos documentos produzidos pelo BM, FMI, entre outras organizações afins dentro do mesmo período delimitado para este estudo. Igualmente, o autor busca compreender as formas como essas recomendações são apropriadas pelo Governo de Moçambique e seus impactos para o conjunto da sociedade.

Mechisso (2020) ao falar de políticas de Assistência estudantil em Moçambique, apresenta uma contribuição multidisciplinar na área das políticas educacionais, sobretudo, na análise da expansão e do acesso ao ES. Numa perspectiva que me focalizo em análise de políticas curriculares no EB, o autor delimita o seu estudo no ES, aliás, este autor convida-nos a uma reflexão sobre as influências globais nas políticas nacionais através do ES.

Para Mechisso (2020), o ES era discriminatório senão excludente. Pois, depois da Independência Nacional o governo da Frelimo toma o poder e desconstrói a lógica administrativa do sistema colonial. No entanto, a Guerra Civil, fome e a seca colocaram o país numa crise económica o que obrigou o país, em 1983, a solicitar ajuda externa ao BM e ao FMI.

Para Mechisso (2020) esta adesão afogou as políticas sociais do Estado moçambicano, passando o país a seguir os ditames das políticas neoliberais que recomendavam a privatização dos serviços sociais e a disistatalização do Estado. Todavia, para o desenvolvimento desta pesquisa Mechisso (2020) recorreu a abordagem de Ciclo de Políticas de Stephan Ball o que aproxima com a perspectiva teórica que usei para a orientação dos constructos científicos do presente trabalho. Todavia, quanto Mechisso (2020) discute o papel do Estado na dinamização das políticas de assistência estudantil implementadas nas IES públicas de Moçambique, neste trabalho discuto o papel do Estado na formulação das Políticas Curriculares do EB, coincidindo quando ambos estudos delimitam-se numa cruzilhada neoliberal.

História e Política do Ensino Superior em Moçambique considera-se uma obra clássica da autoria de Taimo, publicada, em 2019. Neste livro, Jamisse Taimo aborda a história, a política e a gestão da educação superior em Moçambique, sendo que, na minha tese aborda-se de forma específica o EB. O autor observador e partícipe dos factos por ele narrado e analisados inicia a sua análise no período colonial, em especial, desde a Conferência de Berlim aquando da partilha da África entre as potências coloniais até à independência.

Quando o autor fala sobre as condições sub-humanas as quais o povo era submetido pela colonização, nesta tese falo das mesmas condições, no entanto, provocadas não pela colonização portuguesa, mas sim, pela nova ordem mundial que pretende controlar a economia mundial. Constituem ainda traços comuns quando o estudo mostra, de forma muito clara os dilemas que o estado vive quando nele se defrontam interesses neoliberais.

Na sua tese de doutoramento, Guilitché (2021) procura analisar as implicações políticas da cooperação internacional da Educação Superior com intuito de perceber as relações entre o BM e a agenda do Estado a fim de capitar a relevância política do BM na agenda nacional. O autor defende que resultados de sucessivas reformas de ajustamento estrutural no âmbito de combate à pobreza e no bojo das medidas preconizadas pelo Consenso de Washington, a assistência

internacional no campo da educação superior está associada aos problemas políticos doméstico em Moçambique, e isso desde a sua adesão as agendas do BM, em 1987.

Portanto, uma linha em comum entre a tese de Guilitch (2021) e a tese deste trabalho, depreende-se ao defender que, “os problemas da educação estão aliados ao estilo de liderança em vigor em Moçambique e não, fundamentalmente, do Banco” como tem se defendido, aliás, alguns estudos, demonstram que a maioria dos governos simplesmente consome, ao invés de investir a ajuda recebida (Easterly & Pfitze, 2008).

No seu estudo Pedro Guilitch conclui que as diferentes arenas do processo político recebem directa ou indirectamente o financiamento e suporte técnico do Banco, apresentando grande potencial para viabilizar um projecto político de Educação Superior que se faça valer da contribuição externa, mas sem deixar de fora a participação de actores domésticos, que assegurem a incorporação efectiva das necessidades endógenas. Concordando que o Banco não deixa de fora a participação de actores domésticos, todavia, percebe-se que esses actores não garantem a incorporação efectiva das necessidades endógenas, dado que, o Banco mostrase com maior trunfo no processo decisório.

1.6. Fundamentação Teórica da pesquisa: Ciclo de Políticas de Stephen Ball

O arcabouço teórico ou conceptual de um estudo configura-se em importante ponto para o *design* de pesquisa (Teixeira, 2003). No entanto, para Foucault (2004), toda a teoria é provisória, acidental, dependente de um estado de desenvolvimento da pesquisa que aceita seus limites, seu inacabado, sua parcialidade, formulando conceitos que clarificam os dados – organizando-os, explicitando suas inter-relações, desenvolvendo implicações – mais que, em seguida, são revistos, reformulados, substituídos a partir de novo material trabalhado.

Por isso, para este autor, nem a arqueologia, nem, sobretudo, a genealogia tem por objectivo fundar uma ciência, construir uma teoria ou se constituir como sistema, aliás, o programa que elas formulam é o de realizar análises fragmentarias e transformáveis. A partir do argumento de Foucault (2004), fica claro que, apesar da teoria ser provisória, ela torna-se determinante na formulação de conceitos que auxiliem na interpretação de dados para a construção da razão.

A esse respeito, Merriam (1998 *apud* Teixeira, 2003) salienta que a falta de um arcabouço teórico, claramente, articulado ou fracamente teorizado resulta em uma proposta de estudo ou relatório que é rejeitado por comités científicos. Foi neste sentido, que se seleccionou o Ciclo de Políticas de Stephen Ball como teoria política⁹ que orientou a investigação. De acordo com Mainardes (2006), os trabalhos mais recentes de Ball contribuem para uma análise mais densa das influências globais e internacionais no processo de formulação de políticas nacionais. É de facto, neste prisma que se recorreu a abordagem de Ciclo de Políticas de Stephen Ball, com vista, a compreender o processo de interpretação e de recontextualização das políticas nacionais diante da influência das políticas neoliberais em Moçambique, no EB e, como os grupos de pressão (actores sociais) se articulam na elaboração e implementação destas políticas.

É verdade que o uso desta abordagem é efectuada pela simbiose de algumas perspectivas epistemológicas de correntes, principalmente, pós-estruturalistas, aliás, a selecção destas perspectivas foi graças alguns traços que se configuram também no Ciclo de Políticas de Ball. Lingard (1993) citado por Mainardes (2006) argumenta que o ciclo de política precisa de uma teoria de Estado mais sofisticada. Por seu turno, Hatcher & Troyna (1994) (*idem*) corroboram com Lingard, considerando que esta abordagem não tem uma teoria do Estado clara, o que seria crucial para uma adequada compreensão da política educacional e de suas relações com os interesses económicos.

Portanto, independentemente desta crítica, apropria-se desta abordagem, por julgá-la, por um lado, adequada para compreender o processo da elaboração, implementação das políticas educacionais em Moçambique, sobretudo, no EB. Por outro, o ciclo de política de Ball, vem sendo utilizado em diferentes pontos geográficos (Reino Unido, África, Índia, América Latina, Brasil) como um referencial para analisar a trajectória de políticas sociais e educacionais, uma vez que, permite uma análise crítica da trajectória desde a sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (Mainardes, 2006; Rosa, 2019).

Para Mainardes (2006), esta abordagem de orientação pós-moderna, destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micro-políticos e a acção dos profissionais que lidam com políticas no nível local e indica a necessidade de se

⁹ É um conjunto de ideais sistematizadas, que formam m um sistema simbólico que, por sua vez, permite a compreensão das estruturas políticas e a explicação de fenómenos neste campo Easton (1970 *apud* Ribeiro, 2009).

articular processos macro e micro na análise de políticas educacionais. Por seu turno, o ciclo de políticas mostrou-se um modelo heurístico potente não apenas para questionar a centralidade do Estado na política do currículo, como também para questionar uma concepção verticalizada do poder que subsidia tal centralidade, (Lopes, 2016).

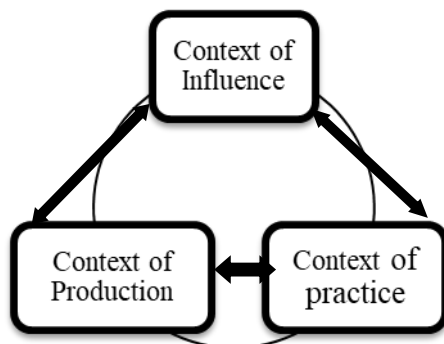
De acordo com Harman (1984 *apud* Stromquist, 1995), as políticas educacionais seguem um processo de quatro fases, no mínimo, iniciando-se com a identificação do problema, evoluindo para a formulação e autorização da política pública (leis aprovadas) implementação das mesmas e finalização ou mudanças. Para Ball & Bowe (1992), a princípio caracterizaram o processo político introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas, a saber:

- (i) Política proposta: referia-se a política oficial, relacionadas com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de implementar políticas, mas também, intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem;
- (ii) Política de facto: constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma a política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em práticas;
- (iii) Política em uso: referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que actuam no nível da prática.

De acordo com Mainardes (2006), logo em seguida, estes pesquisadores romperam com esta proposta porque a linguagem utilizada apresentava uma certa rigidez que eles não desejavam empregar para delinear o ciclo de políticas. Para eles, há uma variedade de intenções e disputas que influencia o processo político e as três facetas se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político.

Assim sendo, Bowe & Ball (1992), apresentaram uma versão mais refinada do ciclo de políticas, no livro *Reforming education and Changing Schools*, reforçando a racionalidade do processo de gestão e, por sua vez, rejeitando os modelos de políticas educacionais que separam as fases de formulação e implementação, conforme nos ilustra a figura 1:

Figura 1: Contextos de formulação de uma política



Fonte: Ball & Bowe (1992)

De acordo com Mainardes (2006) o Contexto de Influência é onde as políticas públicas são originadas e os discursos políticos são arquitetados, no qual, o grupo de interesse como partidos políticos, comissões e grupos representativos influenciam, disputam e definem as finalidades sociais da educação, idealizam conceitos e elaboram um discurso de base para a política. De forma mais clara possível, este contexto descreve a legislação, acordos, memorando ou cooperações sobre a política, evidências que subsidiaram a política estudada.

O Contexto da Prática é onde a política está sujeita a interpretação, recriação. É onde a política produz efeito e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original, sendo que esta abordagem assume que os professores (o que os professores dizem?) e demais profissionais desempenhem um papel activo, isto é, estes “não enfrentam como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências e valores próprios” (Ball *et al.*, 1992 *apud* Mainardes, 2006, p.53).

Por conseguinte, o contexto da produção política do texto baseia-se na teoria literária que entende as políticas como representações que são codificadas de maneiras complexas. Estes textos são produtos de múltiplas influências e suas formulações envolvem intenções e negociações dentro do Estado e da formulação de política. Neste processo apenas algumas influências são reconhecidas e algumas vezes são ouvidas. A este respeito, Mainardes & Gardin (2013, p. 154) explicam que a análise do contexto da produção do texto implica:

A leitura e compreensão crítica dos textos, por meio da identificação dos seus componentes político-ideológicos, as relações de poder envolvidas na formulação de políticas; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidas na formulação de políticas; as relações do texto de

uma política específica com textos de políticas de outros contextos e com políticas sectoriais, etc.

Olhando de forma resumida, o contexto de produção de texto trata-se de planos curriculares, programas de ensino e outros documentos oficiais. O que esses documentos narram sobre a política curricular? Esse questionamento permite-nos uma comparação entre outros dispositivos oficiais de orientação educacional. Em pesquisas realizadas em Reino Unido, Ball (2011) apresenta quatro binários que precisam ser considerados no estudo sobre as políticas educacionais, nomeadamente:

- i. Desenho e escopo: as pesquisas tem se preocupado com os papéis dos professores e das escolas, do que, de facto, com as políticas. Sobre esse assunto, Santos (2021), defende que, parece haver um movimento de culpabilização das instituições de ensino e dos professores, mas não da política que nunca se apresenta como problema e sim como uma solução;
- ii. Envolvimento total: aborda as falhas das pesquisas em relação aos seus entendimentos genéricos sobre a relação da educação com as outras políticas sociais, o que ele chama de faceta de isolacionismo. Por isso que, as pesquisas sobre as políticas educacionais, segundo Santos (2021), parece fracassarem em localizar a educação dentro de um contexto e como uma política social contemporânea;
- iii. Ética na pesquisa: o autor critica pesquisas que apresentam em seu bojo, um simples movimento de exprimir ideias imediatas, desempenhando um papel orgânico nas suas análises e replicando um discurso prevalente das políticas sem aprofundamento ou ideologia;
- iv. Inclusão das pessoas nas pesquisas: o autor enaltece a necessidade de se romper com a lógica de que as políticas são feitas para as pessoas, sendo que, elas precisam serem feitas pelas pessoas. Julgo que este trata-se de um dilema mais grave se olharmos à formulação das políticas educacionais no contexto neoliberal. As organizações responsáveis pelo financiamento da educação no país idealizam políticas sem a observação deste binário postulado por Ball (2011), dado que, a sua génese já exclui os decisores locais na sua formulação.

A abordagem sociológica de Ciclo de Política de Stephen Ball mostra-se recente em Moçambique, portanto, sua aplicação ainda carece de uma base de discussão na comunidade

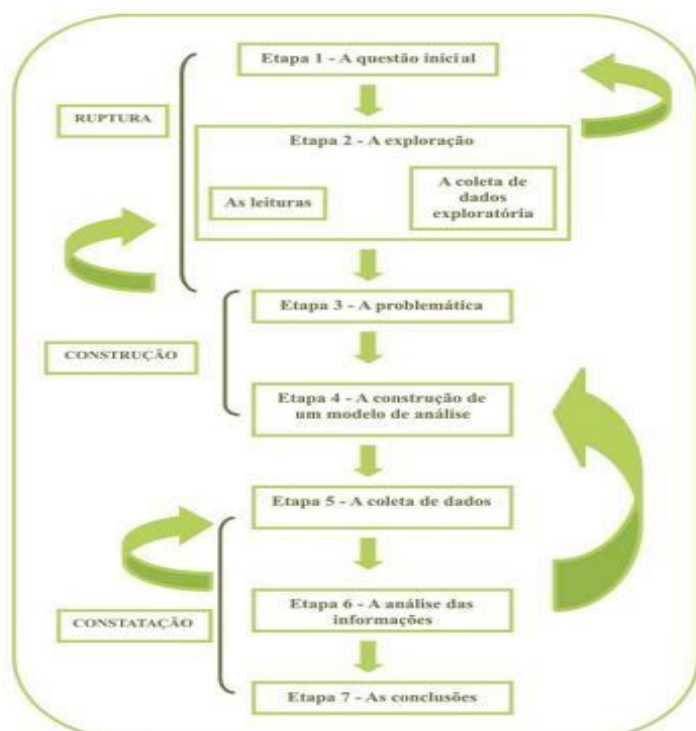
académica. Todavia, na Europa, Brasil, América Latina onde estudos científicos apontam como uma abordagem bastante fértil e sustentável na formulação de políticas educacionais, as políticas do governo desses países ensaiaram com sucesso sua implementação. Corroboro com Santos (2021) ao relevar que, o Ciclo de Políticas permite compreender a natureza complexa dos actuais processo de formulação de Política curricular do EB forjado no contexto das influências político-económicas globais (neoliberalismo) enquanto uma política capitalista de reprodução do capital, o que se suspeita com novos processos de colonização desenvolvidos nos países da periferia, sobretudo, dos que dependem do financiamento dos organismos internacionais.

CAPÍTULO II

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

Pela multiplicidade de alternativas metodológicas que se justificam como determinantes para a prossecução dos objectivos da pesquisa, reconheço que a tarefa de esboçar o caminho para alcançar os resultados desejados, não é fácil. Portanto, o pesquisador comprometido com a produção do conhecimento deve sempre buscar alternativas metodológicas¹⁰ mais apropriadas para (re) construir o saber (ciência). Neste sentido, comprometido com a produção do presente científico foi-me inspirado nas (07) sete etapas da autoria de Quivy & Compenhoudt (1995), nomeadamente: formulação da questão inicial, exploração da questão inicial, elaboração da problemática, a construção de um modelo de análise, a colecta de dados, análise das informações e as conclusões, conforme resume-se na figura 3.

Figura 2: Etapas da pesquisa científica

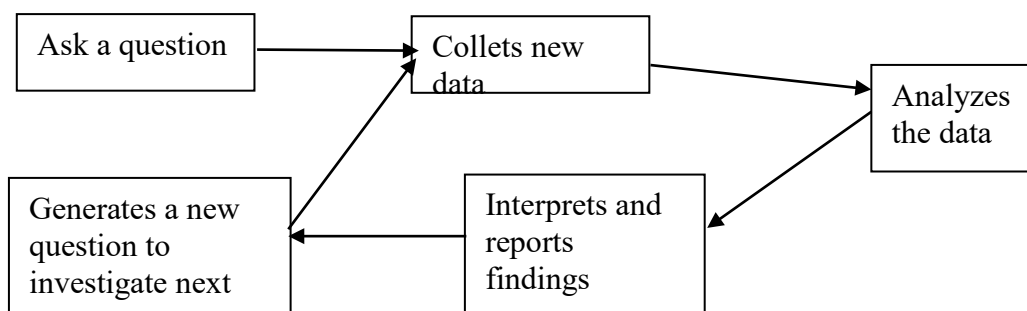


Fonte: Quivy & Compenhoudt (1995 *apud* Gerhardt & Silveira, 2009)

¹⁰ Por metodologia entende-se por um conjunto de procedimentos e técnicas que devem ser observados para a construção do conhecimento, com propósito de comprovar sua validade e utilidade nos diversos âmbitos da sociedade, (Prodanov& Freitas, 2013).

Lodigo *et al* (2006) falando da pesquisa educacional não se dissociam destas etapas. No entanto, os autores resumem em cinco (05) etapas processuais: pergunta de partida; colecta de dados; análises de dados, interpretação e geração de novas questões de pesquisa conforme ilustra a figura 4:

Figura 3: Etapas de pesquisa científica



Fonte: Lodigo *et al* (2006)

Portanto, as diferentes etapas de pesquisa, anteriormente, apresentadas não apresentam diferenças, sendo que a posição apresentada por Lodigo *et al* (2006) encontra-se mais sumarizada. Assim, a escolha da questão inicial (*ask a question*) foi caracterizada por um processo complexo, que envolveu professores da cadeira de Metodologia de Investigação Científica, colegas de formação no curso de doutoramento em educação entre outros actores entendidos na matéria, por meio de debates, questionamentos que de certo modo foram determinantes na construção e fundamentação do problema de pesquisa.

Nesse sentido, confirmava a premissa a qual afirma que o trabalho académico ou pesquisa inicia por identificação de um problema, um enigma, espanto, uma admiração, uma situação que provoca apetência de o pesquisador querer compreender o que está a acontecer, ou melhor, para caso específico, tratava-se de entender a influência do neoliberalismo na formulação de Políticas Curriculares do EB em Moçambique. Assim, com a orientação do supervisor fui buscando textos, artigos, livros (*Revisão Bibliográfica*) que abordem o problema construído, elaborando, deste modo, resumos e fichas de leituras, resenhas de livros encontrados. Saliento ainda que, os documentos produzidos pelo BM foram fundamentais para a compreensão da actual agenda do neoliberalismo e seus efeitos na educação. Nesse momento surgia-me uma nova questão: como construir uma ideia na base das informações conseguidas por meio da

revisão da literatura? Seria suficiente a revisão da literatura por si só para a interpretação do problema proposto?

Para responder essas questões que constituíam um embaraço na minha pesquisa recorri ao argumento apresentado por Quivy & Compenhoudt (1995) ao referirem que “tendo sido formulada, provisoriamente, o problema, a questão inicial necessita ter certa qualidade de informações sobre o objecto em estudo e encontrar a melhor forma de abordá-lo” (p.44). Neste caso, assumindo que me encontrava a desenvolver uma pesquisa exploratória, como mostra a etapa 2, na *figura 6*, questionei-me: se o conhecimento se produz numa relação sujeito-objecto, como ter a qualidade de informações sobre o objecto de estudo?

A procura de possíveis respostas sobre a questão levantada e, sobretudo, no que diz respeito, a formulação do conhecimento numa relação dialéctica entre o sujeito e o objecto, tive de recorrer aos fundamentos epistemológicos com vista a descrever e explicar os diferentes passos e processos metodológicos usados para a afirmação deste estudo. Assim, este capítulo visa apresentar os procedimentos metodológicos envolvidos na produção científica desta pesquisa, sendo que, logo na primeira secção apresento os fundamentos epistemológicos que caracterizam a pesquisa e, de seguida, apresenta-se o tipo de pesquisa qualitativa privilegiada nesta investigação. No terceiro ponto desta secção, apresento o método usado para a interpretação do objecto do estudo. Assim, usei a Educação Comparada como método de pesquisa, de modo a compreender e interpretar o meu objecto de estudo. Ainda neste capítulo apresento as técnicas de análise e interpretação de dados, processo de amostragem, questões éticas da pesquisa.

2.1. Fundamentos Epistemológicos da Pesquisa

Por que se recorre as metodologias para a produção do conhecimento? O que são metodologias e que impactos representam na investigação científica? Para o caso da pesquisa educacional, no caso concreto desta tese, que metodologias foram usadas para a produção do conhecimento? Portanto, estas questões pela sua complexidade ajudaram-me na percepção e interpretação do conhecimento científico e, conseqüentemente, na explicação dos processos metodológicos envolvidos para a produção da presente pesquisa.

Etimologicamente, o termo ciência provém do verbo em latim *Scire*, que significa aprender, conhecer (Prodanov & Freitas 2013). Para este autor, essa definição não é suficiente para diferenciar ciência de outras actividades, no caso da pesquisa educacional envolvida com o aprendizado e o conhecimento. Este argumento mostra-nos a complexidade e falta de consenso na concepção da ciência. Entretanto, Trujilo Ferrari (1974) *apud* (Prodanov & Freitas 2013) entende que ciência é todo conjunto de atitudes e de actividades racionais, dirigida ao sistema de conhecimento com objectivo limitado, capaz de ser submetido a verificação.

Por seu turno, Caraça (1993, p 68) define a ciência como o conjunto de conhecimento organizado sobre mecanismos e processo de causalidade dos factos observáveis, obtido através de estudo de fenómenos empíricos. Estas definições concentram alguns traços que passo a destacar: sistematização e verificação do conhecimento através de processos ou procedimentos metodológicos. A revolução científica promovida pela teoria da relatividade de Einstein exerceu influência sobre Bachelard promovendo um rompimento com as epistemologias anteriores. Bachelard buscou um critério de delimitação do conhecimento científico e do não científico.

Esses conhecimentos [científico e não científico] diferem-se pelo uso do método reflexivo (conhecimento científico) e pelo senso comum (conhecimento não científico). Outrossim, este critério de delimitação bachelardiana é criticado por Rodrigues & Grubba (2012) ao postularem que não existe, propriamente, uma delimitação estanque que separa o conhecimento científico do não científico. Todavia, este trabalho é caracterizado por ser sistemático, isto é, apresenta um método científico (método comparativo). A cientificidade do trabalho encontra-se ancorado também ao recorrer a pesquisa qualitativa, uma vez que, recorri aos dados dos sujeitos informantes na base de entrevistas. Foi a partir dos dados captados durante as entrevistas que atribuí significados de acordo com a opinião de cada respondente. No entanto, na secção que se segue (2.2) explica-se os passos de Cresweel, escrupulosamente observados para a efetivação da pesquisa qualitativa.

2. 2. Pesquisa Qualitativa: os cinco (05) passos de Creswell

Esta pesquisa, por um lado, apresenta a faceta da objectividade (positividade) e do outro lado, a faceta da subjectividade, isto é, os argumentos de análise e interpretação de dados bem como os instrumentos da respectiva colecta demandam uma abordagem qualitativa. Na visão de Bardin

(1995), a abordagem de natureza qualitativa corresponde a procedimentos mais intuitivos, porém, maleáveis e adaptáveis a índices não previstos (evolução das hipóteses).

Para Bardin (1995), a pesquisa qualitativa aplica-se ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produto das interpretações que os seres humanos fazem, de como vivem, constroem seus artefactos e a si mesmos, sentem e pensam. Por seu turno, Ledigo *et al* (2006, p.5) afirmam que a “pesquisa qualitativa colecta e sumariza dados através de narrativas primárias ou métodos verbais”: observação, entrevista e análise documental. Os instrumentos por mim utilizados mostram claramente a proeminência do recurso e aplicação da pesquisa qualitativa. Como foi efectuada? Para que esta pesquisa seja materializável recorri aos cinco (05) passos da autoria de Creswell (2012), que não podem ser vistos de forma linear, mas que, mutuamente se complementam, conforme a seguir passo à apresentá-los:

- (i) identifica-se os participantes e o campo de estudo. Para este caso, conforme ilustra a Tabela 5, identifiquei os participantes com a sua respectiva proveniência de forma a explorar a questão de partida. Creswell (2012) apela trabalhar com um número de indivíduos reduzido de modo que se explore o fenómeno em estudo de forma exhaustiva. Por isso que, nesta pesquisa trabalhei com números reduzido de participantes, apesar de reconhecer a existência de diversos extractos populacionais que compunham a amostra.

Associado ao número reduzido dos sujeitos participantes, Triviños (1987) defende que, uma espécie de representatividade do grupo maior dos sujeitos que participarão no estudo. Porém, não é, em geral, a preocupação dela a quantificação da amostragem. E, ao invés da aleatoriedade, decide intencionalmente, considerando uma série de condições (sujeitos que sejam essenciais, segundo o ponto de vista do investigador, para o esclarecimento do assunto em foco; facilidade para se encontrar com as pessoas; tempo do indivíduo para as entrevistas, etc.). Foi neste sentido, que fui identificando os sujeitos participantes com potencial informação para a sustentabilidade dos dados de pesquisa.

- (ii) Acesso aos participantes e os seus respectivos locais através da permissão. Neste passo, logicamente, tive acesso aos participantes por meio de permissão acompanhado por guia de marcha (*vide o anexo*). O acesso aos sujeitos informantes não foi fácil,

talvez, pela tipologia do tema. A investigação incide, directamente às políticas sociais do Estado e aos seus parceiros estratégicos de cooperação. Entretanto, por um lado, O INDE não se mostrou, totalmente, disponível para responder ao questionário tendo me recomendado aos relatórios e manuais produzidos e, por outro, as instituições parceiras de cooperação fora de ter enfrentado várias dificuldades para a comunicação com os responsáveis da área de pesquisa, o que me levou tantos dias sem feedback dos questionários.

- (iii) Dado a permissão deve-se saber que informação a seleccionar que melhor responda a questão de partida. Conforme ilustram os questionários, já havia desenhado um instrumento de colecta de dados a partir da questão de partida- *ask question*. Em alguns casos, não só me limitei em questões, previamente, levantadas no questionário. Isto significa que ao longo da aplicação dos questionários surgiam algumas questões que constituíam curiosidade para o estudo e, que de certo modo, agregaram valores a pesquisa.
- (iv) Seleccionar os instrumentos de recolha de dados. Este ponto não foi uma exclusão neste estudo. Assim, com o recurso as observações, entrevistas, questionários, e análise documental construi e atribui significados aos dados encontrados.
- (v) Administrar dados com alta responsabilidade sem se descorar de questões éticas. Ressalto que os dados foram analisados com rigor, deixando claro aos seus respectivos autores de forma consentida. Neste ponto, saliento que, observei com rigor as questões éticas da pesquisa (*vide a secção:6.8*). Antes de citar os entrevistados pedi, atempadamente, de o fazer, portanto, caso o sujeito de informação não quisesse ser citado, usei o processo de codificação, deixando claro os princípios éticos.

A preferência pela pesquisa qualitativa, deve-se ao facto de propiciar o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenómeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contacto directo com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos (Gil, 999).

2.3. Instrumentos e Técnicas de Colecta de Dados

A recolha de dados foi possível através de cruzamento de diversos instrumentos e técnicas de recolha de dados. Uma das questões que levantei, na fase de preparação dos instrumentos e técnicas de recolha de dados é a seguinte: até que ponto, as questões formuladas irão trazer os dados pretendidos para a interpretação do objecto de estudo? No entanto, Para a produção desta pesquisa usei as seguintes técnicas de colecta de dados: observação, análise documental. O inquérito por questionário e por entrevista usei como instrumentos de colecta de dados, que de seguida apresento de forma detalhada, a operacionalização de cada um dos instrumentos aplicados:

- i. **Inquérito por Entrevista:** O inquérito por entrevista é, essencialmente, útil como estratégia de recolha de dados em estudos de carácter interpretativo devido o grau de interacção entre o investigador e o entrevistado (Morgado, 2013) e a seleccionei com vista a dar sentido e significados as acções do Estado sobre as Políticas da Educação que os sujeitos atribuem, sobretudo, no Ensino Básico.

Além disso, essa escolha justifica-se pelo facto de fornecer informação nova e/ou inesperada, que implique uma reconceptualização dos objectivos em estudo (Morgado, 2013). Foi, exactamente, nesta etapa que elaborei o roteiro de entrevista¹¹ com vista a recolha de informações que pudessem agregar mais valores a construção do conhecimento científico, sobre as Políticas Educativas, tendo neste caso, dialogado com os professores (*vide o apêndice1*) localizados, principalmente, na cidade de Maputo, província de Inhambane, académicos (*vide o apêndice2*), Sociedade Civil (*vide o apêndice3*), com vista a perceber, a apreciação que estes têm sobre os Planos Curriculares, desde a elaboração até a sua implementação.

Antes de iniciar com a entrevista, houve um processo de preparação das personalidades a serem entrevistadas, onde dentre muitos requisitos a observar, foram informados com antecedência sobre o teor da entrevista, assim como, a hora prevista. Antes deste processo, os roteiros de entrevistas foram testados com um público com as mesmas características que seus dados resultaram na elaboração de uma comunicação proferida em Ghana numa Conferência africana de pesquisadores e principiantes à pesquisa científica que envolveu doutores, pesquisadores,

¹¹ Refere-se a um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional (Marconi & Lakato, 2003:195).

doutorandos de várias universidades africanas. De uma forma geral, as entrevistas possibilitaram-me a recolha de informações a respeito da elaboração, implementação de políticas educativas junto aos profissionais de educação, assim como, aos académicos que investigam a temática há tempos remotos. É-me relevante salientar que, dado a complexidade da recolha de dados, este processo foi descrito por “vai - vêm”, isto é, sempre que sentia a falta de um respectivo dado, regressava ao campo de pesquisa para a sua averiguação.

ii. Inquérito por questionário: trata-se de um instrumento de recolha de dados, que através de um conjunto de perguntas, visa suscitar uma série de discursos individuais, interpretá-los e depois generalizá-los a conjuntos mais vastos (Dias, 1994).

Sendo que, o MEDH elabora os planos curriculares em parceria com as organizações que financiam a educação, no caso concreto do BM, UNESCO, a construção do conhecimento impôs um diálogo com essas instituições de modo a compreender não só o processo de parceria, mas também, as atribuições, limitações e desafios que cada uma das instituições enfrenta. Para isso, dado também a complexidade de um diálogo frente a frente com os responsáveis, pautei num inquérito por questionário, que seria “facilmente”, conduzido para o seu preenchimento com os responsáveis da área.

Esta técnica foi direccionada ao MEDH (*vide o apêndice 5*) e ao BM (*vide o apêndice 4*). Por um lado, o recurso a esta técnica pela possibilidade de comparação dos resultados e sua generalização. Por outro, deve-se ao facto de tornar possível a captação de dimensões subjectivas que escapam a observação directa. Assim, a construção do conhecimento científico desta pesquisa impôs-me a compreender as experiências que o MEDH tem na elaboração de políticas curriculares, assim como, os desafios que o respectivo ministério enfrenta no processo de elaboração dessas políticas. Conforme me referia nos parágrafos anteriores, a colecta de dados cingiu-se no cruzamento de diversos instrumentos e técnicas. Assim, pela tipologia da pesquisa, usei as seguintes técnicas: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e a observação não participante, que de seguida passo apresentá-las:

i. Pesquisa Documental: Esta pesquisa apresenta uma ligeira diferença com a bibliográfica, daí, existe um equívoco, que se tende a generalizar, de considerá-las sinónimas. Fonseca (2002), ao diferenciar os dois tipos de pesquisa, entende que a pesquisa bibliográfica é feita a partir de levantamento de referências teóricas já

analisadas, e publicadas por meios escritos, como livros, artigos científicos, páginas de *Web Site*.

Mainardes (2006), reconhecendo a diversidade de procedimentos técnicos para a colecta de dados no ciclo de política de Ball, sugere a pesquisa bibliográfica para a compreensão do contexto da influência e entrevista com formuladores e com os demais profissionais envolvidos. Portanto, foi na base deste tipo de pesquisa que construí o estado da arte de modo a diagnosticar o nível debate sobre a temática em estudo. Neste sentido, recorri aos artigos, livros publicados como alternativa metodológica para interpretar a influência do neoliberalismo na formulação de políticas curriculares do EB. Nesta concepção, salienta-se que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Marconi & Lakatos (2010, p.71).

Não sendo uma mera repetição usei aportes teóricos dos autores para compreender o debate sobre o neoliberalismo na esfera internacional e, assim, atribuir significados aos fenómenos que ocorrem no SNE a partir de documentos oficiais produzidos, principalmente, pelo MEDH e o INDE, BM, FMI, etc. Ao recorrer esses documentos, estava a aplicar a pesquisa documental. Ao abordar sobre a pesquisa documental, Fonseca (2002), entende que se baseia em fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, relatórios, vídeos de programa de televisão. Para Godoy (1995), esses documentos constituem uma rica fonte de dados. Foi neste âmbito que me fui apropriando da legislação educacional, da Constituição da República, documentos normativos, PCEB, PEE elaborados pelo MEDH, INDE, com vista, a compreender e interpretar a realidade estudada.

- iii. **Observação não-participante:** nesta técnica o investigador assume o papel de observador exterior, não tomando nenhuma iniciativa no evoluir das situações que observa. Anguera (1978 citado por Santos, 1994) salienta que a observação compreende quatro condições para que se possa converter numa técnica de investigação, nomeadamente: serve a um objectivo já formulado de investigação, é planificada sistematicamente, é controlada e relacionada com proposições mais gerais em vez de ser apresentado como uma série de curiosidades interessantes e está sujeita a comprovações de validade e fidelidade.

Quanto a esse posicionamento, Santos (1994) acresce que, quando não for possível observar as quatro condições postuladas por Anguera (1978), então as hipóteses devem ser formuladas a partir de uma exploração empírica que procuram esclarecer e verificar estas mesmas hipóteses através da confrontação com um grande número de acontecimentos resultantes de investigações anteriores e que permitam validar a observação feita e elaborar uma exploração teórica que seja passível de generalizações a acontecimentos semelhantes. Assim, as observações alusivas a esta investigação foram iniciadas com a formulação do problema, recolha e registo de dado (como o neoliberalismo influencia as políticas curriculares do EB) e, de seguida procedeu-se a análise e interpretação de dados observacionais. O registo de dados foi feito em observação ao livro didático tanto aos planos curriculares, programa do ensino, leis, decretos e discursos das organizações internacionais, conforme resume-se nesta grelha de observação:

Tabela 1: Registo das observações

Neoliberalismo	Marcas	Observação
Livro Didático	Cultura ocidental	Homossexualidade
Leis	Lei 6/92, de 6 de maio Lei 18/2018, de 28 de dezembro Reforma curricular	Introdução da 7ª classe no 1º Ciclo do Ensino Secundário; introdução da 10ª classe, no 2º ciclo do Ensino Secundário, uso da grafia e braille, abolição de taxas de matrículas para o EP; aceleração de formação de professores
Programas de Ensino	Desfasamento entre o livro e o programa de ensino, desajustamento entre a realidade social	Falta de participação de diferentes actores sociais na sua concepção
Discursos internacionais	Ensino Básico; eficiência	Educação enquanto capital deve gerar retornos económicos;

Organizações internacionais	UNESCO, BM, FMI, OCED, etc	Parceiros estratégicos como agentes activos tanto nas decisões como na implementação
Qualidade de Ensino	Questionável	Responsabilização aos financiados pela baixa qualidade do ensino
Globalização	Avanço tecnológico, circulação de massas pensantes, indústrias culturais globais,	Exclusão social, subcategorização de classes

Fonte: autor da pesquisa, 2022.

Um das limitações quanto a técnica de observação consistiu na difícil integração no campo de trabalho, dado que se trata de questões que mexem com o “cérebro” das instituições. Cada intuição do pesquisador é, previamente, avaliada e censurada pelos colaboradores de tais organizações. Por isso, esta observação foi classificada como uma observação não participante indirecta, visto que, que se baseou em fontes documentais existentes, não tendo o observador controlo sobre o modo como estes foram obtidos.

Santos (1994) afirma que, uma das desvantagens da observação não-participante relaciona-se com o facto de a validade de os resultados estar dependentes das repercussões existentes no grupo de observados, ao tomarem o conhecimento da existência de um observador. A questão que se levanta é: como testar a “fidelidade” de dados obtidos por meio da técnica de observação não-participante por mim usado nesta investigação? Em estudos qualitativos testar a fidelidade da técnica de observação não-participante não tem sido tarefa fácil, mas é possível. Uma regra geral da fidelidade das categorias é referida por Weick (1985 citado por Santos, 1994, p. 22) ao referir que “quanto menor for o número de categorias, quanto mais precisas forem as suas definições e quanto menor for a inferência requerida para a classificação, maior vai ser a fidelidade dos dados”.

As categorias criadas, na base das incidências do neoliberalismo nos planos curriculares foram definidas com muita precisão para evitar o descompasse na validação de dados. Portanto, a fidelidade deste trabalho foi baseada nos procedimentos técnicos privilegiados pela pesquisa,

no concreto da observação efectuada. Todavia, de acordo com Santos (1994), a fidelidade não esta depende apenas de julgamentos técnicos, isto é, a fidelidade também é relevante quando o investigador procura tornar o seu papel explícito (enquanto observador) mantendo, no entanto, uma certa naturalidade.

Assim, essa naturalidade foi expressa por levantamentos de dados junto aos outros pesquisadores que observam o mesmo fenómeno, em momentos diferentes, destacando, claramente, as intensões do pesquisador. Esses diferentes momentos, analisando quase o mesmo fenómeno garantiu-me o correlacionamento e a comparação dos factos em estudo. Deste modo introduzia também a comparação como método de estudo nesta pesquisa que é tratado e apresentado de forma mais detalhada na *secção 2.4* deste capítulo.

2.4. Educação Comparada como Método de abordagem do Problema

A complexidade da Educação Comparada coloca em debate a génese desta área de estudo. De acordo com Leyser (2018), os praticantes no campo debatem a questão de saber se a Educação Comparada é uma disciplina, um campo multidisciplinar, um método ou simplesmente uma perspectiva diferente na educação. Tusquets & Rosselló apontados por Vilanou & Valls (2001), afirmam que influentes comparativistas espanhóis na década de 1960, concordaram em afirmar que a Pedagogia Comparada, em vez de uma ciência, é um método. Não queria tanto entrar nesse debate, mas sim, reiterar um aspecto característico entre os investigadores comparativos, no que diz respeito, a Educação Comparada como método comparativo que a caracteriza. Isto significa que, a Educação Comparada descora sobre as semelhanças, diferenças e relações entre os modelos educacionais a nível nacional regional e internacional.

A comparação sempre deve ter marcado a evolução do pensamento humano e, por isso, sempre esteve presente na própria construção do saber. No entanto, só num período recente da História foi utilizada de forma sistemática. A comparação só tem lugar quando tivermos duas ou mais coisas com o objectivo de percebermos as possíveis relações ou para podermos proceder a melhor escolha, aliás, a comparação em educação gera uma dinâmica de raciocínio que obriga a identificar semelhanças e diferenças entre dois ou mais factos, fenómenos ou processos educativos e a interpretá-las levando em consideração a relação destes com o contexto social, político, económico, cultural a que pertencem (Groux, 1997 citado por Leyser, 2018).

Através do uso do método comparativo na educação, a comparação começava a ser valorizada integrando o reportório metodológico de vários campos disciplinares na transição, do século XVIII para o XIX, aliás, se já havia dado resultados apreciáveis no âmbito das ciências naturais começava então a despertar interesse em certas ciências sociais, encontrando-se, portanto, disponível para quem se mostrasse desejoso de abraçar o progresso. Assim, Leyser (2018) entende a Educação Comparada como:

O subcampo de estudos da educação que examina sistematicamente os sistemas educacionais e suas relações com os fenómenos intra e extra-educacionais dentro e entre duas ou mais nações. Seu objecto específico são os sistemas educacionais e as relações entre eles, examinados a partir de uma perspectiva cultural (ou transnacional, transregional e transsociatal) através do uso sistemático do método comparativo (Leyser, 2018, p. 70).

No entanto, por um lado, recorri a Educação Comparada como um método de abordagem com vista a compreender a influência da dinâmica internacional na elaboração dos curricula do Ensino Básico em Moçambique, assim como, tirando aspectos que diferenciam ou assemelham com os modelos internacionais. Por outro, o método comparativo adquire um papel significativo ao oferecer explicações causais aos fenómenos que intervêm na formulação de políticas curriculares em Moçambique. Salienta-se que, houve muita ênfase no uso dos resultados da pesquisa da política comparada como ferramenta para orientar a formulação de políticas públicas em Estados recém-independentes durante as décadas de 1960 e 1970.

Portanto, esta comparação nos permitirá melhor compreender as aporias que o SNE enfrenta e, assim, contruir de forma eficaz o modelo educacional que se adegue com o tecido social dos moçambicanos. Olhando para este prisma, Leyser (2018) fundamenta que, os estudos comparativos têm como propósito descobrir o que pode ser aprendido com sistemas educacionais de outras sociedades que contribuam para aprimorar a política e a prática doméstica. Assim, a Educação Comparada pode ser usada como um poderoso instrumento de assistência técnica em países menos desenvolvidos, no caso de Moçambique.

Nessa linha de pensamento, Kubow & Fossum (2007 citados por Leyser 2018) afirmam que a Educação Comparada:

[...] serve como um dispositivo para medir as relações entre os fundamentos da educação (por exemplo, História, Filosofia e Sociologia) e desafiar os estudantes a considerar a interação de fatores filosóficos, históricos e sociológicos à medida que analisam as abordagens educacionais das culturas estrangeiras (p.81).

Portanto, foi com o recurso a Educação Comparada que pude idealizar um modelo de aprendizagem solidária inspirada na modelo progressista de Dewey e Freire, o qual valoriza a interação com a comunidade, desenvolvendo aos alunos uma forte riqueza cultural e linguística através da revitalização dos saberes locais que a comunidade possui e transmite.

2.5. Técnicas de Análise e Interpretação de Dados

O ciclo de políticas oferece uma estrutura conceitual para análise de políticas. Assim sendo, para análise das políticas basei-me no contexto de influencia da autoria de Ball (1992; 1994) (*vide a tabela 2*).

Tabela 2: Categorias de análise das políticas educativas

Categorias de análises	Evidências
Contexto de influência	Documentos legislativos, participação dos partidos políticos; aspectos contextuais, históricos e discursos.

Fonte: autor do trabalho a partir do ciclo de políticas de Ball (1992; 1994)

2.6. Amostragem: Critérios de identificação, selecção e de elementos amostrais

O universo ou população é um conjunto definido de elementos que possuem determinadas características (Gil, 2008). A população deste estudo é constituída por diversos extractos, no caso de académicos, Sociedade Civil, Comunidade escolar, profissionais da Educação e Organizações económicas que financiam a educação (FMI, BM). Estes elementos encontram-se localizados em diferentes pontos do país, sobretudo, na cidade de Maputo e na Província de Inhambane. A tabela 3, ilustra a distribuição desses extractos populacionais.

Tabela 3: Localização da População de Estudo

População	Proveniência laboral	Posição profissional
Acadêmicos	UEM; UP	Directores das Faculdades (Educação)
Profissionais/Educação	MEDH	Técnicos da área da planificação
Comunidade escolar	Escola; comunidade	Professores, alunos, pais
Financiadores	BM; FMI	Técnicos
Sociedade Civil	Inhambane	Associados e desempregados
Partidos Políticos	Assembleia da República	Deputados

Fonte: Autor do trabalho

De um modo geral, as pesquisas sociais abrangem um universo de elementos tão grande que se torna impossível estudá-las na sua totalidade, por isso, recomenda-se o uso da amostra (Gil, 2008). Em outras palavras, a amostra para pesquisas em ciência política é uma parte da população conhecida que serve para fazer análise inferencial sobre as características de todos (Cervi, 2017). A determinação da amostra na pesquisa qualitativa, normalmente, é feita após a imersão do campo de pesquisa, daí, começamos a definir a amostra “provisória” sujeita a evolução do processo indutivo, (Sampieri *et al*, 2013).

Portanto, a amostragem foi não-probabilística¹² e amostragem intencional¹³ ou de selecção racional. Em cada subgrupo populacional (comunidade escolar, Sociedade Civil, aos técnicos do MEDH, representantes das organizações internacionais) considerou-se o nível de informação de cada participante. No entanto, as entrevistas com SC foram feitas em duas etapas: (i) a nível central, isto é, a camada mais activa e informada sobre a cidadania, participação e os processos de tomada de decisão e (ii) a nível de base. Nesta segunda etapa, selecionei a SC da província de Inhambane.

¹² Aquela que não apresenta fundamentação matemática ou estatística, dependendo unicamente de critérios do pesquisador (Gil, 1999 p.100)

¹³ Consiste em seleccionar um subgrupo da população que, com base nas informações disponíveis, possa ser considerada representativa de toda população (Marconi & Lakatos, 2010 p.104).

O objectivo da entrevista à SC era, de facto, perceber o nível de participação destes na formulação das políticas nacionais de educação, bem como, capitar a avaliação que estes emitem sobre o rumo que a educação, actualmente, encontra-se. Depois de levantamento de dados na Unisave, sobre professores ou investigadores que se dedicam à pesquisa das políticas educacionais, identifiquei um (01), por sinal, director da Faculdade, o qual depois de uma ligação telefónica, aceitou a prestar informações via entrevista. Salienta-se que, foi-lhe enviado um endereço electrónico ¹⁴ que continha um inquérito por questionário. Portanto, as modalidades usadas para a identificação e a localização do entrevistado levaram-me a afirmar que se trata de uma amostra intencional. Ainda na província de Inhambane, entrevistei por meio de inquérito por questionário, professores, sobretudo, que leccionam o EB.

A base da escolha da província de Inhambane foi na necessidade de entender e confrontar a lógica da cidade capital (base central) e as províncias numa perspectiva de igualdade de oportunidades na tomada de decisões políticas sobre o rumo da educação. Neste grupo focal, eu pretendia, principalmente, capitar as experiências que estes possuem na participação na vida da escola, assim como, os desafios que enfrentam, não só, na condução do processo de ensino e aprendizagem, mas também, na vida social dos mesmos.

Para a selecção dos mesmos foram considerados, principalmente, dois aspectos: (i) acessibilidade dos mesmos, em função das escolas, as quais me dirigi e (ii) anos de experiência profissional, isto é, o professor entrevistado tinha de ter no mínimo 10 anos de experiência. Acresce a isso que, a selecção dessas escolas não foram observados critérios rigorosos, se não a facilidade de acesso e facilidade de diálogo franco com os colegas, dado que já havia trabalhado em algumas dessas escolas.

Salienta-se que, uma boa parte de professores faz parte da minha geração, em termos de idade e tempo de escolaridade durante a formação. Essas afinidades ajudaram num bom retorno das respostas previamente elaboradas. Sobre a questão de representatividade, considerando que se trata de uma pesquisa qualitativa, não observei tanto, dado que, numa pesquisa qualitativa o que lhe torna relevante não é a representatividade estatística dos fenómenos considerados (Paro, 1995). Estudiosos, no caso de Michelat (1987 citado por Paro, 1995) argumenta que, numa pesquisa qualitativa só um pequeno número de pessoas é interrogado. São escolhidas em

¹⁴<https://forms.gle/D7tz3ggoYbJsCNiE7>

critérios que não tem de probabilistas e não constituem de modo algum uma amostra representativa no sentido estático.

2.7. Validade, Fiabilidade e Triangulação de Dados

Em pesquisa a validade refere-se à honestidade, profundidade, triangulação, objectividade e confiabilidade. Por seu turno, a validade se refere à capacidade que os métodos utilizados numa pesquisa propiciam à consecução fidedigna de seus objectivos (Júnior, Leão & Mello, 2011). Portanto, nesta pesquisa a validade foi manifesta pelo método de observação prolongado no desenrolar dos fenómenos no campo de pesquisa, dado que, o investigador foi se integrando de forma indirecta no MEDH e no INDE para a colecta de informação.

De acordo com Weik (1985 citado por Santos, 1994), a validade pode ser avaliada pelo menos de cinco maneiras, a saber:

- i. Ver se os acontecimentos que eram esperados acontecem efectivamente; ii. Procurar por acontecimentos negativos e inesperados; iii. Perguntar a opinião a outros especialistas acerca da interpretação que elaboram previamente; iv. Procurar actuar de acordo com interpretação feita e observar o modo como as pessoas reagem e;
- v. Desafiar o contexto que foi observado e verificar como é que o grupo responde (se responde de modo que é esperado).

Para a validação destes dados verifiquei as categorias criadas através do processo de testagem, isto é, foram testadas alongo do trabalho por meio de diversas técnicas de pesquisa. Associado às técnicas de pesquisa que me facilitaram o levantamento de dados, fui confrontando com diversas opiniões de especialistas nesta temática de abordagem, assim como, estudos correlacionados. Assim, na tradição qualitativa Kirk & Miller (1986 citados por Júnior, Leão & Mello, 201, p.194), a validade tende a ser observada nos seguintes aspectos:

- i. Validade aparente: que se refere quando um método de pesquisa produz o tipo de informação desejado ou esperado; ii. Validade instrumental: que procura combinação entre os dados fornecidos por um método de pesquisa e aqueles gerados por algum procedimento alternativo que é aceito como valido e,

iii. Validade teórica: que se refere a legitimidade dos procedimentos da pesquisa em termos da teoria estabelecida.

Dado que, a legitimidade dos procedimentos da pesquisa mantém uma vigilância epistemologia com a teoria estabelecida, esta pesquisa insere-se na validade teórica, o que me assegura mais um critério de validade dos dados apresentados neste estudo. Essa relação de procedimentos técnicos com a teoria confere não só, ao carácter sistemático da pesquisa, mas também, a confiabilidade dos dados colectados e analisados. Confiabilidade refere-se à consistência e reaplicabilidade, e está relacionada com a precisão e exactidão dos dados e da análise. Por seu turno, a confiabilidade trata-se da consistência com que um procedimento de pesquisa irá avaliar um fenómeno da mesma maneira em diferentes tentativas (Gaskell; Bauer, 2005; Kirk, Miller, 1986 citados por Júnior, Leão & Mello, 2011).

Assim, a confiabilidade dos resultados foi materializada através das evidências dos resultados retiradas no campo de estudo através de relatórios, documentos, legislação, debates, entrevistas, etc.) que proporcionam aos estudos futuros. Salienta-se que, para a aplicabilidade em futuros estudos, houve objectividade nas suas respectivas observações. No que concerne a objectividade, Júnior, Leão & Mello (2011) sustentam que, a objectividade de um estudo qualitativo é avaliada em termos de validade e da confiabilidade de suas observações, por meio de triangulação de dados.

A triangulação é um processo usado como critério de validade, isto é, significa conferir um dado ou conclusão a partir de mais de um ponto de vista. Denzin (1978 citado por Júnior, Leão & Mello, 2011), sugere a existência de quatro diferentes tipos de triangulação, por meio de múltiplas e diferentes fontes, pesquisadores, métodos e teorias.

Sem triangulação, de acordo com Yin (2001), ocorreriam análises de fontes de evidencias realizadas separadamente que não corroboram o mesmo facto, alias, para o autor, o uso de várias fontes de evidencias permite que o pesquisador se dedique a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e atitudes. A vantagem mais importante, no entanto, é o desenvolvimento de linhas convergentes de investigação. Por exemplo, pode-se realizar uma triangulação por meio da comparação de dados de diferentes fases da pesquisa do campo (início/meio/final), a partir de diferentes informantes, (Mainardes, 2009).

Considerando o argumento apresentado por Mainardes (2009), a triangulação foi manifesta através de diferentes fontes e instrumentos de colectada de ados. O que me levou à certas

conclusões, por mim apresentadas e, possíveis emergências de novos conceitos (aprendizagem solidária de inspiração progressista) que descrevem o estudo na generalidade.

2. 8. Princípios Éticos

A palavra “ética” é originada do grego *Ethos* (modos se ser) através do latim *mos* (costumes, e onde tem a origem da palavra “moral”), (Sousa & Baptista, 2011, p.11). Para estes autores, apesar de ética e a moral serem expressões sinónimas, elas não devem ser confundidas, visto que, a moral é normativa e a ética é a teoria que procura explicar e justificar os costumes de uma determinada sociedade, traduzida do latim.

Merriam (1998 citado por Júnior, Leão & Mello, 2011) suscita questões éticas pertinentes que devem ser consideradas pelo pesquisador ao reflectir, se em nome da clareza e da transparência do estudo podem ser manifestados aspectos particulares ou mesmos ritos sacralizados pelos *hábitus* do sujeito pesquisado, que poderiam vir a ser profanados se trazidos ao público ou exposto de forma indevida. É na perspectiva de evitar a exposição do sujeito pesquisado que Mainardes (2009), premune que, a pesquisa no próprio local de trabalho exige cuidados adicionais com questões éticas. Portanto, por um lado, considerando questões éticas, na colecta de dados, os sujeitos pesquisados foram informados sobre o tema em estudo, objectivo da pesquisa e garantia de retorno dos resultados por meio de publicação do trabalho final, assim como, a preservação da dignidade dos informantes.

Por outro, no sentido de proteger a dignidade dos informantes e evitar a sua exposição indevida fiz a codificação das identidades dos sujeitos pesquisados, sendo que, para o efeito, observou-se a seguinte orientação: (i) Papel do respondente, (ii) o sexo do respondente, (iii) um número atribuído aleatoriamente, e no fim (iv) o ano de aplicação do questionário e/ou entrevista conforme se esclarece no exemplo que segue: Prf.012020 (Prf.) Professor, (F) de sexo Masculino, número de ordem 01, entrevistado em 2020.

O pesquisador tem grande responsabilidade por assumir que pode falar pelo outro e interpretar de forma acurada o seu mundo e a sua vida (Júnior, Leão & Mello, 2011). Neste sentido, fui acrescentando cada vez mais a responsabilidade na construção e atribuição dos significados dos dados colhidos aos sujeitos informantes, de modo, a não sair do mundo que eles construíram ou constroem perante os fenómenos observados e que constituem o teor desta pesquisa.

CAPÍTULO III

3. EDUCAÇÃO BÁSICA EM MOÇAMBIQUE

Este capítulo cinge-se sobre a educação Básica em Moçambique, pelo facto de considerá-la como uma das fases mais importantes para o desenvolvimento humano, aliás, é nesta fase, que ainda ocorre em crianças o desenvolvimento de estruturas e circuitos cerebrais, bem como, a aquisição de capacidades fundamentais que permitem o aprimoramento de habilidades futuras mais complexas que serão determinantes na construção social do homem.

Defendo que, a qualidade de ensino deve ser potenciada a todos os níveis, no entanto, a primeira etapa é crucial para a construção e fortificação da cidadania do indivíduo. O cérebro da criança na fase de desenvolvimento é, praticamente, sensível às influências externas, sobretudo, se essas influenciadas ser protagonizadas por instituições educativas. Essas instituições responsáveis pela educação de crianças (6-13) em Moçambique são enquadradas na Educação Básica. Por isso, neste capítulo descreve-se o processo histórico e político da formação da Educação Básica em resposta do primeiro objectivo específico do estudo.

O capítulo inicia com a apresentação do processo histórico e político do surgimento das primeiras instituições educativas em Moçambique. Dados mostram-se consensual ao atribuir administração colonial portuguesa a responsabilidade de ter impulsionado o surgimento das primeiras instituições educativas em Moçambique, sendo que, a primeira instituição educativa foi erguida em 1613, na Ilha de Moçambique. Ainda neste capítulo, aborda-se sobre a educação nas zonas libertadas, protagonizada pelo governo da Frelimo, que estava, totalmente, desvinculada da educação colonial. Na sequência, aborda-se também sobre a educação após a Independência Nacional.

Com a independência, a Frelimo cria bases para o surgimento de uma legislação educacional que exalta valores, genuinamente, moçambicanos através da primeira lei (4/83 de 23 de Março de 1983) que cria o SNE. Essa lei foi revogada pela Lei n.º 6/92 de 06 de Junho de 1992 e, que, por sua vez, a mesma é revogada pela Lei n.º 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018, a qual se encontra em curso. O capítulo termina reflectindo os efeitos da globalização na educação básica, mostrando as tendências actuais da educação em Moçambique.

3.1 Origem das Primeiras Instituições Educativas em Moçambique

A presença portuguesa em Moçambique relaciona-se à expansão portuguesa marítima europeia, decorrente dos problemas económicos que marcaram a transição do feudalismo para o capitalismo entre os séculos XIV e XV da n.e (Gonçalves, 2005). Segundo este pensador, foi nesse contexto que, ao caminho para as Índias, após contornar o Cabo de Boa Esperança, o navegador português Vasco da Gama, procedeu uma parada técnica na região da Costa Oriental da África, situada ao Sul do paralelo 22 (actual Moçambique). Foi de facto, a presença do regime colonial português que incentiva o surgimento das primeiras instituições educativas no país. Assim sendo, olhando para os factos históricos e cronológicos na história da educação em Moçambique, Zimbico (2016) defende que:

As primeiras iniciativas da constituição de um sistema de ensino público ter-se-ão iniciado cerca de sete séculos depois da chegada do Islã ao território que hoje é designado de Moçambique, tendo sido precisamente em 1613, quando foi criada a primeira Escola Primária na Ilha de Moçambique – Província de Nampula- região norte, pelos jesuítas, destinada ao ensino do catecismo, leitura, escrita e aritmética para a população “indígena”, escola essa que em 1773 ainda se encontrava em funcionamento (Zimbico, 2016, p. 92).

Ainda na óptica deste autor, a primeira regulamentação do ensino nas colónias foi no dia 2 de Abril de 1845, sendo que, em 14 de Agosto do mesmo ano, o ministro de Estado de Marinha e do Ultramar, Joaquim José Falcão, estabeleceu por decreto as escolas públicas nas colónias. Em 30 de Novembro de 1869, o ensino no ultramar foi reformado por decreto do Ministro do Estado da Marinha e Ultramar, Luís Rebelo da Silva, que institui o ensino primário obrigatório, sendo a instrução primária dividida em 1º e 2º Graus, cada um com duas classes, sob o controle das missões católicas¹⁵.

Nesta entrelinha conceptual, Zimbico (2016) considera os decretos de Joaquim José Falcão (1845) e Luís Rebelo da Silva (1869) como bases que consolidam o Ensino Primário nas colónias de Moçambique, numa altura em que novos métodos de colonização estavam em preparação. Entretanto, o número das escolas elementares alargou para Inhambane (1856), Mopeia (1895) e Lourenço Marques (1907), culminando, deste modo, em 1911, com o

¹⁵ Na sequência da implementação da Primeira República em Portugal, com espírito liberal, em 1910, foi aprovada, em 20 de Abril de 1911, a lei que separava o Estado da Igreja e, por consequência, em 22 de Novembro de 1913 foi aprovado um decreto que criou as missões laicas, que pareciam ter retirado influências as missões católicas (Zimbico, 2016).

surgimento da primeira escola secundária -Escola Comercial e Industrial “5 de Outubro” e mais tarde, em 1918, transformada em Liceu (Castiano, Ngoenha & Berthoud, 2005).

Em 1907, pela primeira vez, é concebida uma estrutura sistemática para administração colonial de Moçambique dividida em cinco distritos, a saber: Lourenço Marques, Inhambane, Quelimane, Tete e Moçambique (Castiano, Ngoenha & Birthoud, 2005). Com o efeito, no dia 5 de Junho de 1920, pela portaria n.º 1.527, instituía-se na metrópole o Ensino Primário Geral, de cinco classes, obrigatórios dos sete aos 12 anos. Até 1920, o aparelho colonial português ensaiava ainda, tentativas de organizar uma efectiva administração da educação, daí que se considera que não havia até essa altura um sistema de educação organizado (Zimbico, 2016).

Todavia, entre 1929 e 1930, surgem leis e regulamentos que tentam organizar o ensino indígena, no caso de programas para o Ensino Primário Rudimentar, para as escolas de arte e ofícios, escolas de habilitações de professores indígenas¹⁶, entre outras de carácter regulamentar. Em 1961 é abolido o Estatuto do indígena, o que levou à reforma do ensino. Esta reforma foi possível através da portaria n.º 15971, publicada no Boletim n.º 13 de 31 de Março de 1962 (I série) onde redefine-se a função reservada ao Ensino de Adaptação. Uma segunda reforma é o objecto do decreto n.º 45.908 de 1964 que promulga a reforma do Ensino Primário elementar a ministrar nas províncias ultramarinas. No âmbito deste decreto, substitui-se o termo “Ensino de Adaptação” pelo “Ensino pré-primário”.

Mazula (1995) afirma que o ensino colonial se caracterizava em dois subsistemas de ensino, a saber: (i) Ensino oficial - para filhos dos colonos ou assimilados e (ii) Ensino rudimentar – para os indígenas. Quanto a sua estrutura, o ensino indígena estava organizado em três tipos: (i) ensino primário rudimentar, que compreendia três classes (1ª, 2ª e 3ª classes). Cada uma delas era feita em dois anos, o 1º ano elementar e o 1º principal; (ii) o ensino profissional, que funcionava nas Escolas de Artes e Ofícios e abrangia alunos com maior de 10 anos de idade, destinava-se a habilitar, profissionalmente, em actividades que facilitassem o enquadramento na comunidade e (iii) ensino normal, destinado a formação de professores para as escolas rudimentares (Basílio, 2010).

Ainda sobre prisma deste autor, os currículos para esses ensinios eram, totalmente, diferentes. sendo um destinado para indígenas, com conteúdos centrados no trabalho manual, as

¹⁶ A 18 de Janeiro é publicado o regulamento da Escola de Habilitações de Professores Indígenas pela Direcção dos Serviços de Administração Civil e assinado pelo respectivo inspector da Instrução Pública (Castiano, Ngoenha & Birthoud, 2005).

competências definidas para esse currículo não passavam da formação para o trabalho, contrapondo-se ao currículo chamado oficial, relegando para o último plano a formação para a cidadania e a socialização dos valores culturais locais. A partir do percurso político -histórico acima descrito, torna-se evidente que o ensino colonial se caracterizava por seu “carácter discriminatório” (Mazula, 1995; Zimbico, 2016; Mechisso, 2020), desenvolvia-se nas zonas urbanas, forte presença da religião, o complexo de superioridade do branco em relação ao negro, sendo que o ensino para os brancos era garantido “por padres, alguns professores particulares” (Castiano, Ngoenha & Berthoud, 2005).

O objectivo do ensino colonial era a exploração do homem pelo homem, isto é, formar mão-de-obra alfabetizada para atender o desenvolvimento das relações coloniais e garantir a posse e o domínio sobre o território colonial (Basílio, 2010). Apesar da reforma de 1950 e 1961, protagonizada pelo governo português nas províncias ultramarinas, com objectivo exaltar os “bons feitos” deste regime, de modo a desencorajar a luta pela independência, os líderes nacionalistas começaram a organizar a educação nas zonas libertadas oposta ao regime colonial. Assim, na secção que se segue, aborda-se a educação nas zonas libertadas protagonizada pelo governo da Frelimo.

3.2 Educação nas Zonas Libertadas da Frelimo (1964-1974)

Esta secção inicia com a seguinte questão: que política curricular a Frelimo adoptou nas escolas das zonas libertadas, dado a falta de quadros qualificados e experientes? Sem dúvidas, a construção de um currículo escolar com o teor revolucionário aos quadrantes nacionais e que pudesse acomodar os valores axiológicos e interesses nacionais foi um “desafio que o governo da Frelimo tinha de enfrentar”, conforme afirma Gómez (1999). A Medida que a Guerra de Libertação Nacional foi avançando, fora surgindo territórios fora do controle da administração portuguesa sendo ocupados pela Frelimo. Esses territórios passaram a ser chamados de “Zonas Libertadas” (Mazula, 1995, p.104). A Frelimo começou a organizar a educação nas zonas libertadas, uma educação totalmente desvinculada à educação colonial que não só capitalizava a leitura, a escrita e as quatro operações matemáticas, mas a formação científica, moral e humana, com inspiração do marxismo.

A Frelimo desmontou a estrutura educacional e organizou um sistema de educação que foi decisivo para a mobilização de recursos humanos para a Luta de Libertação Nacional, na

mudança dos comportamentos das populações, na construção da unidade e identidade políticas entre diferentes grupos. Neste caso, a “escola foi concebida como a primeira arma de combate ao colonialismo, ao tribalismo e de consolidação de unidade” (Basílio, 2010, p. 110).

Falando sobre a educação em Moçambique, Gómez (1999) assevera que nasceu a partir das zonas libertadas, no processo de luta de libertação e que deveria formar o homem moçambicano, livre da opressão e de alienação colonial, capaz de recuperar individual e colectivamente, a sua história e dignidade. Com a revolução protagonizada pelos líderes nacionalistas, sobretudo, nas zonas libertadas, Basílio (2010) assumi a existência de três currículos até 1974, no território moçambicano, isto é, dois estruturados pelo aparato colonial e um organizado pela Frelimo iniciado nas zonas libertadas, em particular, na província de Cabo Delegado.

De acordo com Massimaculo (2010), as primeiras zonas libertadas foram criadas nas actuais províncias de Cabo Delegado e Niassa, pelo facto de se localizarem no extremo Norte, junto a fronteira com a Tanzânia, país que serviu de base para a fundação da Frelimo e, posterior preparação da guerra. O autor salienta ainda que, a medida que a guerra avançava para as actuais províncias do Centro do País, criava-se aí zonas libertadas e intensifica-se o ensino no seio dos combatentes.

As primeiras escolas primárias criadas pela Frelimo surgiram entre finais de 1965 e princípios de 1966, sendo que na Tanzânia criou-se as escolas primárias de Bagamoyo, Tunduru, Rutumba e Lindi-Masasi. Nas zonas libertadas o ensino era ministrado em língua portuguesa e estava organizado em primário (frequentado por crianças e guerrilheiros, o que revela que a idade não era determinante neste ciclo de formação) e secundário (para todos os alunos que concluíssem o Ensino Primário). Assim, as disciplinas eram compostas por língua portuguesa, História e Geografia de Moçambique, contrariamente, com o ensino colonial que versava sobre a história e a geografia de Portugal. Portanto, a Frelimo desenvolvia acções que punham em causa a administração educacional, de modo, a desenvolver currículos de carácter nacional com vista a exaltar-se os valores sociais, culturais e políticos que definissem o espírito nacional.

Para a Frelimo, os currículos deveriam resolver problemas do povo e libertar a terra e os homens do jugo colonial. Por isso, que Massimaculo (2010) considera essa educação como uma educação de massa orientada para a guerra. É de facto, neste prisma que a educação é concebida como instrumento de mobilização social, instrumento de formação da cidadania,

como instrumento de revolução, como arma para o povo conquistar o poder, conforme o saudoso Samora Machele via a escola como *locus* de materialização ideológico-política de um projecto educativo, oriundo do governo da Frelimo.

Quanto aos mecanismos de funcionamento das escolas criadas nas zonas libertadas, Mondlane (1975 citado por Massimaculo, 2010) salienta que, por falta de recursos humanos devidamente preparados o grau de instrução ministrado nas referidas escolas não passava do rudimentar, orientado para as necessidades das crianças tendo em conta o seu contexto cultural, aliado ao contexto da luta nacional. Isso, leva-me a afirmar que, até então, a educação não tinha um cunho social e cientificamente estável, pois, o governo da Frelimo tinha em seus planos estratégicos a educação como factor para a ascensão ao poder, conseguido com a independência nacional, em 25 de junho de 1975, sendo que essa concepção da educação alastra-se até aos dias de hoje. Assim, de forma específica, na secção seguinte aborda-se sobre a educação após a Independência Nacional, que de certo modo, a experiência vivida nas zonas libertadas foi importante nessa nova fase da história de Moçambique (Massimaculo, 2010).

3.3. A Educação após a Independência Nacional

De facto, a educação desempenhou um papel fundamental para ascensão ao poder do governo da Frelimo, sobretudo, do jugo colonial, em 1975. Com a independência, a Frelimo cria bases para o surgimento de uma legislação educacional que exalta valores, genuinamente, moçambicanos através da criação do SNE, em 1983. Portanto, reconhece-se que a reforma do SNE está relacionada com a presença do BM. A estratégia de ajuste estrutural desta instituição se realizou por meio do chamado Programa de Reabilitação Económica – PRE, no primeiro momento, e mais tarde, com a inclusão da problemática pobreza passou a denominar-se de Programa de Reabilitação Económica e Social – PRES (Jones, 2005).

Desde o primeiro momento da independência, a educação foi considerada área fundamental para o desenvolvimento do país e para a concretização da democracia popular em Moçambique. O Estado moçambicano assumiu o dever de prover a educação para todos. Portanto, cerca de três meses após a proclamação da independência, através do “Decreto n.º 12/75, de 6 de Setembro” passou a ser proibido o exercício a título privado de actividades de ensino em Moçambique cuja exclusiva responsabilidade foi conferida ao Estado (Zimbico, 2016).

Logo após a independência, o Governo de Moçambique, apontou que o modelo de escolarização primária, concebido pelo regime colonial não se ajustava a nova realidade dos moçambicanos, daí, a necessidade de reverter o cenário educativo da época (Zimbico, 2019). Para Mazula (1995); Gomez (1999); Castiano, Ngoenha & Berthoud (2005); Zimbico (2016); Mechisso (2020), ensino colonial apenas excluía, discriminava e perpetuava a dominação racial dos colonos sobre os nativos.

Ciente desse corolário, o governo de Moçambique tomou a decisão de se reverter o sistema de ensino colonial a favor de um ensino que responda as necessidades do país. Assim sendo, foram desenvolvidas acções que visavam a construção de um modelo educacional que pudesse corresponder as necessidades dos moçambicanos dessa época, isto é, a ideia da construção do “homem novo”. Para a construção desse modelo educacional, foram levadas a cabo acções, tais como: O seminário da Beira (Dezembro de 1974 a 1975); Reunião de Mucuba (Abril de 1975); Seminário Nacional de Alfabetização (Abril de 1975); III Reunião do MEC (Outubro de 1979) e Seminário Nacional de Ensino de Matemática (Maio de 1980) (Uaciquete, 2010).

Ainda na óptica de rever o sistema do ensino colonial pressuponha-se transformações em três níveis diferentes do sistema anterior, a saber: nível organizacional, a nível das políticas educativas e a nível das propostas paradigmáticas. No primeiro nível, debatia-se as mudanças de carácter operativo -administrativa, relativas a administração da educação, realizadas pelas instituições de Estado. No segundo nível, o debate se orientava pela produção de novas leis e normas que garantisse o amparo legal das políticas e suas estratégias de implementação e regulação do comportamento de seus agente e funcionamento das escolas. No terceiro, os debates situavam-se em relação as transformações que deviam ser realizadas nas propostas paradigmáticas e filosófico -pedagógicas da prática educativa na escola (Castiano, Ngoenha & Berthoud, 2005).

Assim, nos anos de 1975 a 1981, houve avanços importantes na área de educação, sendo que, em 1975, das 600.000 crianças e jovens que frequentavam as escolas, em 1980, esse número subiu para 2.3 milhões. Ademais, o número percentual das meninas, que nos anos de 1975 era cerca de 35%, nos anos de 1980 subiu para 43% (Intanquê & Subuhana, 2018).

A educação do período pós-independência era caracterizada pela união entre o ensino e o trabalho, inspirada na visão marxista que defendia a união entre o ensino e o trabalho visando o

pleno desenvolvimento do ser humano, isto é, “que não seja sapateiro ou filósofo, mas ambos e algo mais omnilateralmente” (Manacorda, 2012, p.79).

A organização dos sistemas educativos africanos, no período pós-independência tinha como objectivo, a africanização de conteúdos e a construção da identidade africana pós-colonial (Basílio, 2010). Para este autor, Moçambique não fugiu dessa política, organizou o SNE com objectivo de recuperar a história nacional e formar os cidadãos segundo os seus valores de moçambicanidade. Em 1977, durante o III Congresso, o governo da Frelimo definiu o Plano Prospectivo Indicativo¹⁷ (PPI) como política base das instituições que veio a ser aplicado em 1980. Neste sentido, a Frelimo encabeçou o Ministério da Educação (MINED) para conceber um sistema de educação com características modernas, mas que busque responder aos novos desafios do povo moçambicano.

Por conseguinte, em 1981, o MINED elaborou um documento que foi apresentado na IX sessão da Assembleia Popular que se tornou fundamento jurídico do SNE, denominado, Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação (Basílio, 2010). Entretanto, foi neste quadro do PPI elaborado pelo Governo de Moçambique, que foi concebido o SNE, com vista a eliminação do subdesenvolvimento o que significaria um grande salto ao socialismo. Neste caso, a Lei¹⁸ sobre as linhas Gerais do SNE (Lei n.º 4/83) é aprovada a 23 de Março de 1983 pela Assembleia Popular em Maputo, após ter sido objecto de debate iniciado em 1981.

3.4. Estrutura da Educação Básica: Lei n.º 4/83 de 23 de Março de 1983

Nesta lei, o Ensino Primário (EP) era gratuito e constituído por sete classes (de 1ª a 7ª classe), dividido do 1º a 2º Graus, sendo de 1ª a 5ª classe e de 6ª a 7ª classe, respectivamente. O ensino Secundário compreendia de 8ª classe a 10ª classe e por fim, o Ensino pré-universitário de 11ª classe a 12ª classe, conforme ilustra a tabela 4:

¹⁷ O objectivo principal do PPI era eliminar o subdesenvolvimento em 10 anos e reafirmar as potencialidades de Moçambique (Basílio, 2010, p. 115).

¹⁸ O objectivo político fundamental é, portanto, a formação do Homem Novo que seja capaz de construir uma sociedade socialista.

Tabela 4: Organização da Educação Geral segundo a Lei n.º 4/83, de 23 de Março do SNE

Educação Geral			
Subsistemas de Ensino	Classes	Idades	Objectivos gerais
Ensino pré-escolar	Instrução	Menor de 7 anos	Preparar psicologicamente para o acesso ao Ensino Primário
Ensino Primário	1ª a 7ª	7 a 14 anos	Preparar o aluno para o acesso ao Ensino Secundário Ampliar e aprofundar conhecimentos nas áreas de comunicação, ciências matemáticas, sociais, naturais, além de desenvolver habilidades nas áreas estético -culturais, Educação Física, político-ideológica
Ensino Secundário	8ª a 10	14 a 17 anos	Consolidar e aprofundar o conhecimento para o ingresso ao Ensino Superior
Ensino Pré-universitário	11ª a 12	17 a 19 anos	

Fonte: autor da pesquisa

A Lei, no artigo 8º, fundamentava que o SNE se estrutura em cinco subsistemas: Educação Geral, Educação de Adultos, Educação Técnico-Profissional, Formação de Professores e Educação Superior, que por sua vez, compreendia quatro níveis: Primário, Secundário, Médio e Superior. Portanto, António (2014) constata dois paradoxos:

- (i) a lei determinava que o Subsistema de Educação Geral compreendia o EP, Secundário e Pré-universitário e que este devia ser frequentado, em princípio, por jovens dos 7 a 19 anos, porém, no mesmo artigo refere que a Educação pré-escolar e o ensino Especial e Vocacional fazem parte do subsistema de Educação Geral e
- (ii) a educação pré-escolar de acordo com o artigo 13, destina-se à crianças com idade inferior aos 7 anos, constituía o subsistema de Educação Geral que era frequentado por jovens dos 7 aos 19 anos de idade.

A responsabilidade da educação era reservada ao Estado, isto é, os pais, a família e as instituições económicas e sociais e os órgãos do Poder Popular a nível local contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inscrição das crianças em idade escolar,

apoando-as nos estudos, evitando as desistências antes de completar as sete classes do EP, sendo a responsabilidade do Conselho de Ministro fixar os limites do atraso escolar e aplicar aos encarregados de educação e as instituições económicas e sociais que, pela sua actuação ou omissão grave, concorram para o cumprimento do estabelecido (António, 2014).

Vários factores determinaram para a reforma curricular introduzida pela lei 4/83, de Março. Assim, de acordo com o INDE, os princípios que justificam tal reforma foram:

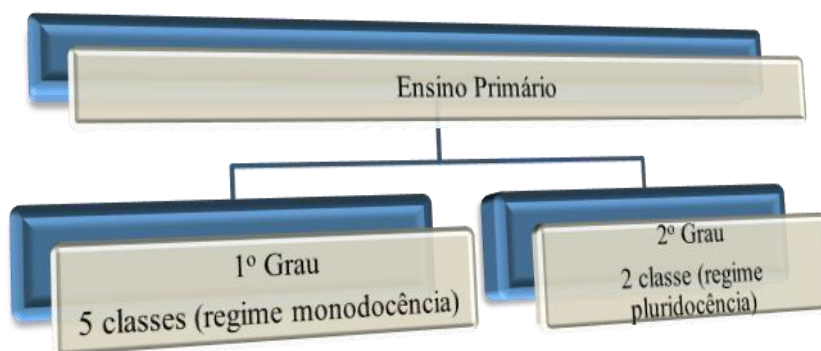
Concepção da escola mais como agente de transformação do que meio de transmissão de conhecimentos; reconhecimento da necessidade de formação integral da personalidade, o que leva que as diferentes disciplinas sejam abordadas numa perspectiva integrada; exigência de programas que se adequem com a realidade: características locais, pontos de partida e de aprendizagem diversificada e o predomínio de aspectos relativos ao desenvolvimento das capacidades de análise, síntese e ao estímulo da criatividade, da livre crítica, do sentido da responsabilidade e da capacidade de integração (INDE/MEC, 2003 p. xi).

O INDE reconhece os desafios inerentes as instituições educativas. Politicamente, pretendia-se adequar programas de acordo com a realidade dos moçambicanos, isto é, temáticas de interesse nacional. Todavia, a Lei n.º 4/83, de 23 de Março é revogada pela lei 6/92, onde o SNE introduz um novo currículo.

3.5. Estrutura da Educação Básica: Lei n.º 6/92 de 06 de Junho de 1992

Na lei ora implementada, o EP estava organizado em 1º e 2º Graus, sendo de regime de monodocência para o 1º Grau e pluridocência para o 2º Grau conforme ilustra na figura 5:

Figura 4: Organização do SNE segundo a Lei 6/92, que introduz o novo currículo de 2004



Fonte: autor do trabalho

Para além dos graus, foram introduzidos ainda nesta nova lei, três ciclos, sendo o primeiro com duas classes, o segundo com três e o terceiro com duas, conforme ilustra a figura 6:

Figura 5: Ciclos de Formação



Fonte: autor do trabalho

Nesta política, entra um novo vocabulário na política educacional, sobretudo, na estruturação dos subsistemas de ensino – ciclos de formação, designando-se também essas etapas de Ensino Básico. Maria da Graça Lisboa Castro Pinto¹⁹ à semelhança de outros leitores interessados sobre a terminologia²⁰ do EB, não teve acesso ao conteúdo de documentação constitutiva de todo o processo que conduziu a uma proposta de terminologia linguística para o EB e secundário que, enquanto documento de trabalho, veio a ser entregue a equipas de investigadores universitários para definição e explicitação dos termos.

Durante a entrevista efectuada ao pesquisador e especialista em educação da UniSave- Extensão da Massinga, Guedes Mechisso acredita que este vocabulário foi cunhado com a adesão da política externa no campo da educação que, por sua vez, funciona como marca ou influência do neoliberalismo na educação. De acordo com a lei do SNE, o EB refere-se, as primeiras classes do ensino, que abarca a faixa etária dos 7 aos 13 anos de idade.

Normalmente, essas crianças (alunos) frequentam escolas do 1º e 2º Graus, as designadas de escolas completas, sendo que, ainda existem regiões, sobretudo, recônditas que ainda funcionam com escolas do 1º Grau sem que, necessariamente, haja o 2º Grau, apesar de que por lei, já ter-se decretado a necessidade de todas as escolas funcionarem com o 1º e 2º Graus ao mesmo tempo.

¹⁹ Professora na Universidade de Porto

²⁰ É o estudo que se dedica ao conhecimento e análise dos léxicos especializado das ciências e das técnicas, por meio de pesquisas e análise dos termos num dado contexto com objectivo de documentar e promover o seu uso correcto.

Quando o neoliberalismo ganha espaço no governo moçambicano, na década de 1980, por sua vez, implementa o seu discurso político -ideológico a nível da legislação do Governo de Moçambique, o que culminou com o advento da nova Constituição da República em 1990. Entretanto, a adequação da linguagem político -ideológica, no caso concreto do EB começa-se a manifestar a partir do ano de 2004 através da Transformação Curricular introduzida pelo Governo de Moçambique sob influência das políticas neoliberais. Neste caso, previa-se a mudança gradual do subsistema do EP para a gestão das autarquias locais através da Lei 33/2004 de 20 de Agosto. De acordo com Mechisso (2020) esse processo, até então, iniciou apenas para um único município, o de Maputo.

O BM e outras organizações internacionais económicas afins, sustentavam a ideia de que, o estabelecimento das relações permite que o desenvolvimento de uma sociedade resulte das decisões de políticas públicas bem formuladas e implementadas pelos governos afigurados no Estado e em coordenação com as mais forças vivas da sociedade (Uachisso & Faria, 2020). Dessa forma, era necessário construir um currículo orientado, para a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem dos alunos e adequado a realidade sócio cultural do país. O currículo ora, iniciado estava estruturado em três áreas de aprendizagem, nomeadamente: Comunicação e Ciências Sociais, Matemática e Ciências Naturais e Actividades Práticas e Tecnológicas, sendo que cada área, continha as respectivas disciplinas, conforme ilustra a tabela 5:

Tabela 5: Áreas de formação e suas respectivas disciplinas do novo currículo de 2004

Áreas	Disciplinas
Comunicação e Ciências Sociais	Língua Portuguesa
	Línguas Moçambicanas e Língua Portuguesa
	Língua Inglesa
	Educação Musical
	Educação Moral e Cívica
Matemática e Ciências Naturais	Matemática, Ciências Naturais (Biologia, Física e Química)
	Ofícios
Actividades Práticas e Tecnológicas	Educação Visual
	Educação Física

Fonte: Uachisso & Faria (2020).

A tabela 5, mostra a existência de 10 disciplinas curriculares na 6ª e 7ª classe, o que poderia, por um lado, apresentar uma enorme superlotação ao aluno. Isso, em algum modo pode influenciar a aprendizagem significativa do aluno. Por outro, muitas das disciplinas não foram acompanhadas pelo próprio livro do aluno e, em alguns casos, do próprio professor. A introdução de línguas moçambicanas nesse currículo tratou-se de um projecto ambicioso, se não falhado, isto é, primeiro, não houve uma política clara de formação de professores que pudessem assegurar esse projecto, se não alguns pequenos ensaios pilotos sem uma abordagem a longo prazo e segundo, não se desenvolveu uma política de línguas nacionais consistente ao longo prazo em paralelo com os programas do ensino e planos curriculares que visem o acompanhamento inicial até nos cursos de formação de professores ou Institutos Superiores de Formação de Professores.

A falta de preparação de professores foi extensiva para a área de Actividades Práticas e Tecnológicas. Essas disciplinas constituem mais um anexo para o professor, assim como, para o aluno. Por considerar, simplesmente, denuncia-se enormes desafios propostos por novo currículo em Moçambique, para falar-se da qualidade de ensino.

Todavia, se a qualidade do ensino discute-se no Novo Currículo, há que se reconhecer também os aspectos positivos trazidos pelo Novo Currículo, no caso da expansão do acesso ao Ensino Básico, conforme ilustra o seguinte trecho:

Melhorias significativas foram observadas, particularmente, após as reformas de 2004-2005 iniciadas pelo governo para abordar as causas das baixas taxas de escolarização. De facto, a abolição das mensalidades escolares em 2003/4 e o fornecimento do apoio directo às escolas e livros escolares gratuitos, juntamente com os investimentos em construção de salas de aula e professores, resultaram num aumento constante e impressionante nas matrículas na escola primária de 3,7 milhões em 2004 para mais de 6 milhões, em 2016 (UNESCO, 2019, p. 46-47).

Apesar de altas taxas de ingresso alcançadas em Moçambique, estudos (UNESCO, 2019) indicam que Moçambique, tanto a SADC e a África Subsaariana ainda estão longe de alcançar a conclusão primária universal. Por seu turno, estudos realizados pelo BM (2012), mostram que, embora as reformas de 2004/5 tenham abolido as propinas escolares, outros custos directos e indirectos (uniformes, transporte, merenda escolar, custo de oportunidade, ou seja, trabalho) continuam a ser obstáculos importantes para a educação, particularmente, no nível primário do segundo grau. Motivos até então, não bem claros, estugaram a introdução da Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro, que acomoda a continuidade da lei anterior.

3.6. Estrutura da Educação Básica: Lei nº 18/2018 de 28 de Dezembro de 2018

A Lei nº 18/2018, de 28 de Dezembro de 2018, preconiza um Ensino Primário de seis (06) classes, organizadas em dois (02) ciclos de aprendizagem, conforme ilustra a figura7:

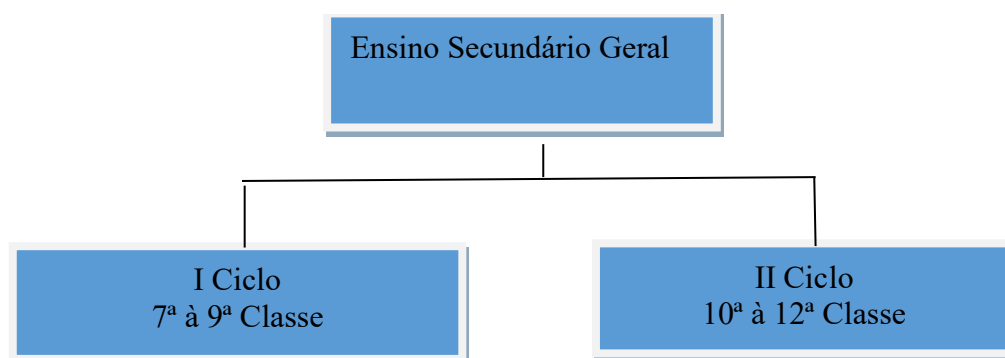
Figura 6: Estrutura do EP, segundo a lei no 18/2018 de 28 de Dezembro



Fonte: autor da pesquisa

Analisando a figura 3, depreende-se que, houve a iniciativa de reorganização do ensino primário, sendo que, a 7ª classe passou pra o Ensino Secundário Geral. Foi neste contexto que também a 6ª classe, inicia, pela primeira vez, o regime de monodocência. Assim sendo, o Ensino Secundário Geral preconiza dois ciclos de aprendizagem, sendo o primeiro, da 7ª à 9ª classe e o segundo da 10ª à 12ª classe, conforme ilustra a figura 8:

Figura 7: Estrutura do Ensino Secundário Geral segundo a lei no 18/2018 de 28 de



Fonte: autor da pesquisa

Com a reestruturação e a organização do Ensino Secundário Geral verifica-se também a redução da idade do ingresso do aluno ao Ensino Secundário Geral. Isso significa que, o estudante termina a 12ª classe com 17 anos de idade, o que lhe impede a ingressar-se no

Aparelho do Estado, como funcionário público. Outro dado que nos chama atenção na nova lei, trata-se do abandono da terminologia “Ensino Básico” para se resgatar a anterior designação de EP conforme encontra-se no novo Plano Curricular do Ensino Primário²¹ (PCEP) de 2020.

De acordo com a nova lei de 18/2018, de 28 de Dezembro, o sistema de avaliação recomenda a progressão por ciclos de aprendizagem, em que dentro de cada ciclo os alunos progridem, normalmente, de uma classe para a outra. Transitam de um ciclo para o outro, os alunos que tiverem desenvolvido competências previstas no ciclo. Excepcionalmente, poderá haver retenção, no final de ciclo de aprendizagem, nos casos em que o professor, a direcção da escola e os pais e/ou encarregados de educação cheguem a um consenso de que o aluno não desenvolveu competências previstas e, por isso, não transitará para o ciclo seguinte. Entretanto, a política adoptada assemelha-se com o sistema japonês que exclui a possibilidade de retenção, dado que, esse sistema é considerado de grande sucesso quanto às metas quantitativas.

Portanto, a nova lei diverge opiniões no seio da sociedade, sobretudo, no processo de avaliação e progressão, onde uns defendem a sua implementação e outros pedem a reformulação alegando que muitos alunos transitam de classe sem que saibam ler nem escrever. Os que defendem a sua implementação alegam que os alunos repetentes têm tendência de ter um rendimento baixo, relativamente, aos não repetentes. Para os defensores desta política de progressão, muitas das vezes, a repetência não melhora, significativamente, a qualidade de ensino -aprendizagem, pelo contrário, pode provocar bloqueios aos alunos, por que a sua faixa etária não condiz com os colegas de turma, criando complexos de inferioridade.

De acordo com o professor entrevistado da Escola Primária de Matadouro – Maxixe, “se o aluno chumba, é culpa do professor, salvo se este mesmo aluno sofrer de algumas perturbações ou doença que o impeça de aprender”. O discurso deste professor retira a responsabilidade política à nova lei atribuindo-a, ao professor. Contudo, dos professores entrevistados, 80% manifestaram a necessidade de levar um aluno a outra classe após este [aluno] ter demonstrado as competências básicas previstas no PCEP. Para o professor da Escola Primária Completa da Maxixe, “muitos alunos somam as classes sem nenhum conhecimento/habilidades requeridas para esse nível...”.

²¹ Constitui o pilar do Ensino Primário em Moçambique. Este surge como resultado da reformulação do currículo introduzido em 2004, à luz da lei 6/92, de 6 de Maio e está alicerçado na nova lei do SNE, a lei no 18/2018, de 28 de Dezembro.

Estudos desenvolvidos por Duarte *et al* (2012), concretamente, na província de Gaza, Zambézia, Cabo Delegado, envolvendo 13 escolas e 49 grupos focais mostram a insatisfação da política introduzida, isto é, a comunidade não concorda com a passagem automática e considera-na responsável pela aprovação de alunos sem conhecimento e habilidades exigidas pelo currículo. Fica claro que a nova lei, tende cada vez mais, a democratização do ensino, isto é, expandir o EB para a maioria da comunidade, tornando-o, gratuito até as primeiras nove (09) classes de aprendizagem. Outro aspecto identificado no currículo introduzido por esta nova lei, trata-se da redução de disciplinas, conforme ilustra a Tabela 6:

Tabela 6: Redução das disciplinas segundo a nova lei de 18/2018, de 28 de Dezembro

Ensino monolíngue		Ensino bilingue	
1ª a 2ª classe	De seis (06) para três (03) disciplinas	1ª a 2ª classe	De sete (07) para quatro (04) disciplinas
3ª Classe	De oito (08) para três (03) disciplinas	3ª Classe	De nove (09) para quatro (04) disciplinas
4ª e 5ª classe	De nove (09) para seis e sete (07) respectivamente	4ª e 5ª classe	De 10 para sete (07) e oito (08) disciplinas, respectivamente.
6ª Classe	De 11 para sete (07) disciplinas	6ª Classe	De 12 para sete (07)

Fonte: autor da pesquisa, a partir do PCEP (2020)

Julga-se oportuno a redução de disciplinas que pesavam aos alunos, sobretudo, se formos a olhar a pertinência dessas disciplinas no processo de valorização e descrição dos valores nacionais. Dados apurados aos professores mostram um alívio, não só do aluno, mas também, ao próprio professor que lhe era obrigado a planificar uma série de disciplinas sem muito domínio e que não foram criadas, antes, as condições para a sua implementação. Portanto, professores assumem, ainda persistir um desafio, sobretudo, na 6ª classe, onde o professor será obrigado a planificar e leccionar sete disciplinas advindas de áreas diferentes, talvez sem domínio de conteúdos científicos de outras áreas.

Sobre a possível redução das disciplinas, no EP, Crimildo Filipe Mcahava, professor em exercício na cidade de Maxixe, sensivelmente, a 22 anos, afirma que, a redução de disciplinas foi uma redução técnica, isto é, não houve nenhum conteúdo suprimido. Todos os conteúdos foram integrados em disciplinas que não foram afectadas no processo de redução introduzida

pela lei 18/2018, de 28 de Dezembro. Por isso, diz-se que, o Ensino Primário Integrado²². O Ensino Secundário, a introdução da nova lei passa a ser leccionado em duas modalidades: presencial e a distância. O Ensino à Distância ocorre em qualquer espaço, tempo e realiza-se através do Programa do Ensino Secundário à Distância (PESD), sendo que, esta modalidade disponibiliza materiais auto-instrucionais de forma impressa e digital (Plano Curricular Do Ensino Secundário Geral, 2022). De forma resumida, a Lei no 18/2018, de 28 de Dezembro, apresenta as seguintes inovações:

- (i) Inclusão do Primeiro Ciclo Do Ensino Secundário, na Escolaridade Obrigatória de nove (09) classes;
- (ii) Introdução da 7ª classe, no 1º Ciclo do Ensino Secundário;
- (iii) Introdução da 10ª classe, no 2º Ciclo do Ensino Secundário;
- (iv) Ensino Secundário de dois Ciclos, com três classes cada um;
- (v) Introdução de línguas de sinais de Moçambique; (vi) Uso da grafia Braille.

Actualmente, o discurso do dia é levar a educação em padrões internacionais. Uma das forças que impulsiona o desejo de internacionalizar a educação é globalização. Sem dúvida, essa tendência impõe nova dinâmica aos padrões escolares, convivência, cultura o que se reflecte em reformas curriculares. A escola ganha uma nova roupagem na sua função social, política até ideológica. Nesse caso, entram novas terminologias no campo educacional, os gestores escolares assumem uma nova orientação, os alunos e professores ganham novos papéis e, logicamente, o Estado também ganha uma nova postura, dado que tudo isso, acontece num outro modelo de produção económica.

3.7. Educação Básica e Globalização em Moçambique

A matriz cultural do povo moçambicano é diversificada”, isto é, a cultura moçambicana sempre foi marcada pela miscigenação cultural que advém das migrações bantu e do contacto que estes tiveram com as outras civilizações, sobretudo, árabe e asiática (Dias, 2010: 7). Ainda na visão da autora, após a independência, os moçambicanos vão também adquirir valores culturais, éticos e

²² Caracteriza-se por permitir que o aluno desenvolva competências de forma articulada, em todas áreas de aprendizagem que compõem o currículo. A integração resultou na redução de número de disciplinas pela incorporação de competências e conteúdos de umas disciplinas para as outras (PCEP, 20202).

morais que nos vão ser transmitidos pela política socialista e pelo contacto com os “cooperantes” russos, cubanos, búlgaros, norte-coreanos, chineses e alemães (RDA).

Assim, a política socialista foi dinamizando um tipo de cultura através do SNE que tinha como objectivo a formação do “homem novo”. Com a queda do socialismo, os planos curriculares reconhecem uma nova cultura influenciada pelo ocidente através da globalização. A globalização da Educação refere-se às discussões, processos e instituições disseminados mundialmente e que afecta as políticas educacionais locais (Leyser, 2018). Por seu turno, Dale & Robertson (2003) afirmam que a globalização da educação seria considerada como um conjunto interligado de processos globais que afectam a educação, como discursos mundiais sobre o capital humano, desenvolvimento económico e multiculturalismo, organizações intergovernamentais e corporações multinacionais.

De acordo com Stromquist (2003 citado por Leyser (2018)), o conceito de instituições educacionais globalizadas e discursos, desenvolveram-se após o termo globalização ter sido cunhado pelo economista Theodore Levitt, em 1985, para descrever as mudanças na economia global que afectam a produção, o consumo e o investimento. Assim, o termo foi rapidamente aplicado às mudanças políticas e culturais que afectam de modo comum grandes segmentos dos povos do mundo (Leyser, 2018).

As causas básicas da globalização foram descritas no documento oficial de EUROPEAN COMMISSION (1998) como o advento da sociedade de informação, a civilização científica e técnica e a globalização da economia. A educação global é possível através das organizações internacionais que, de forma directa e indirecta, influenciam os sistemas escolares nacionais. Nesta nova cultura, Dias (2010) cita exemplos dos jovens que vivem nas zonas urbanas, influenciadas pela globalização e adesão às novas tecnologias de informação e comunicação, estarem a promover mudanças notórias de hábitos culturais e costumes (a nível do vestuário, alimentação, música, etc.), isto é, ocorre a queda de identidades fortes, de grandes ideologias, projectos e utopias, proliferam as dependências às modas, ao consumismo, aos luxos desmedidos, ao esbanjamento, etc.

Para Dias (2010), se por um lado, o trânsito cultural é muito forte e provoca a “desterritorialização” de hábitos culturais, por outro, a “desterritorialização” não vai provocar o desaparecimento das culturas locais, mas sim, provoca uma reafirmação e revalorização das

mesmas. Na verdade, o desaparecimento das culturas locais depende, grandemente, por duas situações antagónicas:

- (i) se o trânsito cultural ocorrer através dos órgãos de comunicação social e dos planos curriculares existe muita probabilidade do seu desaparecimento, visto que, a criança é instruída com novos valores morais e culturais que, “obrigatoriamente”, deve adoptá-los pelas circunstâncias do ambiente que o rodeia;
- (ii) se ocorre através de um intercâmbio informal, de facto, pode contribuir para a sua reafirmação ou mesmo revalorização conforme foi bem defendido por Dias (2010).

No caso de Moçambique, o transito cultural ocorre através dos órgãos de comunicação social e dos planos curriculares, o que põe em causa a manutenção das culturas e os saberes locais, dado que, incide formalmente para todas as faixas etárias sendo que os mais jovens facilmente deixam-se influenciados e que estes [jovens] a transmitem para as novas gerações. Stuart Hall toma cultura como “o terreno real, sólido, das práticas, representações, línguas e costumes de qualquer sociedade histórica específica” bem como as formas contraditórias de “senso comum” que se enraizaram na vida popular e ajuda a moldá-la” (*apud* Nelson, Treichler & Grossber, 1995, p.15).

Nesse sentido, a globalização traz essas representações, línguas, costumes, isto é, uma gama de valores culturais promovidas por meios de comunicação social, o que Ball (2001) designa de americanização da cultura através de indústrias culturais globais [mass-media, internet, cinema, televisão] e, por sua vez, esses conjuntos de valores também são promovidos pelos planos curriculares a nível das instituições de ensino, criando problemas identitários. Louis Althusser vê a escola como um lugar de reprodução ideológica. Não se trata de uma ideologia qualquer, mas a dominante – olhando a situação actual, a neoliberal. Portanto, os estudos sobre as práticas de ensino no quotidiano escolar mostraram a necessidade de reflectir e considerar, seriamente, a diversidade cultural como um dos traços característicos da população estudantil (Dias, 2010).

Para Dias (2010), ao vir para escola, os nossos alunos trazem com eles toda a sua bagagem cultural, suas crenças, seus hábitos e costumes, suas religiões, suas línguas, e/ou dialetos maternos e que usam, habitualmente, fora da escola. Parafraseando Dias (2010), o currículo não pode ignorar diversidade e a riqueza humana e cultural dos seus alunos. Assim, é necessário

que a escola posicione-se diante da globalização, caso ao contrário, conforme argumenta Pierre Bourdieu, ela se torna um aparelho ideológico de reprodução cultural da classe dominante. Estudos mostram que uma das causas do fracasso escolar, a baixa qualidade e eficiência em educação é a dissociação que existe entre a cultura escolar e a cultura social (Dias, 2010).

Nesse sentido, pensa-se na escola que reconhece e promova a cultura, valores locais na construção da identidade nacional, como um *locus* para construção da cidadania. Só com a cidadania pode-se construir a razão como um factor ideológico na (des) construção dos fenómenos quotidianos e contemporâneos que caracterizam a educação num contexto globalizado. Na década de 1990, a linguagem da globalização inseriu discursos sobre a escolarização (Leyser, 2018).

De acordo com o autor, os grupos governamentais e empresariais começaram a falar sobre a necessidade de as escolas atender às necessidades da economia global. A nova ordem mundial, traz consigo uma gama de valores culturais que de certa forma convivem com os valores culturais nacionais influenciando, drasticamente, o perfil dos países alinhados nesta nova ordem mundial. Assim, a força desmedida da globalização apresenta uma tendência de criar uma educação “comum” e “típica” dos países da “linha de baixo”, isto é, países, economicamente, dependentes do financiamento das organizações internacionais. Pelos imperativos propostos por essas organizações internacionais, essa educação pouco se insere na realidade social dos Estados da periferia, como o caso de Moçambique.

CAPÍTULO IV

4. ESTADO E O NEOLIBERALISMO EM MOÇAMBIQUE

Estudos sobre Estados não se trata de casos novos, mesmo assim, são escassos consensos sobre a sua definição, assim como, as teorias que explicam a sua origem. Aristóteles, em sua obra “a política” já escrevia sobre Estado, falando sobre a organização política de Atenas e Esparta. Platão escreveu “A República”. De acordo com Lopes (2010), Aristóteles estudou o Estado real, tal como existia na época, procurando descobrir os princípios que o regiam, ao passo que, Platão descreveu o Estado ideal, tal como devia ser, de acordo com sua concepção do homem e do mundo, vindo Cícero fazer uma análise jurídica e moral do Estado romano, do que era e do que devia ser.

Olhando para este estudo, quando me propôs estudar sobre a Política Públicas do Estado moçambicano face ao neoliberalismo que se expande através da globalização, deparei-me com as seguintes inquietações: que metodologia devo usar para melhor entender a política do Estado? Com que base teórica? Falar do Estado em Moçambique trata-se de abordar a política da Frelimo o que pode suscitar má interpretação no seio de alguns indivíduos que estruturam o governo. Porém, estou convicto que este trabalho não é de cunho ideológico, nem visa enaltecer qualquer organização política, mas sim, dialogar com o Estado, no campo educacional, a partir da observação e estudos comparativos, no sentido de melhorar, cada vez mais, as políticas educativas do país, aliás, o Estado constrói-se numa relação dialéctica descrita por convergências e divergências de opiniões.

Portanto, neste capítulo, discute-se o surgimento dos Estados em África, no caso específico do Estado moçambicano. De seguida, aborda-se sobre o neoliberalismo que se propaga através da globalização associado ao recurso a psico-política que afronta os líderes africanos através do seu poder inteligente e, por sua vez, estes [os líderes] impõe aos povos as políticas emanadas pelas organizações internacionais. Em seguida, no último subtítulo, discuto o papel do Estado na formulação das políticas educativas em Moçambique. A discussão mostra que, o Estado tornou-se num agente passivo, isto é, o Estado passou de regulador para consumidor de políticas importadas. No campo educacional, torna-se visível pela crescente exclusão social da comunidade escolar na elaboração das políticas educativas.

4.1. Estado em África: pressupostos teóricos do surgimento do Estado moçambicano

Antes de falar do Estado, em África, em particular, em Moçambique, trago uma abordagem clássica dos filósofos que se destacaram nesta área de saber. No entanto, neste debate, destaque-se, em princípio, os gregos pelo seu papel na história política da humanidade ao abordar assuntos referentes a cidade-Estado. Para os gregos, cujos Estados não ultrapassavam os limites da cidade, usavam o termo *polis*, cidade, e daí veio política, arte ou ciência de governar a cidade. Os romanos com mesmo sentido tinham *civitas* e *respublica* (Lopes, 2010). De acordo com o autor, já no século XVI em diante, o termo Estado foi aos poucos entrando na terminologia política dos povos ocidentais: *État* (francês); *Staat* (alemão); *State* (inglês); *Stato* (italiano) e Estado (português e espanhol).

Para Mendes (2007) existem seis teorias que explicam a formação do Estado:

- (i) Teoria familiar. Os defensores desta teoria apontam o exemplo da Grécia, Roma e, também o Estado de Israel que na visão bíblica teria sua origem em Jacó. Portanto, para Mendes (2007) correlacionar a origem do Estado com a família é algo genérico e insustentável, aliás, este socorre-se da tese de Azambuja a qual defende que *é um equívoco defender a origem da humanidade com a origem do Estado. É até possível que em alguma região do mundo o desenvolvimento de uma família tenha dado origem a um determinado Estado, este processo, entretanto, se ocorreu não pode ser generalizado* (Azambuja, 1991 *apud* Mendes, 2007, p. 9).
- (ii) Teoria da origem natural. Para os defensores desta teoria, o Estado se formou naturalmente, conforme pode-se inferir no seguinte trecho:

[...] O Estado, entendido como ordenamento político de uma comunidade, nasce da dissolução da comunidade primitiva fundada sobre os laços de parentesco e da formação de comunidades mais amplas derivadas de união de vários grupos familiares por razões de sobrevivência interna (o sustento) e externa (defesa), (Bobbio, 1987,p.73).

O texto de Bobbio remete-nos a primeira interpretação dos gregos sobre o surgimento de cidade-Estado em Atenas e a organização política de Esparta. De forma geral, nesta teoria, o elo entre a autoridade, a população e o território é o que formaria o Estado.

- (iii) Teoria da origem contractual. Nasce a partir da vontade dos homens em alcançar objectivos comuns dentro de um processo político e jurídico. De acordo com Mendes (2007), a origem contractual do Estado a muito vem sendo objecto de reflexos na

antiguidade e, essas reflexões vêm-se nas obras de Aristóteles e Epicuro. Todavia, no século XVII, com a chegada do iluminismo emerge uma outra interpretação sobre a origem do Estado, tendo-se destacado os seguintes expoentes: Hobbes (1588-1679); Spinoza (1632-1677); Grotius (1583-1647); Kant (1724-1804); Locke (1632-1704); Rousseau (1712-1778).

Hobbes e Lock são considerados precursores da teoria clássica da concepção do Estado. O conteúdo de pensamento de Hobbes (2006) defendia, o fortalecimento máximo do Estado. Para este pensador, o *estado de natureza*, ou seja, a condição social em que era inexistente um Estado político instituído, era uma constante ameaça à vida dos indivíduos. A ausência do Estado colocaria os homens num estado de guerra “todos contra todos” dado que o “homem é lobo do homem” (p.56). Para evitar, este conflito, seria necessário o estabelecimento de uma instância que serviria ao mesmo tempo de guardião da soberania absoluta e o sujeito responsável pela preservação da vida dos indivíduos -Estado, isto é, instância privilegiada para a defesa dos direitos naturais e assim enraizando a tese de que o poder não nasce da força, mas sim, do positivismo, sendo a primeira tese da formação do Estado moderno, (Mendes 2007).

De acordo com Souza (2010), a partir da instauração do Estado, os homens abandonam o *estado de natureza* e passam a viver em sociedades. Para este autor, não há, na perspectiva hobbesiana, uma antecessão cronológica do Estado ou da sociedade. Ambas nascem no momento de contracto social, mas a sociedade civil é fundada a partir do Estado, o que representaria em linguagem, lukacsiana, uma primazia ontológica (não necessariamente cronológica) do Estado em relação a sociedade civil. Para Hobbes (2006), o Estado fundado a partir do contracto, goza da absoluta soberania, é inquestionável e tem liberdade, inclusive, sobre a vida ou a morte dos cidadãos.

Sobre a soberania do Estado, a visão hobbesiana alia-se a necropolítica de Mbembe (2018), a qual é percebida como expressão máxima de poder e capacidade de decisão quem deve viver quem deve morrer. A concepção da soberania do Estado em Hobbes, assim como, em Mbembe, entram em choque com a visão de Rousseau, aliás, para este autor, a soberania está localizada no povo, proposição ideológica verificada no discurso retórico de Filipe Jacinto Nyusi²³ durante a sua campanha eleitoral, assim como, na sua investidura como chefe do Estado.

²³ Presidente da República de Moçambique, desde o ano de 2015

Para Souza (2010), o Estado pensado por Hobbes, comprometia a propriedade privada dos cidadãos, pois, só ao Estado cabe a propriedade final sobre todos os bens, o que não contribuiu para a conquista de um desdobramento sociopolítico efectivo. Neste sentido, a burguesia não se identificando com as proposições de Hobbes, identificou-se de forma clara com as proposições teóricas de John Locke²⁴ que produziu sua obra um pouco depois de Hobbes. Locke representava, deste modo, o ponto alto da teoria liberal moderna, com sua obra intitulada *Segundo tratado sobre o governo civil*, escrito por volta do final de 1670.

O Estado, na perspectiva de Locke, deve proteger a propriedade privada, tanto de conflitos internos, assim como, externos. O pensamento de Locke exerceu profunda influência na formação dos governos civis europeus. Suas ideias foram resgatadas pela Revolução Americana e pela decisiva Revolução Francesa, (Souza, 2010). O surgimento da filosofia idealista de Hegel e, posteriormente, o pensamento revolucionário de Marx ditam uma nova concepção quanto a visão do Estado e da sociedade civil. Para Hegel, a sociedade pré-política (estado de natureza) é marcada por contradições e conflitos entre diferentes grupos, concepção esta que se aproxima da visão de Hobbes, (Souza, 2010). Para Hegel, não é a família e a sociedade civil que são condição de existência do Estado, mas é o Estado, enquanto ideia da comunidade moral, que se divide em duas esferas, as quais se desaguam nos indivíduos.

Em oposição ao pensamento de Hegel, Marx, apoiado por Engels e Lenine, avançam uma nova concepção do Estado. Para Marx, a sociedade que compõe o Estado está dividida em classes sociais (a dos capitalistas e a dos operários) sendo que o Estado representa um instrumento de dominação de uma classe sobre a outra. O Estado deveria buscar além da igualdade jurídica a igualdade económica. Para Marx, o Estado é uma instância em desfavor dos trabalhadores favorecendo só a classe dominante, através da exploração do trabalho a favor do capital e, neste sentido, segundo Cintra (2017), destacam-se aspectos repressivos do Estado que funcionam para conservar a ordem burguesa, no caso da polícia, o exército, as garantias jurídicas, à propriedade privada.

Deve estar bem claro que Marx não estava contra o Estado, no entanto, queria que o Estado se identificasse por causas comuns. Nesta concepção, citando Mendes (2007), surge a ideia de uma segurança para a preservação da vida e da liberdade e a eminente necessidade do homem

²⁴ O direito à propriedade privada seria anterior ao surgimento do Estado, o que tornaria, portanto, inviolável sob quaisquer circunstâncias.

reunir-se em sociedade e pactuarem o mínimo de convecção para melhor viver, galgado na essência da razão, daí, esta teoria foi baptizada pela teoria contractual do Estado. Para Cintra (2017), a teoria marxiana do Estado é em grande medida uma teoria da acção, pois contém uma dimensão estratégica que visa orientar a conduta dos movimentos revolucionários e, no limite, instaurar um novo tipo de ordem social. Ainda na perspectiva deste autor, deforma específica, trata-se de uma teoria cuja finalidade é a conquista e a dissolução do Estado burguês.

- (iv) Teoria da origem violenta (força). Nesta teoria, defende-se que, o Estado nasce, sempre, da submissão dos mais fracos pelos mais fortes, caso, que se pode equiparar com a teoria de Charles Darwin.
- (v) Teoria da origem histórica do Estado. Os defensores desta teoria rejeitam a origem do Estado por meio de contracto. Para estes, o Estado é resultado de uma evolução histórica de uma determinada sociedade.
- (vi) Teoria da origem jurídica. O Estado nasce com a emergência da constituição. Neste sentido, o Estado é o poder político enquanto juridicamente regrado, isto é, uma ordem coactiva, desde que se veja na coacção o elemento distintivo do Direito, o traço que nos permite separá-lo conceitualmente de outros sistemas normativos: regras religiosas, morais ou etiqueta (Lucena, 1976).

Os factos mostram que o surgimento do Estado não se interpreta de forma unilateral, sendo descrito de várias formas, dependendo, outrora da situação histórica, política, social e cultural de cada povo no tempo. Agora, se formos a olhar a África, a formação do Estado pode ser descrita na base de conflitos, defesa e libertação do jugo colonial através de movimentos ou partidos políticos. Assim, compreender a formação do Estado na África, problematiza-se: como surgiram os movimentos ou partidos políticos na África Portuguesa? E, que impacto tiveram na formação do Estado?

Os estudantes das colónias portuguesas que estudavam na metrópole reuniam-se na Casa do Império, em Lisboa e, em Coimbra e, clandestinamente discutiam e manifestavam ideais anticoloniais (M'bokolo, 2007). Foram estes estudantes que na sua maioria formaram os movimentos nacionais em forma de partidos, primeiramente, e na clandestinidade, com a sede em território vizinho e, enveredando depois pela luta armada (Zeca, 2019).

Assim, em 1956 é constituído o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), por Ilídio Tomé Alves Machado, a União das Populações de Angola, por Holden Roberto, que mais

tarde, em 1962, se transforma na Frente de Libertação de Angola, criando cisões internas, donde Jonas Savimbi veio a formar a União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA), em 1965 Guy (2006 *apud* Zeca, 2019).

Para a África Ocidental portuguesa, em 1952, é constituído o partido africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde, pelo agrónomo Amílcar Cabral. Pois, a situação moçambicana surgiu após massacre de populações que se manifestavam contra o regime, em Mueda, em 1962, despoletando a criação da Frente de Libertação de Moçambique, em DarEs-Salam, por Eduardo Mondlane (Zeca, 2019).

Portanto, pensar no Estado em África, não se deve dissociar dos movimentos nacionalistas que lutaram para a libertação dos seus países e, que, até aos dias de hoje transbordam essas “cicatrices”, talvez, por essa razão, os seus líderes, assim como, os seus partidos pretendem ser vitalícios no poder, apresentando pouca intenção de convivência com qualquer partido emergente da oposição. Essas cicatrizes levam alguns Estados a se tornarem corruptos, aliás, contra o bem-estar da maioria, alimentando pequena elite que se destacou na luta de libertação nacional. Bratton (2013) analisa a construção do Estado, em África, relacionando às eleições, onde estas tendem a ser contestadas entre a corrupção e uma elite clientelista.

Argumentando sobre a concepção do Estado em África, Zeca (2019) salienta que, pensar no Estado em África é sempre um desafio, visto que, não é fácil construir e sistematizar um pensamento que se distancie das ex-elites governantes, marcado pelo pensamento do período colonial de retracção e inexistência de Estado na perspectiva moderna ocidental. Os movimentos de libertação nacional na África Austral, incluindo a Frelimo em Moçambique chegaram ao poder a partir dos anos 1970, 1980, 1990, numa posição de dominação político-partidária.

Em Moçambique fala-se do Estado, como instituição jurídica, a partir da conquista da independência, que teve génese num movimento e, depois num partido político que liderou a luta de libertação nacional, conseqüentemente, assumiu-se como hegemónico. Em 1974, a exigência central da frelimo nas negociações que conduziram aos Acordos de Lusaka – o acordo com os portugueses, garantindo uma independência incondicional foi bastante explícito o reconhecimento da frelimo como único representante do povo moçambicano e, assim, como única organização possível (Darch, 2018).

Ainda neste debate, Basílio (2010) argumenta que, o Estado moçambicano resulta de movimento revolucionário que juntou as forças opostas, celebrou os acordos entre diferentes etnias, mobilizou grupos dispersos constrangidos pela dominação colonial. Por seu turno, Levieque (2011) defende que o Estado moçambicano nasce em simultâneo com a entrada em vigor da sua primeira Constituição em 25 de Junho de 1975 e caracteriza-se por total subordinação da sociedade civil ao Estado e este ao partido no poder, cujo papel dirigente estava, expressamente, consagrado sem equívocos pela Constituição nos termos do artigo 3-Princípios Gerais.

Neste trabalho, o Estado é analisado logo após a independência nacional sob égide do governo da Frelimo. O Estado pós-colonial surge de uma situação de conflito e opera como forma de instrumento de dominação, onde o poder político é mantido gerando um fraco e subdesenvolvido grau de desenvolvimento (Zeca, 2019). Aponta-se a génese de partido único, como uma das forças motrizes, que, actualmente, influencia na aceitação das diferenças político-ideológicas de pensamento que descreve o Moçambique independente, mesmo com a aprovação, em Novembro de 1990, de uma nova constituição, que anuncia o início do multipartidarismo democrático. Neste caso, o Estado é visto como detentor do poder absoluto e soberano.

A concepção do Estado foi-se transformando em cada tempo histórico, político e cultural que marcou cada líder moçambicano, durante o período da sua liderança, pese embora, todos com a mesma linhagem “manter o poder nas mãos da Frelimo”. Pode-se afirmar que, a construção do Estado em Moçambique não foge da visão de Platão (2007) em *A República* que preconizava uma sociedade ideal governada pelos filósofos “políticos” [**grifo do autor**], ou seja, pelos detentores de maior saber, subvertendo aos critérios e mecanismos tradicionais de ascensão do poder, como linhagem de sangue e as conquistas militares (Lordêlo & Pontes, 2009).

Entretanto, o Estado construído, no período pós-independência é confrontado, principalmente, pelo socialismo e capitalismo (Gonçalves, 2009), que ambas, a meu ver, apresentam uma característica, em comum – absorção de valores nacionais. É deste modo, que a concepção do Estado é também feita na observância da influência da política externa, sobretudo, dos parceiros estratégicos e do próprio Projecto Político da Frelimo. No entanto, logo aos primeiros períodos da independência, o Estado foi influenciado, fundamentalmente, pelo socialismo, baseando-se no pensamento marxista-leninista (Zeca, 2019), sob liderança do primeiro

presidente de Moçambique -Samora Moisés Machel, o qual defendia o poder nas massas populares.

Apesar de o socialismo não ter surtido efeito em nenhum país africano, em África, logo depois da conquista das independências, muitos países viram no socialismo como a única forma de progresso económico, por isso, defendia-se a ideia do partido único. Foi neste contexto que a Renamo, como forma de se impor contra o rumo que o país seguia, iniciou um conflito armado contra o governo da Frelimo (Zeca, 2019).

A crise do socialismo, em Moçambique, foi acompanhada, paralelamente, pelas razões de ordem política e económica no regime do presidente Samora Machel, que havia marcado passos essenciais para o abandono do socialismo. Após a morte do primeiro presidente do Moçambique independente, em 1986, o Estado teve outras concepções, desta vez, sob a liderança do presidente Joaquim Alberto Chissano. Este marcou interesse no afastamento dos países do leste europeu, a fim de obter ajuda económica do Ocidente, sendo no V Congresso da Frelimo, em 1989, liderado por Chissano que se abandonou o marxismo-leninismo, marcando o início da nova constituição, com a preparação das eleições multipartidárias (Zeca, 2019).

O cenário acima descrito mostra uma nova concepção do Estado, no mandato do presidente Joaquim Alberto Chissano, sendo que, ambos períodos eram influenciados pela política externa, mas com ideologias diferentes na sua forma de abordagem. No novo período, o Estado mostrou-se interessado em conviver com o outro, independentemente, da sua posição ideológica, caracteriza-se pelas eleições, com base no Sufrágio Universal, conforme referia-se Brattom (2013), garantindo ainda implementação da democracia, pese embora ainda questionável.

Portanto, no quadro internacional, assiste-se a queda do socialismo, como ideologia do Estado, desencadeado com o desmoronamento do bloco soviético (Lima, 2016). Com a queda do socialismo, triunfa o neoliberalismo através de agências internacionais, como o caso do BM, FMI. De acordo com Accioly (2018), no discurso do BM, o modelo de desenvolvimento socialista, ao ser aplicado à África, teria contribuído para a “ruína” destas sociedades, pois, ele se baseava no inchaço do sector público, na falta da democracia, nas práticas autoritárias e poucos transparentes e em uma rígida distinção entre “sociedades modernas” e “sociedades tradicionais”, descartando a sociedade tradicional e os seus valores culturais (p.133).

Com a queda do socialismo o Estado passa a reconhecer um novo papel, sob os ditames da política financeira. Nesta época emergem novos movimentos: *New Public Managment* (Nova Gestão Pública) – pretende fazer uma aproximação da gestão pública à gestão privada, descentralização das autoridades, desconcentração das decisões, com objectivo de menos Estado, melhor Estado e *Reiventing Government* (Reinvenção da Governação) – uma administração orientada para o mercado (Inácio, 2010).

Este período, coincide com a liderança do presidente Armando Emílio Guebuza, o qual privilegia descentralização das economias a nível dos distritos, aliás, este via o distrito como pólo de desenvolvimento, tendo implementado o projecto dos 7 milhões de meticais²⁵, para o desenvolvimento de cada distrito. Movido pelos discursos do BM- boa governança, combate a pobreza, este seguiu fielmente as orientações advindas do BM, tanto do FMI, aderindo as políticas de desenvolvimento social formuladas por essas organizações.

Tomando em conta uma economia de extracção dominada por uma aliança de interesses nacionais ligados à coligação no poder e à capitais internacionais, por um lado, e a manutenção do poder como partido dominante por outro, Weimer *et al* (2012) entendem que a descentralização só faz parte de “regras de jogos políticos” quando pode ser instrumentalizada, na forma de desconcentração, para estender uma parte de renda aos clientes locais, com o fim de salvaguardar a lealdade do eleitorado e, assim a predominância política do partido.

Nesse momento, o Estado é caracterizado por duas situações fundamentais que concorrem para a definição do mesmo: primeiro, um Estado excludente, no que toca, à convivência ideológico política e económica com o seu tecido social. Por essa razão, o maior partido da oposição que já havia assinado acordos de Paz, ameaça a quebra dos acordos, regressando à floresta.

Darch (2018) admite que o regresso da Renamo à floresta não foi devido aos cálculos eleitorais, embora a percentagem dos votos da Renamo tenha melhorado, após anos de declínio, mas da descoberta de recursos naturais, uma vez que, estavam a ser assinados lucrativos contractos, que de certo modo, não surtiam efeito no bem-estar da maioria dos moçambicanos. Segundo, um Estado que abre a mão às organizações internacionais, sendo confrontado com a força da política internacional, cedendo o espaço da sua agenda política *suis genere* de governação e tomada de decisão, influenciando o plano social interno à favor da economia de mercado.

²⁵ Fundo de Desenvolvimento Distrital

Nestas condições, o Estado perde o seu papel como agente regulador e vê-se incapaz de responder às novas questões e problemáticas emergentes, aliás, o Estado já não deve ser analisado como entidade unitária e *locus* central do poder (Jalali, 2005).

O Estado perdeu o seu poder como agência decisória devido a força do mercado global e aos fluxos financeiros que não tem respeitado as fronteiras nacionais (Forjaz, 2000), aliás, Piovesan (2005 *apud* Ortolano, 2014) quanto a ingerência da força global pondera a questão dos Direitos Humanos e neste caso, problematiza a revisão da noção tradicional de soberania absoluta do Estado, que na sua óptica, passa a sofrer um processo de relativização, na medida em que são admitidos intervenções internacionais no plano nacional. – Isto significa que, para ela transita-se de uma concepção hobbesiana de sabedoria centrada no Estado para uma concepção Kantiana de soberania centrada na cidadania universal. Se a realidade for esta, questiona-se: é possível o moçambicano dentro dos interesses da globalização ter uma verdadeira cidadania universal?

Olhando a geopolítica de Moçambique, defendendo a maior intervenção do Estado, isto é, o Estado concebido na linha de Hobbes que garante o bem-estar dos indivíduos, um Estado concebido numa perspectiva neo-socialista, que na óptica de Piketty (2019) implicaria a um novo socialismo participativo para o século XXI, ou seja, um novo horizonte igualitário de aspiração universal, uma nova ideologia da igualdade, da propriedade social, da educação e da repartição dos saberes e poderes mais optimistas em relação à natureza humana e também mais precisa e convincente do que as narrativas anteriores, por ser mais bem ancorada nas lições da história global.

4.2. Estado e o Neoliberalismo em Moçambique

O neoliberalismo nasce logo depois da II GM na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reacção teórica e política contra o Estado Intervencionista e de bem-estar, (Anderson, 1995). De acordo com Duménil & Dominique Lévy citados por Dardot & Laval (2016), o neoliberalismo resulta da restauração das regras mais estritas do capitalismo. A origem do neoliberalismo não é explicada de forma consensual, assim como, o seu *modus operandi*, dado que, se dá de época a época de acordo com a situação geopolítica de cada território.

De acordo com Dardot & Laval (2016) teve seu início na crise de 1930 quando rompe com a versão dogmática do liberalismo do século XIX, isto é, combater o socialismo e todas as versões do totalitarismo exigia um trabalho de refundação das bases intelectuais do liberalismo. É nessa conjuntura de crise económica, política e doutrinal que se opera uma refundação neoliberal que também não conduz a uma doutrina unificada. Entretanto, duas correntes esboçam-se a partir do colóquio Walter Lippman, em 1938, nomeadamente:

- (i) a corrente do ordoliberalismo alemão representada por Walter Eucken e Wilhelm Röpke;
- (ii) a corrente austro-americana representada por Ludwig Von Mises e Friedrich Hayek (Dardot & Laval, 2016). É na corrente austro-americana, que surge o seu texto *O caminho da Servidão* (1944) de Friedrich Hayek. O alvo de Hayek era o partido trabalhista inglês nas vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra. Tratava-se de um ataque contra qualquer limitação dos mecanismos do mercado por parte do Estado, denunciadas como uma ameaça letal à liberdade, não somente económica, mas também política.

Enquanto, o Estado de bem-estar na Europa do pós-guerra (1947) se firmava não só na Inglaterra, assim como, em outros países, Hayek convocou aqueles que compartilhava sua orientação ideológica (Milton Friedman, Karl Popper, Lioner Robbins, Ludwig Von, etc.) para uma reunião em Mont Pèlerin (Suíça) e, aí fundou-se a sociedade de Mont Pèlerin, altamente, dedicada e organizada, com reuniões internacionais à cada dois anos. Seu propósito era combater o keynesianismo, o solidarismo reinante e preparar as bases para um novo capitalismo, duro e livre de regras para o futuro (Anderson, 1995) e assim nascia um novo capitalismo globalizado, onde o Estado foi convidado outra vez, a sair de cena, Oliveira (2009).

Uma das prioridades do neoliberalismo era deter a grande inflação dos anos 70 (Sader & Gentili, 2003). De acordo com Harvey (2011), a teoria neoliberal obteve respeitabilidade académica quando Hayek, em 1974 e Friedman, em 1976, ganharam o Prémio Nobel de Economia e o neoliberalismo, em sua versão monetarista passou a ter influência prática em vários campos políticos. Para os neoliberais, o Estado deveria romper o poder dos sindicatos e manter-se no controle do dinheiro, regular os gastos sociais e nas intervenções económicas. Para estes, a estabilidade monetária deveria ser a meta suprema de qualquer governo o que implicaria a disciplina monetária e a restauração da taxa natural de desemprego, ou seja, a

criação de um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos, reduções de impostos sobre rendimentos mais altos e sobre as rendas, (Sader & Gentili, 2003).

Entretanto, os triunfos eleitorais de Margaret Thatcher e Ronald Regan marcaram o apogeu do neoliberalismo no plano internacional, no começo da década de 80 facilitado por esgotamento do *boom* do pós-guerra e da crise do Estado de bem-estar Keynesiano. Daí em diante, seguiu-se a hegemonia das políticas neoliberais até aos nossos dias e funcionam como símbolo de ajuda e resgate aos países assolados pela crise financeira a nível internacional. Esse paradigma neoliberal é, em primeiro lugar, uma teoria das práticas político-económicas, “que propõe que o bem-estar humano pode ser promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercado e livre comércio” (Harvey, 2011, p.12).

Por seu turno, Anderson (1995) conceitua o neoliberalismo como um fenómeno distinto do simples liberalismo clássico do passado, pois, segundo o autor, “trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos do mercado por parte do Estado, denunciadas como ameaça letal à liberdade, não somente económica, mas também, política (p.9). Nessa perspectiva de concepção do neoliberalismo, o mercado é concebido como mecanismo de auto-regulação social e económica, e palco onde se exerce o direito básico de prioridade que caracteriza a sociedade aberta (António, 2014).

O neoliberalismo foi levado a cabo pelo governo norte-americano através das instituições de *Bretton Woods*²⁶ (FMI, BM, OMC, entre outras) que se reuniram, em Novembro de 1989 em Washington DC, daí, esta reunião ficou conhecida por Consenso de Washington. O consenso de Washington apesar de fazer alusão a política de ajuste económico contempla as políticas educacionais, uma vez que, o Estado de acordo com a lógica neoliberal deve deixar de ser o promotor directo da educação e transferi-la para o campo do mercado com vista a eficiência e a produtividade (Gentili, 1998).

Na década de 1980, os países da América Latina envolveram-se numa crise, o que acarretou grandes endividamentos²⁷, incapacidade de pagamento e a inflação em alta. Essa crise colocou

²⁶ As produções teóricas das escolas da Áustria e de Chicago constituem a filosofia de base destas instituições que é a reprodução do capital financeiro (Mabota, 2019).

²⁷ Essas dívidas eram provenientes de empréstimos de bancos particulares, que havia direccionado para esses países as fabulosas reservas que possuíam, provindas das aplicações dos produtores de petróleo e de outros sectores industriais dos países da economia avançada (Cardoso, 2009).

esses países numa dependência dos organismos multilaterais. Assim, esta situação, condicionou aos organismos multilaterais a capacidade de impor políticas com vista a estabelecer a reestruturação económica dos países em desenvolvimento, o que significou também extrapolar a influência que já exerciam sobre esses países (Cardoso, 2009).

Para o caso de Moçambique, dois factores influenciaram, grandemente, para a crise. Primeiro, “entre 1981-1986, a produção geral caiu por cerca de 30% e as exportações por cerca de 75% [...] forçando o país a um pesado fardo de endividamento” o que parece ter influenciado ao governo moçambicano a abandonar a visão inspirada ao socialismo, da modernização forçada e do desenvolvimento económico, (Abrahamsson, 2001 *apud* Taimo, 2010, p.128).

Segundo, o Governo de Moçambique desempenhou um papel importante na luta pela independência da Rodésia, actual Zimbabwe, no período da dominação da Grã-Bretanha em 1979. De acordo com Taimo (2010), é no processo pela independência que o estadista moçambicano (Samora Machel) e a estadista britânica (Margareth Thatcher) passaram a ter relações privilegiadas que levaram a que ajudasse o governo moçambicano considerado comunista a ser admitido nas instituições financeiras internacionais.

Nesse caso, Moçambique é admitido ao FMI no dia 24 de Setembro de 1984 e concedido o primeiro empréstimo pelo BM no valor de 45.5 milhões de dólares americanos no dia 18 de Junho de 1985 para a reabilitação da sua economia. Isto significa que Moçambique vive desde os meados da década de 1980 transformações profundas em diversas áreas de actividades movidas pelas políticas neoliberais, que influenciam também o EB, conforme assevera Gonçalves (2009):

A reversão do projecto de modernidade socialista, primeiro, através da implementação do Programa de ajuste estrutural PRE- em decorrência dos acordos com as agências multilaterais e, segundo, com a promulgação da nova Constituição (1990), teve desdobramento na educação (p.267)

Portanto, as propostas de políticas de educação do país, não se confinam aos actores políticos nacionais. Desde a independência, houve sempre a participação e intervenção de actores estrangeiros, aliás, a profundidade com que o fazem tem vindo a acentuar-se nos últimos anos (Castiano, Ngoenha & Berthoud, 2005), devido a força crescente do neoliberalismo. De acordo com Accioly (2018), as escolas foram utilizadas, basicamente, para preparar o africano para o mercado de trabalho semi-qualificado, aliás, o autor recorre ao Rodney (1973) para referir que, “os sistemas de educação coloniais eram vocacionados para o subdesenvolvimento”, pois, estes

não eram sistemas educacionais destinados a dar aos jovens confiança e orgulho como membro das sociedades africanas (p.24). Esses discursos mostram que, a África sempre foi vítima de políticas externas com objetivos duvidosos e desajustados ao desenvolvimento intelectual e social do continente.

Na onda de políticas neoliberais, o Estado proporciona uma educação aos moçambicanos, que por sua vez, o SNE enfrenta vários problemas de contextualização durante o processo de construção da cidadania. Para Santos (2021), as pesquisas sobre políticas educacionais parecem fracassar em localizar a educação dentro de um contexto e como uma política social contemporânea. Portanto, corroboro com Oliveira (2019) ao referir que, o estudo das políticas educacionais, em suas diferentes abordagens torna-se, cada vez mais, essencial para a compreensão dos processos educacionais e escolares, especialmente, quando se pretende compreender as dinâmicas de adaptação desenvolvidas a partir de proposições de uma agenda política, que nem sempre, considera as especificidades do seu campo de abrangência.

Na entrevista com Guedes, salientou que, o Estado não possui fundos suficientes, aliás, o Orçamento do Estado (OE) destinado para a educação é muito pouco, assim o Estado vê-se limitado e, conseqüentemente, é “obrigado” a aderir algumas parcerias com organizações internacionais. Ainda na perspectiva deste académico, muitas das vezes, essas parcerias ditam o modelo educacional a ser implementado, o qual, em alguns pontos carece de uma integração na realidade nacional.

O processo de integração, o qual, Mechisso se refere pode ocorrer de forma conflituosa, dado que, algumas axiologias nacionais entram em choque com os modelos, internacionalmente, propostos pelos financiadores. A título de exemplo, algumas práticas tradicionais são relegadas a favor de outras culturas, no caso de certos ritos de iniciação que caracterizam a cultura moçambicana, sobretudo, na zona centro e norte do país. Este desafio é reconhecido no PCEP (2020) ao referir que, os ritos de iniciação, parte de “*sistema de educação tradicional*”, com o objectivo de transmitir normas e valores de uma sociedade, preparando a criança a vida adulta, são mais um factor de desafio a considerar no processo de elaboração do currículo do EP.

Recorrendo ainda, a perspectiva do PCEP (2020), muitas práticas socioeconómicas e a divisão social do trabalho na comunidade que constituem aprendizagem no âmbito da educação familiar são factores que, muitas vezes, condicionam a participação das crianças nas actividades escolares. Este argumento deixa explícito que as políticas educacionais formuladas

no bojo do entrosamento neoliberal comprometem a participação de alguns elementos fundamentais previstos pela própria política educacional, sobretudo, no processo da sua formulação.

O peso que as políticas neoliberais apresentam a nível nacional condiciona o poder de decisão do Estado, assim como, as alternativas possíveis na escolha ou determinação da agenda nacional, relativa a política educacional. Sobre esse propósito, Accioly (2018) sustenta que, a forte ingerência nas políticas nacionais, que ocorre de maneira directa ou explícita actua beneficiando grupos e associações afinado aos interesses do grande capital e reprimindo, violentamente, aqueles que assumem uma postura crítica de defesa da terra e do seu modo de vida. Foi por esse propósito que, Barroso (2006), com o recurso ao termo de meta regulação, propõe romper com a ideia de verticalização do poder do Estado na implementação das políticas educacionais, passando este ao papel de regulador das regulações.

Nota-se que, com o sistema de confluência significativa dos financiadores nas políticas educacionais, existe uma percepção, por um lado, de que essa educação, em parte, não transmite valores axiológicos genuinamente dos moçambicanos, o que diverge com o conceito de educação postulado por Pintos (2010), no qual me subscrevo, ao referir que a educação é a formação do homem pela sociedade em que está inserida, ou seja, é o processo onde a sociedade integra o indivíduo em seu modo de ser social, buscando sua aceitação para actuar em fins coletivos e não individuais. Se para o autor, a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses, o Estado deve, obrigatoriamente, aderir as políticas educacionais que vão ao encontro da realidade dos moçambicanos, para melhores exaltar-se valores, identidade, cultura, política de convivência e socialização nacional rumo a formação da cidadania nacional.

Por outro, essa confluência significativa dos financiadores mostra uma educação para a domesticação, na qual, o homem é considerado como objecto passivo, devido a submissão em que o Estado se encontra ancorado pela nova ordem mundial. Esta “domesticação”, “submissão” deve-se a passividade que o Estado mostra-se junto aos parceiros de cooperação devido a dívida criada para conduzir o processo educacional no país. Todavia, em todos os níveis de desenvolvimento, há inúmeras maneiras de estruturar um sistema económico, social e político, de definir as relações de propriedades, de estabelecer um regime tributário ou

educacional, de lidar com um problema de dívida pública ou privada, de regular as relações entre diversas comunidades humanas, e assim por diante (Piketty, 2019).

O autor salienta que existem muitas maneiras de organizar as relações de propriedade do século XXI que alguns podem constituir uma superação do capitalismo muito mais real do que a via que consiste em prometer sua destruição sem atentar para o que virá depois. Concordando com Piketty (2019) reitero que, a adesão ao financiamento à educação em si, não representa nenhuma “ameaça” ao SNE, pois, em primeiro lugar precisa-se uma consciência patriótica nacionalista, isto é, pensar numa causa em benefício de todos. Ainda na perspectiva de Mandlate & Nivagara (2019) há necessidade de construção de Estados-nação, economicamente, fortes.

Em segundo lugar, precisa-se confrontar, minuciosamente, as diferentes experiências históricas de diferentes países e áreas culturais e civilizacionais, explorando os tipos de memorando disponíveis de forma mais sistemática e filosófica. Portanto, assumo que essas sugestões não devem ser a única via possível para discutir a legitimidade do financiamento, dado a complexidade do processo, pois, como um ponto de partida para sobrepor-se noutras cláusulas filosóficas e fundamentais no processo de escolha ou construção de um modelo educacional.

Para Piketty (2019) essa abordagem comparativa, histórica e transnacional permite formar uma ideia mais precisa de como poderia ser um melhor (*grifo do autor*) modelo educacional para as diferentes sociedades do mundo do século XXI, sobretudo, para os países que dependem do financiamento externo. No meu entender, o autor desafia uma Educação Comparada²⁸. Portanto, olhando aos constantes questionamentos sobre o SNE, no que concerne, as lacunas e contradições, julgo pertinente a análise comparativa dos diversos sistemas educacionais de outros países de modo a seleccionar-se um modelo de referência como ponto de partida para a análise, discussão e adequação à realidade moçambicana, aliás, Leyser (2018) sustenta que a Educação Comparada está isolada das influências do poder.

Neste caso, poderia se recorrer ao sistema educacional finlandês, de Singapura, de Alemanha para analisar diferentes estágios de desenvolvimento, diferentes regimes políticos e raízes culturais diversas. A comparação destes países com o sistema educacional moçambicano deve-

²⁸ Visa atrair várias interpretações ou definições (Prakash, 2016) com o objectivo de proceder-se a selecção do melhor modelo educacional. Na perspectiva de Kandel citado por Hans (1992), o objectivo primário da Educação Comparada não é só descobrir as diferenças existentes entre os sistemas educativos de dois ou mais países, mas sim, os factores que contribuem à essa diferença em tais sistemas educacionais.

se aos dados qualitativos e quantitativos satisfatório que caracterizam o sistema educacional desses países, aliás, seria na base da Educação Comparada que se poderia questionar os a adequabilidade dos modelos internacionais que influenciam os sistemas escolares moçambicanos.

De acordo com Fleury & Mattos (1991), o tipo de gestão praticada na Alemanha pode ser considerado dos mais descentralizados pelo papel legislativo desempenhado pelo governo federal, cabendo aos Estados total responsabilidade pela administração da educação. Esta total autonomia gerou uma grande diversidade de sistemas educacionais entre várias regiões, o que, entretanto, é considerado vantajoso para enfrentamento de mudanças e problemas pelo sistema, que pode responder a estes de forma mais rápida e flexível do que seria possível para aqueles cujas decisões envolvem um maior número de instâncias.

Para os autores acima referenciados, o único problema apontado para a diversidade existente, relaciona-se à equivalência dos certificados e diplomas universitários, aliás, estes recordamos que, o país enquanto nação livre e soberana, resulta de união de ducados e principados autónomos com uma estrutura educacional bem consolidada há muito tempo. Para os autores, a centralização da administração educacional, representaria, provavelmente, a dissolução de uma estrutura já organizada e integrada, cuja actuação poderia ser comprometida.

Muzime & Zimbico (2021) reconhecem a existência de uma nova ordem mundial, conduzida pela China em paralelo com a Rússia, que se pretendem firmar como uma potência hegemónica, controlando a economia, reproduzindo o capital em substituição do Ocidente. Portanto, para Wache (2019 *apud* Muzime & Zimbico, 2021) a pretensão da China em firmarse hegemónica colocou em guerra comercial entre os Estados Unidos e a China, desde 2017, na qual a China ascendeu ao estatuto de potência global, partilhando deste modo, com os EUA o pódio do poder global.

Na sua tese de doutoramento, Guiliche (2021) salienta que a emergência dos novos actores dentro da lógica de cooperação Sul-Sul, principalmente, por intermédio de grupos de países designado de BRICS²⁹, abriu uma nova página de cooperação internacional em solo moçambicano. Nessa perspectiva em que a China lidera o mercado mundial e a Cooperação

²⁹ É um acrónimo para se referir ao Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, cunhado por Jim O'Neill, em 2001 e, cinco anos depois os chanceleres dos países se reuniram para debaterem em profundidade sobre o seu financiamento (Guilichte, 2021).

Sul-Sul, em particular, abre-se a possibilidade de se pensar também em analisar-se, discutir o modelo educacional desse país, com vista, a se repensar num modelo educacional e eficaz à realidade moçambicana.

Guiliche (2021) ao analisar o grupo dos BRICS tenta compreender a relevância da China para Moçambique. Assim, o autor chama atenção dizendo que apesar de a China liderar a economia, no que tange a atenção que dedica a área social ainda não se destaca o que acentua a pertinência de se aprofundar o seu perfil para melhor ajuizar o que se espera da sua cooperação. Nessa perspectiva, Mabucanhane (2015) alerta que não se deve tomar a China como “salvador” de África e muito menos isentá-la de várias práticas contraproducentes, mas sim, mostrar que, infelizmente, a África em geral e, Moçambique em particular, é terreno fértil de disputas das grandes potências desde a Conferência de Berlim (1884/5).

Acredito que o passado histórico das potências que intervieram no território africano cicatrizou, negativamente, a concepção da cooperação externa, chagando a desconfortar-se de qualquer que seja país. Todavia, Carletti (2013 citada por Mabucanhane, 2015) explica que, o Conselho do Estado da República Popular da China sublinha que ao prestar a assistência externa, a China adere aos princípios de não impor quaisquer condições políticas, não interfere nos assuntos internos dos países beneficiários e respeita plenamente o seu direito de escolher independente seus próprios caminhos e modelos de desenvolvimento.

Assim, o Estado, numa situação em que é confrontado pelo neoliberalismo é desafiado ao mesmo tempo a adoptar uma análise minuciosa e responsável de vários modelos educacionais, sobretudo, de países que apresentam não só um desenvolvimento económico avançado, mais também, que possuem um sistema educacional de referência o que presumiria a existência de uma política social de desenvolvimento. No meu entender, seria na base de existência de uma boa política de desenvolvimento social onde se fundamenta também o desenvolvimento de uma política da educação que fundamente e valoriza as raízes axiológicas locais. Isto, implicaria pensar globalmente para agir localmente, conforme Bolle (1998) defende.

Dado que, o neoliberalismo é perpetuado através de agências que financiam os sistemas educacionais e, que por sua vez, são conotadas como responsáveis pelo agendamento das ideias, culturas, políticas, sistemas educacionais globais e o Estado moçambicano mostra-se dependente dessas organizações, nesta perspectiva julgo pertinente que o Estado esteja dentro da corrida mundial, sem no entanto, perder o seu poder de decisão quanto às necessidades

locais que irão concorrer na manutenção da identidade nacional e, conseqüentemente, responder aos desafios nacionais. No próximo capítulo discute-se as diversas formas que o neoliberalismo tem influenciado o EB, em Moçambique, sendo que, muitas vezes, essa influência manifesta-se através de discursos orais sem, de facto, documentos legais o que torna, um desafio de mostrar todas as evidências da influência do neoliberalismo em termos operacionais e funcionalidade.

4.3. O Estado Moçambicano e a Globalização - a falácia do Estado invisível?

O advento da globalização associa-se com a IGM (Piketty, 2019; Taimo, 2019). Thomas Piketty salienta que foi a IGM que principiou o movimento de destruição e subsequente redefinição, da globalização comercial e financeira muito desigual em curso durante a “Belle Époque”³⁰. Portanto, o conceito de instituições educacionais globalizadas e discursos desenvolveram-se após o termo “globalização” ter sido cunhado pelo economista Theodore Levitt, em 1985, para descrever as mudanças na economia global que afectam a produção, consumo e investimento (Stromquist, 2003 *apud* Leyser, 2018, p.140).

Mundialização e transformações produtivas são processos que sem dúvidas, têm pontos positivos (Wanderley, 2001). Na visão da autora, com a globalização, as distâncias se reduziram, são virtuais, não há mais barreiras físicas para a informação, o conhecimento, o intercâmbio cultural, os avanços tecnológicos possibilitaram desvendar os enigmas seculares nas variadas áreas da vida humana e social, a democracia atingiu a quase a maioria dos países e é requisito da legitimidade internacional. Argumentando sobre a globalização em Moçambique, Taimo (2019), diz que, a inflação diminuiu, a moeda nacional ganhou robustez estabilizado, a produção industrial cresceu, os produtos apareceram nas lojas, novos estabelecimentos comerciais e bancários foram abertos, experimentou-se o crescimento económico. À margem disso, o comércio informal cresceu muito, as esquinas da cidade foram inundadas pelo mercado paralelo, o índice de desemprego cresceu (p.101).

Todavia, existe um debate público e contraditório sobre a globalização. Enquanto, uns se maravilham com a redução das desigualdades e da pobreza mundial possibilitadas pelo

³⁰ Trata-se de época (1880-1914) que só se mostrou “bela” em comparação a explosão da violência que a sucedeu e, na verdade, era bela sobretudo para os proprietários e, mais particularmente, para o homem branco proprietário (Piketty, 2019).

crescimento formidável dos países menos avançados outros queixam-se da pesada e inexorável alta das desigualdades acarretadas pelos excessos do hiper-capitalismo globalizado (Piketty, 2019). Para o autor, o importante nesta situação é saber como manter os aspectos positivos e livrar-se dos negativos.

É imprescindível que a globalização fomente as desigualdades. Portanto, a partir dos aspectos negativos advindos por causa da globalização, é inequívoco que os processos de globalização em curso afectaram, sensivelmente, a todos os países, em especial, o quadro social daqueles do chamado terceiro mundo. De acordo com Stiglitz (2002) a globalização não resultou em benefícios económicos prometidos para algumas nações mais pobres do mundo e que muito desses fracassos deve-se aos efeitos perversos das instituições multilaterais, no caso do BM e o FMI.

No caso de Moçambique, Taimo (2019) recorre ao exemplo do investimento da Sasol na área de energia (gás), onde salienta que, a partir de 1996, o investimento estrangeiro cresceu muito, mas pouco tem ficado para o país. Nestas situações, Thomas Piketty refere que o homem branco tornou-se o proprietário da terra e do homem pobre, fomentando as desigualdades em todas as dimensões da vida. A questão que se coloca é: como combater as desigualdades num mundo globalizado?

Actualmente, as nações optam por adoptar políticas da globalização para competir na economia global (Leyser, 2018). Considerando a ideologia neoliberal que usa diversas formas de impor a nova ordem mundial³¹, não é fácil interrompê-la. Isso significa também que não seria fácil combater as desigualdades impostas pelo regime. Portanto, Thomas Piketty recorre ao exemplo dos países da Europa ocidental (França, Reino Unido e Alemanha) para explicar como esses países diminuíram as desigualdades que às vésperas da IGM eram mais desigualitários.

³¹ Em Setembro de 1989, o presidente George Bush reuniu as duas casas do congresso norte-americano e pronunciou um discurso que ficou famoso por justificar os preparativos para a Guerra do Golfo, com a proposição de que a derrota do Iraque naquele conflito lançaria as bases para a emergência de uma *Nova Ordem Mundial*. A partir desse pronunciamento, o tema Nova Ordem Mundial entrou com forcas nos debates políticos e intelectuais no mundo afora. No mesmo período, o artigo (e, posteriormente, o livro) de Fukuyama adquiriu instantânea notoriedade insistindo a tese correlata do “fim da história” - a noção de que a humanidade havia chegado a um estágio que tornava impossível qualquer perspectiva viável de desenvolvimento fora dos contornos do liberalismo político e económico (Fernandes, 2003, p. 58).

Para Piketty, esses países até século XX, tornaram-se menos desigualitário devido um conjunto de transformações do sistema jurídico, social e tributário. Dentre essas transformações para reduzir as desigualdades figura, sobretudo, o desenvolvimento em grande escala de um sistema de imposto progressivo sobre a renda e os patrimónios herdados, ou seja, de um sistema tributário em que as alíquotas incidem bem mais pesadamente sobre as rendas e os patrimónios mais altos do que sobre as rendas dos patrimónios mais baixos (p.45). Salienta-se que essas alíquotas não incluem os demais impostos, sobre o consumo, por exemplo.

As condições existentes nesta ou naquela região determinam a desigualdade no valor de cada pessoa, tais distorções contribuindo para que, o homem passe, literalmente, a valer em função do lugar onde vive (Santos, 1987). O capitalismo predatório e as políticas urbanas que privilegiam os interesses privados e os sistemas de circulação acabaram, muitas das vezes, por descaracterizar bairros, expulsar moradores, despejos, remoção, demolições, Verás (1987 *apud* Verás, 2001). Olhando, um pouco para Moçambique, quase em todas capitais provinciais, encontram-se bairros da população nobre, onde os pobres são de imediato excluídos expulso à mercê da população nobre, reproduzindo deste modo a cultura de pobreza.

A título de exemplo, no bairro Costa do Sol da cidade de Maputo, muitos pobres³², os “marginalizados” (Sguissard & Silva, 2021) foram retirados, “forçados” a se alojar na periferia, dado que, estes não possuem condições para viver e conviver com a classe social alta. Muitas demolições foram efectuadas, de modo a se reconfigurar o bairro segundo o belo prazer da classe social alta, aliás, alguns autores designam este processo de metropolização, fenómeno característico da globalização. A ideia fomentada pela globalização é, de facto, criar um distanciamento social entre os ricos e os marginais. A marginalidade, encontra-se, por exemplo, no campo ou nos bairros periféricos, aliás, seriam, então, os marginalizados todos aqueles que vivem fora dos circuitos de produção económica, de criação cultural ou de decisão política desse sistema (Sguissard & Silva, 2021). Estes autores, salientam que, nestes casos, Lewis pensa em termo de marginalidade funcional e considera como fazendo parte do mesmo mundo os moradores expulsos dos terrenos mais cobiçados, os habitantes dos bairros periféricos, os desempregados.

Estudos realizados por Domingos Macucule (2010), na sua dissertação do mestrado, concebem a cidade como grande protagonista da economia capitalista, pela sua capacidade de albergar as

³² A pobreza seria, portanto, um estado de privação económica, de desorganização social e de carência generalizada (Lewis *apud* Sguissard & Silva, 2021).

actividades produtivas, bem como, o seu papel de centro das inovações tecnológicas, por isso, a cidade torna-se um elemento mais activo da história actual. Para este autor, os aspectos demográficos e a forma de crescimento urbano colocam as cidades africanas no plano negativo das cidades mundiais, mas a concentração de funções centrais nos centros das áreas metropolitanas, a mudança nos padrões de consumo nas cidades africanas está a configurar uma imagem da modernidade, conferindo-lhes um lugar (de dependência) no sistema das cidades mundiais e globais.

A ordem económica imposta pela globalização, bem como as profundas alterações no sistema de comunicação fizeram emergir novas configurações e funcionalidades urbanas (Lacour & Puisant, 1999). No caso da zona metropolitana da cidade de Maputo, houve várias configurações e funcionalidades, no caso de preços estigmatizados à bens e serviços, produtos, renda de imobiliários que se mostram relativamente altos, em relação aos bairros da população pobre, como uma forma de perpetuar a *exclusão social*³³.

A nível da educação, na zona metropolitana, no caso do bairro da Costa do Sol, encontram-se concentradas as melhores escolas privadas, de alta configuração a nível estrutural, que reapresentam planos curriculares, não só, de Moçambique, assim como, da Europa, América frequentadas pela população nobre. A ideologia de pagamento das propinas mensais, em si, transborda o limite entre o pobre e o rico. Na cidade de Xai-Xai, província de Gaza, encontramos também o bairro dos empresários, onde se passa o mesmo fenómeno característico da exclusão social. Os aspectos acima arrolados evidenciam a exclusão social como um fenómeno característico da globalização, uma vez que, tende a criar, internacionalmente, indivíduos inteiramente desnecessários ao universo produtivo, para os quais não houver mais possibilidades de inserção (Wanderly, 2001). Para Fontes (1995 *apud* Wanderly, 2001), *o desdobramento dessa exclusão atinge a quase totalidade da vida social, visíveis na gestão do território, nas formas de difusão culturais, e nos problemas educacionais* (p.25).

Se a exclusão *lato Sensu*, quase permanentemente esteve ligada ao modo de produção capitalista, como já discutido, contemporaneamente pode-se falar de uma “nova exclusão” (Nascimento, 1994 *apud* Verás, 2001), com uma dupla face: de um lado, a não inserção no

³³ Em capítulo teórico, Bonetti (1998) aponta a exclusão como decorrente de uma mudança na estrutura social, da perda de possibilidade de participação, quer na estrutura produtiva, quer cultural (Verás, 2001). A autora salienta que, os sujeitos sociais, grupos ou classes são submetidos a uma homogeneização provocada pelas políticas públicas.

mundo do trabalho se expressa pelo facto de que alguns continentes (pela baixa qualificação) tornam-se “desnecessário economicamente”, mesmo que novas tecnologias possam empregar parcialmente alguns deles e, por outro lado, abate-se sobre eles um estigma, por viverem em condições precárias e subumanas em relação aos padrões “normais” de sociabilidade, de que são perigosos ameaçadores (Verás, 2001).

A internacionalização do capital financeiro (neoliberalismo) impõe novas concepções quanto a figura do Estado, visto que, esta política financeira, através da psico-política, fragiliza e instiga a disputa no seio do Estado. Nestes termos, as organizações internacionais abrem espaço para dívidas externas, sobretudo, para os países do terceiro mundo e, isso muitas das vezes, funciona como uma armadilha perfeita para instigar conflitos internos e, desta fragilizar o Estado, dado que, são altas figuras do Estado que são, psicologicamente, “manipulados”, “alienados”, “instrumentalizados” para se beneficiar destes empréstimos.

Por se tratar de altos valores envolvidos nos empréstimos, muitas das vezes, os beneficiários [países] enfrentam dificuldades na devolução dos mesmos, daí, os doadores impõem as suas condições para a recompensa do valor dado, dependendo de cada memorando tido anteriormente. Em certos momentos, no caso do Brasil, as organizações internacionais, em nome da transparência, criam condições para que os implicados sejam ouvidos, publicamente, com o recurso aos meios de comunicação social, sendo que, nestes casos, as televisões mostram o nível de corrupção que caracteriza a Administração Pública, de tais países.

A transparência é reivindicada em nome da liberdade de informação. Na verdade, ela não é nada mais do que um dispositivo neoliberal. Para o autor, ela vira tudo violentamente para fora para que possa produzir informação. Nos modos actuais de produção imaterial, mais informação, mais comunicação significam mais produtividade, aceleração e crescimento (Han, 2018).

Por meio da psico-política, isto é, o recurso ao poder inteligente, que se traduz numa manipulação, sobretudo, aos líderes africanos, em 2016, o Estado moçambicano beneficiou-se de empréstimo, por sua vez, não declarado de 2 bilhões de dólares americanos, com objectivo de fortificar as Forças de Defesa e Segurança. Sobre as dívidas, Han (2018), sustenta que somos endividados como forma de privar a nossa liberdade, aliás, políticos de hoje responsabilizam o endividamento elevado (*Verschuldung*) pela extrema limitação da sua liberdade de acção. Isso implica que, se não há dívidas (*schuldenfrei*), ou seja, se somos

completamente livres, precisa-se agir, seriamente. Assim que se descobriu a existência da dívida secreta, vulgarmente, chamadas de “dívidas ocultas”, a comunidade internacional desencadeou uma auditoria que culminou com audição de altas figuras do Estado, abrindo espaço para disputas a nível interno, conseqüentemente, a banalização do Estado.

Para ilustrar a tese acima apresentada, recorre-se ao discurso proferido pelo António Carlos de Rosário³⁴, ao defender que a questão das dívidas ocultas trata-se de um pretexto, conforme ilustra o seguinte trecho:

[...] a questão das dívidas ocultas trata-se de um pretexto, a intenção de punir os moçambicanos, a intenção de criar mal aos moçambicanos para que não consigam realizar o seu desiderato da independência económica, não consigam consolidar o Estado de Direito democrático, o Estado unitário de Rovuma ao Maputo, tal como ele foi idealizado, pensado e conquistado, em 1975, ainda existe não desapareceu. Agenda, continua. Podem mudar os autores, pode mudar as tácticas pode mudar os rostos, mas eles continuam. Quando se começa a perceber que há mudanças políticas em 2015, fruto de algumas fragilidades resultantes de mudanças [...] “houve a intervenção da política internacional” *grifo do autor*. Havia um pretexto, desde 2019 e esse pretexto visava apagar tudo aquilo que foi feito de bem pelos moçambicanos, visava criar condições para que acontecesse em Moçambique o que aconteceu no Brasil, Iraque, Líbia, aliás, o que está a acontecer na África do Sul e Angola. Então, há uma central, senta-se, pensa-se e dá-se missão à alguns moçambicanos e diz-se que, olha! “Agente vai criar condições para que vocês avancem”, nós conhecemos isso. Eu sei que eu e o Leão³⁵ durante muito tempo fomos perseguidos, fomos alvos, porquê? Por que nos frustramos muito dessas agendas, se nos olharmos, havemos de perceber que, em 2008 houve uma mega-manifestação por causa de mudança do preço de combustível e de pão. Mas hoje, nos vemos que a magnitude da mudança é complementarmente diferente. Mas por que hoje não acontece? Não há tal manifestação que aconteceu na altura? É por causa do elemento provocador que existia na altura hoje se sente que está satisfeito, por que já nos desorganizou e está bem e quer que as coisas continuem assim. Então, as dívidas foram um pretexto por isso e que querem dar a entender que o problema está em Moçambique (TVM, 2022).

A questão do Rosário mostra dois aspectos fundamentais e antagónicos entre si: (i) a existência da corrupção sistematizada e funcional na Administração Pública perpetuada pelos altos funcionários do Aparelho do Estado, o que condiciona ao enriquecimento de uma pequena elite que controla o poder em Moçambique e (ii) uma obscura intenção do capital financeiro nos países do terceiro mundo, isto é, a destabilização política, disputas internas, a desorganização do Estado, como o caso verídico do Brasil, Líbia, Iraque que é do conhecimento público, onde os órgãos de comunicação social desempenharam um papel crucial no processo.

³⁴ Alta figura do Estado, afecto no SISE, em audição (2021-2022) sobre as dívidas ocultas, no Tribunal Judicial da Cidade de Maputo.

³⁵ Alta figura do Estado, pertencente ao SISE, também em audição por causa das dívidas ocultas

António Carlos do Rosário assume a fragilidade do Estado reforçando a ideia de que as dívidas foram usadas como um pretexto, já existia um plano directório para fragilizar cada vez mais o país e, esse plano existiu desde a independência. De facto, a ideologia neoliberal trabalha à “psique³⁶” de altas figuras do Estado moçambicano para se endividar e, por fim, lhes privar a liberdade. Neste caso, Han (2018) sustenta que o indivíduo encara a culpa (*Schuld*) as dívidas (*Schulden*) que o regime neoliberal emprega como meio de dominação, daí, pode-se admitir o uso das dívidas como um pretexto. Cintra (2017) refere que a globalização ao facilitar a mobilidade de capitais, investimentos e recursos pelo globo, estabelece uma concorrência entre os Estados, que são levados mesmo a despeito da vontade majoritária de seus cidadãos, a desconstruir políticas que visam a coesão social e a igualdade democrática. O autor vai mais além, ao referir que, a globalização estimula fluxos populacionais, levando a reconfiguração das sociedades civis multinacionais e pouco homogêneas do ponto de vista cultural o que torna difícil a construção de uma identidade cultural comum.

Os críticos da ideologia neoliberal apresentam consensos, de que, a política neoliberal reduziu o papel do Estado [tornando concretizável a ideia do Estado invisível], colocando-o inoperante e, olhando ao Estado moçambicano, valida-se a visão crítica de Marx, a qual defende que, o Estado é uma instância em desfavor das massas favorecendo só a classe dominante - a minoria. Nestas condições, o Estado torna-se lobo do povo, introduzindo-se num ciclo de guerra entre o Estado e o próprio povo, aliás, pelo seu poder [tomada de decisão em relação ao povo, mas sem poder na política internacional] o Estado torna-se opressor do povo.

Logicamente, o debate acima feito, mostra-nos um Estado em descompasse com o povo devido aos efeitos da globalização, o que vislumbra a complexidade do assunto, dado que, os efeitos negativos recaem para o povo e, não exactamente aos líderes. A posição do Estado é absorvida pelo poder das agências internacionais que financiam e ditam a filosofia de vida por via de políticas sociais, que por sua vez, incidem no campo educacional, daí que se conota a invisibilidade do Estado nesta era da globalização.

³⁶ Consiste na matéria fundamental a ser usada como mecanismo de monitoramento das condutas, dos comportamentos, das escolhas e da mobilidade de indivíduos e grandes extractos populacionais (Han, 2014).

4.4. Globalização e desumanização profissional: um olhar crítico à classe de professores

Os efeitos da globalização, não só se verificam nos planos curriculares do EB, também, a nível da relação social dos próprios professores. Não existe uma união entre os professores, se não uma luta individual de sobrevivência, no aparelho do Estado fruto do desmoronamento da ONP. Isto significa que lhes falta uma agenda comum na luta pelo bem-estar dessa classe sócio profissional, o que afecta a qualidade do trabalho e do ensino.

Actualmente, os professores enfrentam um estigma por viverem em condições precárias e desumanas em relação aos padrões “normais” de sociabilidade, de que são perigosos ameaçadores (Verás, 2001) provocado pelo alto índice de endividamento em instituições de micro -finanças, as quais, as altas figuras influentes do Aparelho do Estado são accionista, o que leva aos pagamentos de elevadas taxas de juros, sem nenhum olhar crítico, do próprio Estado, conforme pode-se ver na tabela 7:

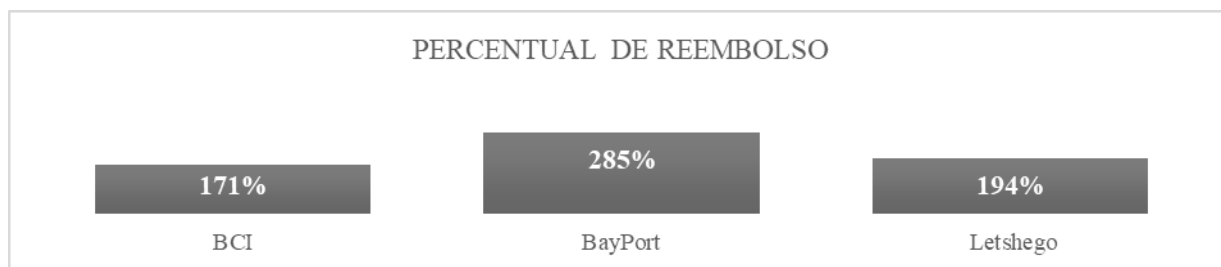
Tabela 7: Descrição de taxas de juros aplicadas pelos Bancos de micro -finanças

Banco	Prof.	V.C	AM	PP	VL	Diferença	T.J
BCI	Prf.F01.21	270.000	7,552.00	61	460,672.00	190,672	171%
BayPort	Prf.F03.21	155,750.	5,278.19	84	433,367.96	277, 617.96	285%
Letshego	Prf.F04.21	70, 000	2,825.02	48	135,600.96	65,600.96	194%

PP- Período de Pagamento; T.J Taxa de juros; AM. Amortização Mensal

Os empréstimos realizados nos Bancos representam uma desumanização aos funcionários do Aparelho do Estado, conforme ilustra a Tabela 1. Senão vejamos, o Prf.F01.21, beneficiou-se de um financiamento num valor de 270,000.00 MZ pelo BCI, o que significa que até ao final dos 61 meses deve reembolsar 460,672.00MZN com cerca de 171% de juros, o que significa que além do montante financiado, ele deve reembolsar um valor de 190.672. As taxas de juros variam de cada instituição, sendo notável que entre elas representarem uma elevada taxa de juro, conforme resumido no gráfico 1, olhando para os empréstimos reportados na figura 9:

Figura 8: Percentual de reembolso



Fonte: autor da pesquisa

Os professores entrevistados afirmaram ainda que, essas dívidas não ocorrem simplesmente numa e única instituição de micro finanças, constata-se que um professor pode contrair dívidas em duas ou três instituições o que o leva a uma vida dura e difícil de gerir, a nível social. Imagine-se numa situação em que o funcionário tenha três financiamentos em curso! Que condições de vida este funcionário espera, com elevadas taxas de juros? As contas desses funcionários chegam ao final do mês sem um valor significativo que cubra as despesas básicas do mesmo, por meio da retenção na fonte, de modo que se alivie a dívida contraída. Neste caso, estes perdem prestígio social, sobretudo, na comunidade onde vivem, por que, para a sustentabilidade diária recorrem aos pequenos negociantes informais, que por vezes enfrentam dificuldades de reembolso ou pagamentos da dívida contraída.

Sobre as dívidas, Han (2018), sustenta que somos endividados como forma de privar a nossa liberdade. Os dados indicam que a maioria de professores vê a sua liberdade privada. Para a nova ordem mundial, se não há dívidas (*schuldenfrei*), isso implica que estão completamente livres e, nesse sentido precisa-se agir, seriamente. A globalização, de facto, não nos torna livre (Han, 2018). Para este autor, o neoliberalismo é um sistema muito eficiente, até diria inteligente – na exploração da liberdade. *É a exploração da liberdade que produz maior lucro* (p.12).

Uma das razões que levou Freire a escrever a obra *Pedagogia do Oprimido* foi o problema da humanização/desumanização, como ele mesmo afirma na justificativa da obra. Segundo Freire (1987), as contradições sociais geram uma totalidade desumanizada e desumanizante e, nesse caso, a *Pedagogia do Oprimido* pode ser entendida como uma *Pedagogia Humanista* que luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”.

Em seu primeiro capítulo que tem como título “Justificativa da Pedagogia do Oprimido”, Freire (1987, p. 16) discute o processo de desumanização causada pelo opressor aos seus oprimidos “[...] desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do ser mais”. Freire relata que a forma de imposição que o opressor envolve o oprimido faz com que estes “sejam menos”, ou seja, vejam-se em condições onde ele precise do seu usurpador.

Portanto, fica claro que, Paulo Freire luta para recuperar a humanidade dos oprimidos, desafio que se estende não a comunidade acadêmica de Moçambique, mas também aos profissionais de educação interessados com a qualidade de ensino. A compreensão de Paulo Freire sobre a humanização do Ser Humano constrói-se como uma ontologia do ser. Ele entende que o ser humano é um ser inacabado – no mesmo sentido da filosofia existencialista sartreana – e em processo constante de humanização. Em outras palavras, a vocação ontológica dos seres humanos é um processo contínuo de sua humanização em busca do “ser mais”.

Paulo Freire reconhece a desumanização como realidade histórica e ontológica. Assim, para o autor, o processo de liberdade deve ser vista como uma luta pela libertação da situação de desumanização na qual os oprimidos se encontram. Olhando a vida social, a qual, os professores são implicitamente, submetidos, questiona-se a funcionalidade da ONP, que deveria, em princípio, intervir em assuntos sociais, isto é, a desumanização dos professores a qual se encontram submisso pela ideologia neoliberal, sob olhar apático do Estado. Diante a situação surge-nos questões: porquê a ONP tornou-se inoperante, apático à situação social dos professores? A discussão sobre o funcionamento da ONP é retomada na secção 7.4, do capítulo VII.

CAPÍTULO V

5. INFLUÊNCIA DO NEOLIBERALISMO NO ENSINO BÁSICO EM MOÇAMBIQUE

Neste capítulo pretende-se discutir a influência do neoliberalismo no EB, em Moçambique, olhando, principalmente, para a agenda do BM na educação. Assim, neste capítulo traz-se as seguintes discussões: como o neoliberalismo influencia a formulação a política educacional, principalmente, as políticas curriculares do EB? Que políticas ou mecanismos foram adoptadas pelo BM para aliciar seus aliados? Estudos críticos sobre o neoliberalismo intensificam-se na década de 1990, sistematizando informações sobre seus efeitos socialmente, devastadores, apontando suas implicações e questionando seus fundamentos (Guiliche, 2021).

Em Moçambique, por exemplo, a entrada do BM e outras instituições afins, no caso de, Organização de Comércio e Desenvolvimento Económico (OCDE), Organização Mundial do Comércio (OMC) e seu Acordo Geral sobre Comércio de Serviços (AGCS), Nações Unidas, Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organizações não Governamentais (ONGs), Organizações de Direitos Humanos, colocaram a educação em constantes questionamentos, onde a SC, a comunidade escolar insurgiu-se pelo modelo educacional proposto por essas instituições internacionais. Portanto, este capítulo ancora-se no estudo descritivo e crítico sobre a influência do neoliberalismo no EB.

O estudo evidencia que o BM encontra-se no topo das decisões dos países, economicamente, frágeis “pobres” tornando-os “Estados pobres” dependentes da sua economia e políticas de desenvolvimento susceptíveis de coagitações internas, assim como, inadequadas à realidade nacional. De seguida, mostra-se através do arcabouço teórico sobre como as políticas de BM e seus aliados conseguem firmarem-se como uma política de reprodução do capital financeiro, sobretudo, no campo educacional. Ainda nesta abordagem, analisa-se os condicionalismos propostos pelo BM na África subsaariana e, em Moçambique, em particular, como plano perfeito de submissão.

5.1. Influência como Representação do Poder: BM no topo da tomada de decisões

Diversos autores dedicam-se ao estudo de relações entre Estados (Nkrumah, 1965; Hanlon, 1991; Fontes, 2010; Accioly, 2018) levando consigo várias terminologias como forma de caracterizar o processo. Capital-imperialismo (Fontes, 2010; Accioly, 2018) trata-se de uma terminologia usada para designar as relações entre Estados e/ou organizações nas suas relações bilaterais. Portanto, olhando como essas relações se procedem criam um processo de subcategorização entre os países ricos e pobres, sendo que, os países ricos tomam decisões sobre as políticas de desenvolvimento dos países pobres, o que neste estudo designo de influência de poder.

Assim, torna-se um imperativo antes de falar da influência como representação do poder, compreendermos o conceito da influência. A palavra influência provém do latim medieval *influentia*-, “idem”, participio presente neutro plural substantivado de *influere* “correr para dentro; insinuar-se³⁷”. Portanto, a palavra “influência” vista no domínio económico, significa exercício do Poder sobre o outro [influenciado], normalmente, que se encontra em condições económicas, relativamente, baixas ao influenciador – detentor do Poder. Naturalmente, que essa influência não pode ser vista, simplesmente, de ponto de vista negativo.

Neste trabalho, a influência é discutida de um Estado para outro, percebida como relação de poderes na convivência entre os Estados, que, devido as condições políticas e económicas de cada país categorizam-se de Norte e Sul. A linha de orientação é de que, o Norte possui um poder económico alto, relativamente, ao Sul. Com isso, numa relação de parceira entre os dois polos geográfico, o Sul tem tendência de ser influenciado em todos os níveis [político, económico, cultural, religioso e ideológico].

Nos termos em que essa relação decorre, a influência é a condição, em que, o Estado, através de suas estratégias, manipula ou exerce um poder sobre outro [Estado], normalmente, que se apresenta com uma economia baixa ou dependente de outro. Da discussão sobre a influência surge a seguinte questão: como o (s) Estado (s) consegue (m) influenciar o (s) outro (s) Estado (s) e seu sistema educacional?

Quando um determinado Estado possui poder, sobretudo, económico e financeiro, mais poder de decisão possui, isto é, a economia representa o poder, sobretudo, no mundo capitalista. Por

³⁷ Porto Editora – influencia no Dicionário infopédia da língua portuguesa [em linha]. Porto: Porto Editora. [consult.2022-07-30 12:32:23]. Disponível em <https://www.infopedia.pt/dicionários/linguaportuguesa/influencia>

isso que Marx (1997) defendeu que, os pensamentos dominantes, historicamente, foram da classe dominante, dado o alto poder que lhes revestia [*grifo do autor*]. De acordo com Michel Foucault, a disciplina mantida nas prisões como algo a moldar os corpos dos indivíduos, enquanto processo de docilização para sujeição da vontade e controlo da produção de energia individual estava voltada ao capitalismo. Para Crosselli (2009) essa era a maneira de garantir o sistema vigente e legitimá-lo enquanto poder de submissão do Estado sobre as massas de populações, sistemas, etc.

A influencia “negativa” encontra-se atrelada a uma terminologia (cooperação) que esconde intenções obscuras-desumanização para a crescente produção do capital financeiro, o que caracteriza o modo de agir das grandes potências capitalistas. Sobre esse ponto, Kkrumah (1965) frisou que a ajuda internacional (em sua maioria bilateral) seria, meramente, um sistema de crédito concedido pelas nações mais desenvolvidas aos países “pobres” que retornaria para aqueles na forma de lucros crescentes.

Para Accioly (2018), a noção de cooperação internacional é incorporada no arcabouço teórico do BM, enquanto uma importante ferramenta de produção de consenso e coerção. Nestes termos, o autor salienta ainda que:

O “alívio da dívida” por meio da iniciativa do (HIPC) é realizado de forma a dar força e continuidade à agenda do BM. O PRSP- condição para o HIPC-é supostamente elaborado pelo governo moçambicano “em consultas” às partes interessadas e ao BM e ao FMI. O planejamento do governo (PARPs), que só é válido se for aprovado por estas instituições, fica estreitamente amarrado e o não cumprimento das metas pode acarretar redução dos aportes financeiros por parte de toda a comunidade financeira internacional (p.128).

O BM e o FMI foram criados, a partir dos acordos de *Bretton Woods* (1944), com o objectivo inicial de auxiliar a reconstrução dos países europeus devastados pela IIGM. Citando um artigo publicado, em 2000, Accioly (2018) refere-se ao arrependimento apresentado pelo

Williamson (1999) na designação do “Consenso de Washington”. Nesse artigo, Williamson (1999) afirma ter escolhido mal o termo para expressar o consenso alcançado, em 1989 – “Consenso de Washington”.

Segundo Williamson (1999), essa terminologia convidaria a interpretações erróneas sobre o conjunto de reformas, fazendo entender que elas foram impostas pelas instituições baseadas em Washington. Ao contrário disso, Williamson afirma que o conjunto das reformas foi resultado

de um processo de convergência intelectual mais amplo, que também envolvia a intelectualidade latino-americana.

De acordo com Leher (1998), as premissas fundamentais do banco foram estabelecidas pelo EUA, centrados no tripé: (i) livre mercado; (ii) clima favorável para o investimento dos EUA para o exterior e (iii) livre acesso às matérias-primas. A filiação de um país ao banco, somente, seria possível com associação prévia ao FMI, isto é, competia ao FMI as decisões sobre as políticas monetárias, fiscal, cambial de curto prazo e o monitoramento da dívida externa (Leher, 1998). Foi neste sentido que as instituições de *Bretton Woods* tiveram acesso aos dados económicos do país, que, anteriormente, mostrou-se resistente a sua filiação, dado que, uma das condicionalidades impostas pelo BM e FMI para a realização dos empréstimos era o acesso aos dados económico do país, que, no caso de Moçambique vinham sendo guardados em sigilo pelo governo revolucionário após a independência (Accioly, 2018).

As políticas estabelecidas pelo banco no campo do seu aliciamento atribuíam a passividade aos países que pretendiam filiar-se, assim como, a liberdade de melhor conhecê-los para depois influenciá-los, o que fez com que, o banco consolidasse enquanto um repositório de estatística de todos os tipos, definindo quais informações que deveriam ser colectadas e de que forma elas deveriam ser organizadas, o que permitiu um bom conhecimento do “terreno”, tendo sido desta forma, que o banco passou como “o principal centro mundial de estudos autorizados das questões-chave do desenvolvimento” (Leher, 1998. P.123).

Por meio de cooperação é propulsionada uma agenda política, são difundidos valores, são moldados os gostos e as preferências (Nye, 2004 *apud* Accioly, 2018). Para Accioly (2018), a actuação articulada do BM e do FMI, consolida, ao longo da história, por meio de estratégia de *coerção*³⁸ e *convencimento*³⁹. Neste caso, o autor salienta que, cerca de 30% do Orçamento do Estado provém de recursos externos, o que torna o país bastante permeável a influência estrangeira, deixando, deste modo, que o país funcione de acordo com as condicionalidades proposta pelo BM devido ao alto poder económico e financeiro que esses países ou organizações apresentam.

³⁸ Advém do alívio da dívida dos países, do aval concedido para a obtenção de novos empréstimos na banca privada e de acesso a determinados circuitos do mercado mundial (Accioly, 2018).

³⁹ Abarcam toda a produção teórica do BM e seu corpo técnico, que, ao longo da história, recomendam repetidamente uma série de políticas económicas e sociais que supostamente contribuíram para o crescimento económico (idem)

5.2. Influências do BM e FMI no Campo Educacional na África

Ao analisar as influências do BM e do FMI nas políticas de desenvolvimento, em parte, sou desafiado a compreender as políticas promulgadas pelos mesmos organismos para o desenvolvimento do continente africano. Isso implica, compreender os projectos, programas educacionais orientados pelo BM e FMI, sobretudo, para o desenvolvimento educacional. Esses organismos revestem-se numa missão de combate contra a pobreza absoluta, constituindo-se estrutura máxima na condução do desenvolvimento dos países em via de desenvolvimento devido ao poder económico que apresentam. Conforme, fundamentei na parte introdutória desta pesquisa, o BM age mediante consentimento entre os Estados ou países que se filiam a esta organização, o que pressupõe um consentimento entre as partes. Foi neste sentido, que o BM, por um lado, providenciou empréstimos ao longo dos anos aos países africanos que se encontravam em crise, prestando assistência, definindo princípios e diretrizes de políticas educacionais aos países afiliados.

Por outro, foi mediante a esse mecanismo de “consentimento” (criando desvantagens aos Países beneficiários) que o BM capitalizou a política neoliberal nos Países africanos, tornando-os passivos a superestrutura, enfraquecendo, cada vez mais, os sistemas educacionais vigentes nesses territórios, associando a educação com o lucro e, sobretudo, sendo responsável pelo modelo educacional de cada país, conforme ilustra o trecho abaixo:

La reforma educativa forma parte del programa político en casi todos los países cliente del Banco debido a la consideración de que unos mejores resultados del sistema educativo son esenciales para incrementar la competitividad económica, reducir la pobreza y las desigualdades, fortalecer las instituciones democráticas y aumentar la estabilidad social (Banco Mundial, 2000, p.37).

Apesar do BM se propugnar na luta contra a pobreza, na redução das desigualdades, na estabilidade social, financiamento da educação, a sua missiva tarefa é discutida por vários pesquisadores, o que leva a considerar seus objectivos e tarefas como um simulacro para melhor cumprir uma agenda abstrata. Nestas condições, o neoliberalismo cria uma ilusão aos “países necessitados” com perspectiva de ver a situação social resolvida, que fim ao cabo, frustra o tecido social, os sistemas nacionais de educação, o desenvolvimento local. Leher (1998) argumenta que o BM tornou-se o governo mundial, nos meados dos anos oitenta, impondo condicionalidades que os Países beneficiários deveriam, obrigatoriamente, observar, ocupando uma posição máxima na formulação de políticas de desenvolvimento social.

Analisando as formulações do BM para a educação na África, Accioly (2018) observou que as construções ideológicas que garantissem a integração desigual das forças produtivas africanas no mercado internacional foram sendo aprofundadas e se tornando progressivamente mais incisivas, apesar de escamoteadas. Portanto, agindo nesses moldes, o BM reduziu os custos públicos com a educação e diversificando as formas de financiamento (por meio de taxas escolares) olhando, principalmente, para o ensino primário, relegando o ensino secundário, conforme ilustra o trecho:

La parte del financiamiento que se dedica a la enseñanza primaria há sido superior al 20% desde 1975 y al 30% desde 1990. [...] La parte del la financiamiento dedicado a la enseñanza secundaria general disminuyó en los decenios de 1970 y de 1980, pero aumento de nuevo en el decenio de 1990 y ahora supone un 20% (Banco Mundial, 2000, p.24).

Os professores foram alvo de desumanização, injustiça social e profissional por meio de decretos criados para acomodar as políticas do BM. Além de serem oprimido ou privado a sua liberdade, por meio de crédito dado em forma de financiamento, conforme, nos referimos ao longo da tese, eles foram reduzidos os seus salários, dados turmas numerosas do que o normal recomendado por lei e sujeitos a uma formação questionada, o que criou lacunas nas práticas pedagógica dos professores. Em 1989, a partir do avanço na abertura das economias africanas ao mercado mundializado, o BM torna mais explícito o papel destinado a força de trabalho africana na divisão internacional de trabalho (Accioly, 2018), pois, não se tratava mais de “convencer” estes países adotarem o pacote de “ajustes”, mas instituir um “modo eficaz” de encaminhar as políticas (Leher, 1998).

Nesse sentido, Accioly (2018) salienta que, tornar a formação dos trabalhadores africanos mais eficaz seria o principal objectivo da educação- uma educação flexível, baseada em competências mínimas que permitisse aos trabalhadores aplicar as tecnologias desenvolvidas no exterior, nas “sociedades do conhecimento” (p.84).

A conferência realizada pela UNESCO – Educação Para Todos (EPT), em 1990, em Jomtien, na Tailândia serviu de uma espécie de guia aos países beneficiários da ajuda, tanto para próprios “doadores”, criando uma padronização do sistema educativo. Na mesma linha de pensamento, Torres (1998), despoleta que se verificaram pacotes de reformas educativas que o BM propôs aos países em desenvolvimento, destacando entre eles os seguintes: (i) a prioridade depositada sobre a Educação Básica; (ii) a melhoria da qualidade (e da eficiência) da educação como eixo da reforma educativa; (iii) a prioridade sobre aspectos financeiros e administrativos da reforma

educativa; (iv) descentralização e instituições escolares autónomas e responsáveis pelos seus resultados; (v) convocação para maior participação dos pais e da comunidade nos assuntos escolares; (vi) impulso do sector privado e os organismos não governamentais (ONGs) como agentes activos no terreno educativo tanto nas decisões como na implementação.

A situação acima descrita, não só se limita para os países da América Latina, sendo extensivo também para alguns países da Ásia e África onde Moçambique toma-se o caso de análise prioritário nesta presente investigação. Nessas condições, subentende-se entre os pesquisadores da política educacional face ao neoliberalismo, que o poder económico que os organismos internacionais apresentam tem influenciado bastantes os diferentes sistemas nacionais de educação, sobretudo, dos países pobres. Assim, o poder económico na educação tem-se mostrado um objecto de debate por académicos, intelectuais, políticos, assim como economistas devido a sua cristalização a nível mundial, levada a cabo, pelas potências neoliberais.

Para Comparato (1998, p.46) “a questão educacional não só é influenciada pelas ideias dominantes, mas também, pelo regime político” na qual o Estado é uma organização impessoal e permanente no poder, não havendo a educação desvinculada da actividade política. Fica tácito, na visão do autor, que a educação não pode ser, absolutamente, tratada de modo desvinculada aos factores socioeconómicos e políticos, que, nos dias correntes manifestam-se por intermédios de organizações mundiais. Foucault rejeita, portanto, uma concepção do poder inspirada no modelo económico, que considera uma mercadoria, aliás, para o autor, os Estados, sobretudo, o ocidente, através de organizações mundiais, no caso do BM, FMI aplica a política de subjetivação dos sujeitos influenciando os sistemas educacionais dos países, economicamente, frágeis. Isto significa que, o BM e outras organizações afins, tiveram de estudar os anseios dos países em condições de necessidade para melhor persuadir e influenciá-los. Como?

De acordo com Cosmos & Fernanades (2003), para regular o funcionamento do capitalismo contemporâneo, no mercado internacional, o BM e o FMI aplicaram uma política foucaultiana de vigilância e castigo sobre as economias mais fracas enquanto exibem uma deplorável impotência para fazer frente aos grandes problemas da economia mundial. Para o caso de

Moçambique, a política internacional teve de se aproveitar da crise (económica e política) que o país enfrentava para colocá-lo no controlo do FMI e assim, para melhor prestação de contas⁴⁰.

O neoliberalismo como nova forma da evolução do capitalismo preocupa-se com a “psique” como força produtiva e, neste sentido, na educação usa-se o Estado (lideranças) para manipular os professores e outros extractos sociais de direito na tomada de decisão sobre o rumo da educação. Fica-me claro que, a intervenção do Estado limita-se, expressivamente, na gestão pedagógica da escola sendo que, as políticas educativas são deixadas às necessidades das agências financiadoras (BM, FMI) que o influenciam.

Olhando ainda para o caso de Moçambique, a influência no campo educacional não se trata de casos iniciados pelo BM, FMI e outras organizações afins coligadas ao sistema neoliberal, dado que, a educação, em Moçambique, desde a sua génese, sempre esteve sob influências de políticas externas conforme mostra Basílio (2010), no seu estudo, ao afirmar que o sistema de educação foi organizado por movimentos revolucionários que subverteram os horizontes da educação colonial, mas sem se distanciar dos padrões europeus de organização do ensino. Associado à essa tese, Bonde (2016) mostra que durante a luta armada, a FRELIMO fundou as primeiras escolas secundárias fora do País, em *Dar-Es-Salam* (Tanzânia), em 1960, com ajuda dos EUA.

A interferência sempre esteve presente, na medida em que são actores de fora que acabam concebendo e financiando as agendas de desenvolvimento (Guiliche, 2021). Para este autor, fica evidente que, ao longo da trajectória histórica, política, económica e social de Moçambique, em momento algum, o país deixou de ter interferência externa na sua administração, o que leva a sugerir que, o princípio de autodeterminação dos povos jamais foi posto em prática na sua história moçambicana. No que tange aos poderes conferidos ao BM, assim como outras instituições que financiam a educação, devido à sua ideologia de financiamento, extravasaram o ponto de equilíbrio entre os financiados e os financiadores, verificando-se, deste modo, o abuso excessivo do poder, o que se chamaria de colonização pacífica por meio manipulação cognitiva, o que o Sul coreano By Chul Han, considera de psico-política. O poder ora conquistado ou atribuído ao BM não deveria ser no sentido de alienar aos

⁴⁰ Para Hanlon (1991) o não pertencimento ao FMI, significava que não havia uma pressão coletiva para que Moçambique apresentasse suas contas internas, o que permitiria um sigilo que aumentava o seu poder de negociação com os credores.

homens, mas sim, auxiliar aos financiados para que seja possível explorar e resolver os desafios que os seus sistemas educacionais enfrentam.

Portanto, analisar o contexto da influência é analisar as origens da política, a sua história, os embates e consensos em volta dela, requer ainda pela sua complexidade, analisar as esferas global, nacional e local (Mechisso, 2020). De acordo com (Mainaders, 2006) o Contexto da Influência é onde as políticas públicas são originadas e os discursos políticos são arquitectados, no qual o grupo de interesse como partidos políticos, comissões e grupos representativos influenciam, disputam e definem as finalidades sociais da educação, idealizam conceitos e elaboram um discurso de base para a política. Dados apurados na investigação mostram a exclusão do grupo de interesse, no caso da SC, partidos políticos, entre outros grupos afins, na elaboração de Políticas Públicas da educação, conforme ilustram os seguintes extractos:

“Nós como a Sociedade Civil, já manifestamos várias vezes, contra os problemas do ensino, mas sem sucesso. Não temos espaços para falar sobre o ensino nem incluídos na selecção das prioridades da educação. Estamos a ver nossas crianças sem moral, educação, não sabem ler nem escrever”. (MSC,2021). “Nós da oposição somos da oposição, daí, tudo quem decide é o partido no poder” (MPP,2022).

Os discursos acima descritos trazem a ideia de disputas internas, no que diz respeito ao poder de decisão, consequentemente, a falta de um debate público no processo de elaboração de políticas da educação. O facto histórico de alheamento⁴¹ dos indivíduos ou grupos humanos em relação a outros não é novo na dinâmica social, isto é, a capacidade de tomar o outro como um “estranho”, alguém que não é de *chez nous*, foi discutida numerosas vezes por vários estudiosos (Costa, 1997).

Han, ajuda-nos a perceber como as disputas internas são operacionalizadas no sistema educativo encabeçadas pelas lideranças do topo e materializada por directores escolares, visto que, estes possuem o poder, autonomia de “manipular”, coagir a comunidade (professores/sociedade). Acredita-se que os professores, assim como, a sociedade, em geral, tem consciência dos problemas que o sistema educativo atravessa, porém, a liberdade de reacção já se encontra oprimida pelo sistema político perpetuado pelo neoliberalismo onde o director é encarado como agente “vigilante” e “punidor”, então esta razão do recurso, por parte dos credores, da biopolítica de Foucault. A estratégia de actuação das elites do poder político

⁴¹ Consiste numa atitude de distanciamento, na qual a hostilidade ou o vivido persecutório são substituídos pela desqualificação do sujeito como ser moral. Desqualificar moralmente o outro, significa não vê-lo como um agente autónomo e criador potencial de normas éticas, ou como parceiro da obediência às leis partilhadas e consentidas, ou, por fim, como alguém que deve ser respeitado em sua integridade física e moral (Costa, 1997).

do Estado passa, necessariamente, por acomodar interesses externos como via de legitimar os seus próprios objectivos (Guiliche, 2021).

Neste caso, pela fertilidade do campo aberto pelas elites políticas, o BM e outras organizações afins, idealizam e implementam o seu modelo educacional que fabrique, parafraseando Foucault, o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade capitalista.

Os “pacotes de reformas educativas” que o BM tem proposto aos países em desenvolvimento, prevê, por exemplo, ênfase nos investimentos para a Educação Básica. O discurso é o de que as primeiras séries se constituem em um elemento essencial para o desenvolvimento sustentável e de longo prazo, assim como para diminuir a situação da pobreza. Na verdade, persiste uma questão: qual seria, na verdade, a agenda do BM, sobretudo, no EB, em Moçambique?

A questão acima levantada é retomada, discutida, e analisada na secção 5.4. Portanto, o grande problema reside nas diferenças abismais em termo de desenvolvimento, entre os países centrais e os países periféricos (Massimaculo, 2009). Para o autor, a pobreza absoluta, a insegurança social, a falta de escolas, as calamidades naturais são alguns problemas que continuam afectar as populações dos países periféricos.

Considerando a fragilidade que os países periféricos apresentam a comunidade internacional, infelizmente, actualmente são usados como escudos pelos alguns organismos internacionais para conhecer melhor esses países e assim, melhor servi-los como campo de reprodução do capital financeiro. Seria uma oportunidade de os países africanos criar uma justa cooperação com vista a resolverem os seus próprios problemas, sem negligenciar a experiência internacional. Falando sobre a cooperação, recorro a primeira, a qual foi estabelecida pela UNESCO (1978), a mais antiga da educação, com profundas raízes históricas, que consiste em organizar trocas de informações de alunos e de livros entre diferentes países e diversas civilizações no quadro da aquisição geral do conhecimento, a fim de melhorar a educação.

5.3. Influências do BM e do FMI na Qualidade do Ensino Básico em Moçambique

O fracasso das estratégias de desenvolvimento socialistas, agravada pela seca que assolou a África subsaariana pôs em xeque a legitimidade e o apoio ao regime da Frelimo (Guiliche,

2021). Sobre esse ponto, Accioly (2018) salienta que, a desestabilização atingiu o seu pico em 1986 e a situação económica piorou, levando a um contexto em que a metade da população necessitava de um suprimento de alimentos, sendo neste contexto e período, em que, as duas ONGs britânicas *Oxfam* e *Save the Children* lançaram programas de emergência para Moçambique.

Na perspectiva de Guiliche (2021), na tentativa de solução da crise, o Governo da Frelimo, liderado pelo então presidente Samora Machel, começou a empreender reformas políticas, através da aproximação à aderência ao FMI e ao BM, entre 1984 a 1986. Portanto, a posição inicial do Governo de Moçambique ao pacote de reformas do BM e do FMI foi de resistência (Accioly, 2018) mas devido aos factores, anteriormente, apresentados em 1987, Moçambique começa com sua versão própria para a implementação do Programa de Reabilitação Económica⁴² (PRE) sob a liderança do Presidente Joaquim Chissano.

O PRE era um projecto de ajustamento estrutural das instituições de *Bretton Woods*. Dado que, o programa não previa a área social, viu-se obrigado, em 1990, a incluir a componente social, passando do PRE para PRES (Jones, 2005; Taimo, Gonçalves, 2009; 2019) com objectivo de melhorar a produção agrária, educação, saúde entre outras áreas.

Em 2002, foi lançada a Iniciativa Acelerada de Educação para Todos⁴³ (*Fast Track InitiativeFTI*), com o objectivo de acelerar os Objectivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM), principalmente, o de assegurar a conclusão do EP para todos até 2015. De acordo com Accioly (2018), na agenda da FTI foi criado em 2003, o Fundo Catalítico, inicialmente, para apoiar os países com poucos apoios externos. Assim, novos instrumentos foram produzidos para regulamentar a educação em face da economia do mercado com maior destaque para Política Nacional da Educação -PNE (1995); PCEB (1999); EESG (2009-2015), cujo produção, orientação e financiamento coube a UNESCO. Em 2002/2003, Moçambique foi convidado a fazer parte da FTI, sendo obrigado a seguir as seguintes estratégias para o desenvolvimento educacional:

- (i) Abolição das taxas de matrículas para o EP;

⁴² Visava a reactivação da produção e a redução gradual dos desequilíbrios financeiros através de acções estratégicas

⁴³ Fruto das orientações firmadas em Dakar, em 2000.

- (ii) A expansão do EP de cinco (05) para sete (07) anos, acompanhada pela introdução de um novo currículo para suportar a nova abordagem;
- (iii) Aceleração da formação de professores;
- (iv) A construção de salas de aulas com custos controlados através do envolvimento das comunidades;
- (v) Introdução de uma gestão cada vez mais descentralizada (até às escolas, com maior envolvimento das comunidades através dos Conselhos de Escola)

Os pontos acima mencionados passaram a constituir agenda política dos documentos que orientam a PNE em Moçambique, que por sua vez, o Estado torna-se responsável pela orientação e cumprimento “fiel” dessas directrizes através do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano.

Com a presença dos organismos internacionais na Educação Básica, educação passou a adoptar os parâmetros usados no mercado, isto é, uso de mínimos recursos, para alcançar altos resultados, incentivando o sector privado na provisão de serviços educativos. Para exemplificar este caso, em Moçambique foram construídas várias infra-estruturas educativas sem qualidade, isto é, salas de aulas com o recurso a material precário, sem carteiras, nem quadro preto, justificando-se da ausência de fundos o que punha em causa a qualidade de educação.

Ao permitir o sector privado operar no sector da educação passa-se a verificar o fluxo de redes globais na educação a funcionar em regime de *network* em diversos sectores da educação, implementando-se diversos programas educacionais. A GIZ umas das organizações não governamental a funcionar em regime de *network*, através do memorando entre o Governo de Moçambique e o Governo alemão, opera a nível nacional assistindo as seguintes áreas: área de ensino técnico-profissional; formação de professores, desenvolvimento e capacitações das instituições; saúde e género, assim como, a Educação Básica. Esses governos não só implementam programas, mas também, movimentam o capital humano responsáveis na implementação desses programas. Evidentemente, que o fluxo global de pessoas envolve também o fluxo de culturas que interagem e mudam (Leyser, 2018).

Devido essa movimentação de pessoas, associado aos planos curriculares propostos pelas redes globais da educação, verifica-se uma tendência de mundialização de culturais estrangeiras nas

instituições de ensino. De acordo com Leyser (2018) os formuladores de políticas nacionais se baseiam nessa cultura mundial no planejamento dos seus sistemas escolares. Neste caso, estudos mostram uma similaridade significativa na organização dos currículos, sobretudo, na Educação Básica, conforme ilustra o seguinte trecho:

[...] mais homogeneidade e padronização entre os currículos prescritos pelos estados -nações, do que se esperava [...] os rótulos pelo menos dos currículos de massa estão intimamente ligados a visões mundiais amplas e padronizadas do progresso social e educacional, que tendem a ser modeladas de forma bastante consciente em todo o mundo (Meyer, Kamens, Benavot, 1992, p.2).

Na maioria dos países influenciados pelas redes globais, no caso de Moçambique, Angola encontra-se uma similaridade, se não uma replica até de documentos normativos que orientam os sistemas nacionais de educação. Para Leyser (2018) a crescente uniformidade global dos trabalhos de professores e das tarefas de casa por eles propostas reflectem a influência do fluxo global de ideias educacionais e das editoras intergovernamentais e multinacionais. Esses processos são relevados de forma consentida pelos líderes nacionais. As redes de fluxos globais são constituídas por pessoas, organizações inter-governamentais, não-governamentais e multinacionais, sendo que, as tecnologias de informação e comunicação desempenham um papel fundamental na construção e manutenção dessas redes. Muitas das vezes essas redes colocam os sujeitos nacionais como indivíduos passivos aos programas ora implementados.

O inglês como língua global consta quase em todos os níveis de escolarização, não só, como língua de prestígio internacional, mas sim, como língua de negócios. Essa questão permite, por um lado, a comunicação com diferentes pontos geográficos do mundo. Por outro, permite uma franca valorização das línguas locais, que pela sua diversidade, constituem num mosaico cultural esquecido. Para Accioly (2018), de 1987 a 1990, o ajuste estrutural acelerou o processo de privatização e as desigualdades sociais, sendo que, a pobreza e a fome passaram a estar mais generalizadas, enquanto a riqueza e o consumo cresceram. O autor salienta ainda que, os sistemas de Saúde e Educação foram fortemente afectados. As agências dos países doadores dominaram o país e ocorreu a acelerada entrada de companhias estrangeiras⁴⁴.

O BM nasce assente nas teorias de modernização, tanto as teorias sociológicas, quanto as de desenvolvimento económico, com a missão orientada para ajudar na reconstrução da Europa e

⁴⁴ Em 1990, em Moçambique, havia nada menos que 32 agências multilaterais, 44 doadores bilaterais de 35 países e 143 ONGs de 23 países (MINTER, 1994 *apud* Accioly, 2018).

promover o crescimento económico do resto do mundo na altura, seriamente, sob os efeitos da II GM (Guiliche, 2021). Para Pereira (2010 *apud* Guiliche, 2021), o BM sempre explorou a sinergia entre dinheiro, prescrições políticas e conhecimento económico para ampliar a sua influência e institucionalizar a sua pauta de políticas em âmbito nacional, tanto por meio da coerção (influência e constrangimento junto aos financiadores e bloqueio de empréstimos) como da persuasão (diálogo com governos e assistência técnica).

Uma das recomendações do BM é a concepção da educação enquanto capital que deve gerar retornos económicos. As principais prescrições “coerções e convencimento” (Accioly, 2018) para o sector da educação para os países africanos, em 1981. Olhando a situação do Brasil, Furtado (1989 *apud* Guiliche, 2021) manifestou o seu desapontamento pelos resultados da cooperação do BM, alegando que a experiência do Brasil foi decepcionante.

Ainda em torno desse debate, Guiliche (2021) sustenta que as instituições parceiras adquirem maior protagonismo no processo decisório, reduzindo os espaços de manobra das instituições e dos actores nacionais. Para este autor, essa redução limita as instituições àquilo que decorre das prioridades muitas vezes concebidas com base em paradigmas internacionais de desenvolvimento pondo em causa o sentido propriamente endógeno e democrático das opções definidas por actores domésticos.

CAPÍTULO VI

6. POLÍTICAS EDUCATIVAS DO ENSINO BASICO EM MOÇAMBIQUE

As políticas educacionais são reflexo da qualidade de ensino em qualquer canto do mundo, isto é, se a política educacional não estiver sincronizada com os reais problemas dessa sociedade, a qualidade da educação pode não responder as expectativas depositadas dessa mesma sociedade, no que se refere ao desenvolvimento humano. Analisando de uma forma geral, a discussão sobre as Políticas Educativas no contexto neoliberal remete-nos numa situação de luta ou manutenção do Poder (político, cultural, ideológico ou económico) na sociedade.

Moçambique depara-se com um grande problema na educação – a qualidade de ensino. Este facto leva-me a questionar a política educativa em curso no país apesar de reconhecer não ser habitual em Moçambique investigar problemas da qualidade do ensino a partir da política educativa. Como evidência deste cenário, em 2022, na Província de Inhambane foram submetidos aos exames finais da 12ª classe cerca de 11.828 alunos entre homens e mulheres, sendo 5.971 alunos aprovados, correspondentes a 53,9%⁴⁵. Os resultados dos exames finais da 12ª classe mostravam um baixo rendimento pedagógicos dos alunos.

Porém, o relatório elaborado pela Direcção Provincial de Educação e Desenvolvimento Humano de Inhambane aponta a fraca gestão escolar e fraco desempenho de professores o que merece uma consideração, apesar de ser passíveis à análise profunda mediante uma investigação educacional de base. Essas justificações culpam sempre a figura do professor afastando a possibilidade de uma análise profunda da Política Educativa.

Assim, neste capítulo discute-se sobre as políticas educativas sendo que, na I secção aborda-se o surgimento das políticas educativas como disciplina curricular a nível internacional e, especificamente, em Moçambique. De seguida aborda-se os processos epistemológicos envolvidos na formulação de políticas educativas na base do Ciclo de Políticas de Stephen Balll. O capítulo termina abordando a formulação de políticas curriculares do Ensino Básico, destacando as marcas da globalização nos Programas Curriculares do Ensino.

⁴⁵ Relatório da Direcção Provincial da Educação e Desenvolvimento Humano de Inhambane sobre o aproveitamento Pedagógico dos exames finais de 2022.

6.1. Surgimento das Políticas Educativas como Campo Disciplinar

Antes de abordar-se sobre as políticas educativas, torna-se necessário compreender o debate teórico-científico adjacente às políticas públicas, uma vez que, elas [políticas públicas] constituem a raiz das políticas educativas, isto é, as políticas educativas derivam das políticas públicas. Por sua vez, este debate obriga-nos também a compreensão do termo política como campo de pesquisa científico. Política é a ciência da governança de um Estado ou Nação e também uma arte de negociação para compatibilizar interesses. O termo tem origem no grego *politiká*, uma derivação de *polis* que significa tudo o que se refere à cidade, portanto, tudo o que é urbano, civil e público (Bobbio, Matteucci & Pasquino, 1998).

De acordo com Ribeiro (2009), o termo [política] tem sido usado para referenciar várias atitudes ou confrontos levados a cabo por um ou mais grupos de indivíduos em torno de uma ideia. Entretanto, Duverger (1962 *apud* Ribeiro, 2009) observa que o significado do termo oscila entre duas grandes interpretações: a primeira interpretação entende a política como uma luta entre grupos ou entre indivíduos. Portanto, a vitória de uma das partes lhe confere o poder, permite a sua dominação sobre a sociedade e lhe permite tirar proveito desta situação.

Os demais indivíduos da sociedade fazem oposição desta dominação, fazem esforços para detê-la ou até mesmo destituir o grupo dominante desta posição. A segunda dessas interpretações entende a política como uma negociação, com vista a manter a ordem e a justiça numa sociedade. Neste caso, a política possibilita harmonizar as posições antagônicas, permitindo, assim, a participação dos indivíduos, integrando-os em torno de ideias de justiça e equilíbrio. Portanto, a pedido da UNESCO, reuniram-se em Paris *experts* e estudiosos de diversos países, com finalidade de definir e acordar o objecto de estudo da política. Nessa reunião decidiram que seria “ciência política”. Desse modo, a partir da década de 1940, com a institucionalização do campo da ciência política, começa-se a desenvolver nas universidades, estudos com pretensão científica e, quase, exclusivamente, a partir do enfoque jurídico institucionalista (Tello, 2015).

Por sua vez, enquanto, disciplina académica, surge pela primeira vez, nos EUA, em meados do século XX motivados por razões científicas, profissionais e políticas. De acordo com Webb & Gulson (20105 *apud* Stremel & Mainardes, 2016), o trabalho de Learner e Lasswell (1951) representa um ponto de partida para ciências políticas, no qual, os autores referiam ao papel que a função pública deveria oferecer como soluções aos problemas do Estado de bem-estar

social, incluindo a reconstrução no período pós-guerra e a disseminação dos valores democráticos ocidentais (emprego, seguridade social e igualdade).

Duma forma geral, afirma-se que o século XX foi marcado pelo surgimento de uma nova e importante postura do Estado, a promoção do bem-estar social. Essa demanda social impôs ao Estado uma actuação diferenciada, isto é, mais ligados aos problemas da sociedade o que marcou o surgimento de políticas públicas com o objectivo de responder as preocupações dessa sociedade. O termo Políticas Públicas é descrito por Secchi (2010, p.124) como a “[...] directriz elaborada para enfrentar um problema público”. Sua fundamentação preliminar ocorreu a partir do termo *policy analysis*⁴⁶ para agregar conhecimento científico e académico com as acções governamentais, adicionando, também, o conceito de racionalismo limitado dos *policy makers* (Laswell, 1936; Simon, 1957).

Consideram-se os principais precursores desta área, os pensadores como: H. Laswell (1936); H. Simon (1957), C. Lindblom (1959) e D. Easton (1965); Lynn (1980); Peter (1986); Mead (1995); Frey (2000); Muller (2000); Texeira (2002); Saraiva (2006). Souza (2002) defende que, enquanto área de conhecimento e disciplina académica as políticas públicas nascem nos EUA, rompendo ou pulando as etapas seguidas pela tradição europeia de estudo e pesquisa nessa área, que se concentravam, então, mais na análise sobre o Estado e suas instituições do que na produção dos governos. Para a autora, a introdução⁴⁷ das políticas públicas como ferramenta das decisões do governo foi produto da guerra fria e da valorização da tecnocracia como forma de enfrentar suas consequências.

Para Tude (2010), tradicionalmente, as políticas públicas compreendem um conjunto de decisões e acções propostas por um ente Estatal, em uma determinada área (saúde, transporte, educação, etc.) pela combinação de esforços com determinada comunidade ou sectores da comunidade civil. Desta, as políticas públicas começaram a ser concebidas como unidades de análise, sendo estudado o seu processo como um todo (*inputs e outputs*).

Atualmente, diante desta evolução e dos estudos exaustivos, amplia-se esta área de debate, não sendo ainda consensual a definição desta área de conhecimento. Entretanto, Texeira (2002)

⁴⁶ Existem três dimensões no termo *policy analysis*: (i) *Polity*, referentes aos sistemas políticos, administrativos e jurídicos; (ii) *Policy*, como teoria da política e (iii) *Politics*, como os processos políticos gerados a partir das relações conflituosas (Frey, 2000 *apud* Gianezini *et al*, 2017, p.7).

⁴⁷ Seu introdutor foi Robert McNamara, no governo dos EUA, que estimulou a criação, em 1948, da *RAND Corporation*, organização não – governamental financiada por recursos públicos (Souza, 2002).

afirma que, para o desenvolvimento de qualquer actividade, num determinado espaço geográfico, faz-se necessário a existência de políticas públicas, pois ajudam a regular conflitos entre os diversos intervenientes sociais que tem por natureza contradições de interesses que não se resolvem por si. Neste sentido, o autor vê as políticas públicas como “directrizes, princípios norteadores de acção do poder público, regras e procedimentos para as relações entre o poder público e a sociedade, mediações entre actores da sociedade e do Estado” (p.2).

Por seu turno, De Souza & Silva (2016) definem Políticas Públicas como uma acção governamental para atender ao interesse do povo. Para estes autores, como a política é a arte de negociação, essas acções deveriam ser compartilhadas, pensadas e planejadas colectivamente com o povo. Souza (2002) considera como um campo de conhecimento, que busca ao mesmo tempo, “colocar o governo em acção” e/ou analisar essa acção (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas acções (variável dependente).

Apesar de não existir uma definição única sobre as Políticas Públicas, que por si mostra a complexidade não só da sua definição, mas também, da sua formulação, dado que, “não há teoria completa e definida sobre o tema” (Gianezini *et al*, 2017, p.6) existe um aspecto característico e comum em várias concepções de que elas são promovidas pelo Estado e, que visam a resolução de conflitos sociais ou mesmo a regulação de normas, interesses ou condutas comportamentais na sociedade ou entre a própria sociedade e o Estado. A posição de que as políticas públicas sejam promovidas pelo Estado é problematizada por Medeiros (2000). De acordo com este autor:

É preciso considerar que uma política pública pode ser elaborada pelo Estado ou por instituições privadas, desde que se refiram a “coisa pública”, por isso, as políticas públicas vão além das políticas governamentais, se considerarmos que o governo não é única instituição a promover políticas públicas e, nesse caso, o que define uma política pública é o “problema público” (Medeiros, 2000, p.2).

A posição de Medeiros é corroborada por De Souza & Silva (2016) quando vêem a necessidade de parceria, entre o Governo e Organizações Não Governamentais (ONGs) na elaboração das Políticas Públicas, para solucionar os problemas globais. Não descarto essa possibilidade, pois, precisamos de um capital humano e, tecnicamente preparado para criar um ponto de equilíbrio entre o local e o global. Deste modo, no que concerne a definição de

políticas públicas, esta pesquisa considera-se a definição de Saraiva & Ferrarezi (2006), a qual postula que:

Trata-se de tomada de decisão (pública ou privada, *grifo do autor*), com vista a agir ou omitir-se, prevenir ou corrigir, para manter ou mudar uma realidade, de um ou muitos sectores da sociedade, através de objectivos e estratégias de acção e alocação de recursos imprescindíveis para tornar exequíveis os fins propostos (Saraiva & Ferrarezi, 2006 *apud* De Sousa & Silva, 2016, p. 22).

Considerando que, a sociedade é caracterizada por problemas de várias ordens, tornou-se necessário a ideia da diversificação das Políticas Públicas tendo em conta o sector e a solução que se pretende em cada problema. Para Texeira, elaborar uma Política Pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem. Falando sobre a elaboração das Políticas Públicas, Medeiro (2015), salienta que a gestão das Políticas Públicas pode ser elaborada através de esquemas de visualização e interpretação conhecido como Ciclo de Políticas Públicas (Policy Cycle) sendo que, esse ciclo não se constitui num esquema rígido nem linear, sendo que, actua como um marco referencial.

Assim, sob uma visão clássica, o Ciclo de Políticas Pública observa as seguintes etapas: identificação do problema, formulação de agenda, formulação de alternativas, tomada de decisão, implementação, avaliação e extinção, conforme ilustra a figura 11.

Figura 9: Ciclo de Políticas Públicas



Fonte: autor da pesquisa na base de Ciclo de Políticas Públicas

As etapas de Ciclo de Políticas Públicas articulam-se entre si, isto é, não apresentam um início nem fim de forma rígida, conforme a seguir passo a apresentar e descrevê-las:

i. Identificação do Problema: identificar um problema não é uma tarefa fácil (Medeiros, 2015). Isso implica que, se o problema que se pretende resolver se não for construído por meio de consensos sociais, essa Política Pública pode redundar num fracasso ou mesmo propiciar desequilíbrios sociais.

Para Souza (2002), a forma como o problema a ser resolvido pela Política Pública entra na agenda, seus participantes, sua arena decisória, seu desenho, a escolha de alternativas, os incentivos ou constrangimentos formulados para que haja adesão à Política Pública e a influência das políticas anteriores são factores essenciais para o desdobramento da Política Pública para o seu sucesso ou fracasso, aliás, para a autora esse processo mostra a complexidade da formulação das Políticas Públicas, que por sua vez, requer tempo, investimento, compreensão abrangente e teórica, não só do tema que será objecto da política pública, mas também, dos seus processos e de conflitos envolvidos desde o seu início.

Segundo Serafim e Dias (2012), a compreensão de uma Política Pública, para além da identificação do seu conteúdo, deve agregar a assimilação de seus propósitos, seus beneficiários, os actores envolvidos e seu desenho - importantes factores para se captar a conformação e a complexidade. Entretanto, Souza (2002) afirma que o principal foco analítico da Política Pública está na identificação do problema que a Política Pública visa corrigir, na chegada desse problema ao sistema político ou à sociedade política, pela via das instituições, e nas formas encontradas pelo sistema político para abordar o problema. É na chegada do problema ao sistema político ou à sociedade política que Gonçalves (2009) assume que a política pública apresenta duas matizes: responsiva e a propositiva.

Para este autor, por um lado, a política pública torna-se responsiva quando as exigências a ser atendidas são dadas pelos governados, isto é, estes apresentam as exigências com concepções de soluções, correspondente a um cúmulo, socialmente, produzido de informações e conhecimento sobre a natureza dos problemas. Por outro lado, torna-se propositivo quando os tecnocratas do Estado e os planejadores são responsáveis pela identificação do problema que deverá ser objecto de intervenção pública. Trata-se de políticas elaboradas no gabinete, correndo o risco de passar mais ou menos longe do atendimento das reais necessidades do público-alvo.

- ii. **Formação da Agenda:** depois da identificação de um problema, há sempre uma discussão que envolve a existência ou não do capital humano, tanto financeiro para que se inclua na agenda. Aqui o problema adquire *status* do “problema público” dos quais devem resultar em acções e Políticas Públicas. Portanto, a montagem da agenda parte da constatação de um determinado problema e a conotação do mesmo como um problema público;

São definições relacionadas com a natureza do regime político em que se vive, com o grau de organização da Sociedade Civil e com a cultura política vigente. A este respeito, March & Olsen (1995) afirmam que os decisores agem e se organizam de acordo com as regras e práticas, socialmente, construídas, conhecidas antecipadamente e aceites.

- iii. **Formulação de alternativas:** constitui uma fase de formulação de Políticas Públicas propriamente ditas, onde as acções previstas na agenda são planeadas, por onde devem ser definidos os objectivos, marco jurídico, administrativo e financeiro (Medeiros, 2015).
- iv. **Tomada de Decisão:** trata-se de uma resposta que os actores políticos assumem mediante a busca de alternativas para solucionar um problema público. O estudo do problema e das alternativas deve conduzir a tomada de decisão.

De acordo com Souza (2015) existem alguns modelos que servem de base para a tomada de decisão, no caso de modelo de racionalidade absoluta, proposto por Tringuen (1960), onde os custos e os benefícios das alternativas são calculados pelos actores políticos para encontrar a melhor solução possível; modelo de racionalidade limitada proposto por Simon (1955), onde a tomada de decisão torna-se um esforço para escolher opções satisfatória; modelo incremental proposto por Lindblom (1959), onde o elemento político é levado em consideração mais do que o critério técnico e, por fim, temos os modelos de fluxos múltiplos, proposto por Kingdon (1984), a qual considera que uma Política Pública ocorre na confluência de problemas, soluções e condições favoráveis.

- v. **Implementação:** constitui a aplicação da política pela máquina burocrática de governo, isto é, a transformação intenções políticas em acções concretas;
- vi. **Avaliação:** a avaliação de um processo é sempre necessário. Assim, depois de colocar em acção essa Política Pública, deve-se avaliar os seus efeitos na sociedade

beneficiária dessa Política Pública. Reconhece-se que a avaliação deve nortear todo o processo. No entanto, aqui nesta fase própria dita, permite a validação, alguns ajustes ou mesmo extinção;

- vii. Extinção:** de acordo com Secchi (2012), o Ciclo de Políticas Públicas também tem um fim. Medeiro (2015) apresenta três causas que levam a extinção de uma Política Pública, a saber: (i) quando o problema público é percebido como resolvido; (ii) quando a Política Pública é percebida como ineficaz para resolver o problema publico e (iii) o problema público, mesmo não ter sido resolvido, perde sua importância e sai da agenda política e do Programa do Governo.

O Ciclo de Políticas Públicas “é um tipo puro idealizador do processo político, na prática dificilmente este se dá de pleno acordo com o modelo” (Frey, 2000, p. 226 citado por Cavalcanti, 2007, p. 169), o que não significa dizer que o modelo Clássico seja inadequado para a explicação desses processos. É na fase de formulação de alternativas que Podemos pensar um modelo de gestão democrática pois, antes de formular alternativas, é preciso facilitar a comunicação com todos os actores envolvidos e interessados na resolução do problema.

Nesta fase são realizadas reuniões ampliadas, consultas ou audiências públicas [...] É no processo destas deliberações que as evidências em relação às várias propostas aparecem e começam a ser esboçadas em forma de planos, programas, projetos ou ações que se fará avançar para sua ratificação no estágio seguinte (Wöhlke, 2016, p. 67).

Vários estudiosos e pesquisadores da área de políticas públicas chamam a atenção para o facto de como tais políticas devem ser construídas hoje com participação social, o que se pode chamar de Processo de Gestão Democrática. Como pondera Rodrigues (2011, p. 41): “num ambiente democrático favorável à participação, grupos organizados ajudam a formular as acções de governo”. Lambertucci (2009, p. 74) reforça esta questão:

A participação social é considerada importante elemento de gestão e componente fundamental para a elaboração das políticas públicas. As propostas do programa de governo são [ou devem ser] construídas a partir das demandas e necessidades da sociedade. Essas, na medida do possível, são incorporadas às Políticas Públicas.

Seguindo o posicionamento de Texeira, as Políticas Públicas podem ser direccionadas para um determinado sector, no caso de Saúde, Transportes, Turismo, Educação, etc. Neste trabalho,

dá-se primazia às políticas direccionadas ao sector da educação, vulgarmente, apelidadas por “políticas educativas ou políticas educacionais”. A escolha de cada terminologia é situacional, sendo que no Brasil tem-se usado mais o termo de “Políticas educacionais”. Neste prisma, o uso de um termo ou doutro, mostra uma sinonímia, sendo que, usa-se mais “Políticas Educativas”. Assim, de forma mais específica, na secção seguinte, aborda-se sobre as políticas educativas, desde a formulação até a sua implementação.

6.2. Políticas Educacionais: da discussão conceptual à sua firmação no campo académico

A accção educativa realiza-se em três níveis decisórios: nível da gestão da educação, nível da realização da própria acção educativa e nível da política educativa (Massimaculo, 2010). De acordo com o autor, esses níveis consistem em determinar os fins da acção educativa, as finalidades que conduzem a realização das intenções da política educativa e os objectivos que exprimem os resultados respectivamente. Portanto, nesta secção discute-se a acção educativa olhando, fundamentalmente, a nível de políticas educativas do EB, em Moçambique.

O estudo da política educativa, ainda trata-se de um campo novo, no campo educacional, sendo que se discute com regularidade a partir dos anos 1960 (Tello, 2015; Mainader, 2006). Tello (2015) acrescenta que a emergência da política educacional, como um campo específico e autónomo de investigação, surge no contexto da ciência política. Stremel & Mainardes (2016) levantam a hipótese de que o ano de 1969 possa ser o marco oficial do surgimento da política educacional nos EUA, quando pesquisadores interessados se manifestaram a respeito da criação de um *Special Interest Group* (SIG) sobre política educacional, em uma reunião anual da *American Educational Research Association* (AERA).

Para os autores, no Brasil as políticas educativas foram marcadas pelo texto de Djacir Menezes “*Political Science in Brazil during the last thirty years*”. Assim, Menezes (1950) marca neste país o ponto de emergência das políticas educativas. Este horizonte temporal verifica-se quase em toda América Latina, em especial na Argentina, com a criação de cátedras de políticas educacionais nas universidades, (Tello *apud* Stremel & Mainardes, 2016).

Na Espanha a política educacional surge como um plano de estudo das faculdades de educação, em 1974, também em conexão com a ciência política, (Benítez *apud* Stremel & Mainardes, 2016). Por sua vez, no Reino Unido, a pesquisa sobre a política educacional desenvolveu-se no

contexto da Sociologia da Educação. De acordo com Carvalho (2014), a política educacional em Portugal surge associada à Sociologia da Educação e à Administração Educacional. Estudiosos convergem ao referir que a política educacional, sobretudo, na Europa foi marcada pela Sociologia da Educação, como o caso da Espanha, Reino Unido.

Em Moçambique, as políticas educativas, ainda não reúnem consensos como campo académico, no entanto, podem ser discutidas em duas perspectivas: (i) na base da primeira instituição de Ensino Superior em Moçambique (UEM), sobretudo, na Faculdade de Educação em consonância com o Instituto Superior Pedagógico (ISP), atualmente, Universidade Pedagógica (UP) e (ii) na base criação legal da primeira PNE, em 1995.

Tello (2015) definem a política educacional (no singular) como campo teórico e as políticas educacionais (no plural) como realidade sócio-política a ser analisada, indagada, pesquisada, ou seja, as políticas educacionais são objecto de estudo da política educacional. Assim, estes autores definem a política educacional como campo teórico homologável ao campo académico em termos de Bourdieu (2000), pois a partir desse campo se produz conhecimento (pesquisa), se gera circulação de conhecimento (formação académica) e se desenvolve um uso ou aplicação desse conhecimento (a profissão de cientista político da educação), considerando que não necessariamente estes três espaços são consecutivos.

Falar de Políticas Educativas, refere-se aos instrumentos legais que regulam e orientam o sistema educativo. Referem-se a “um conjunto de decisões tomadas, antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação a escola” AKKARI (2011 *apud* Bonde 2016, p.26). Esta concepção é também usada por Oliveira (2010) ao referir que as Políticas Educativas dizem respeito às decisões do governo com foco no ambiente escolar enquanto ambiente de ensino-aprendizagem.

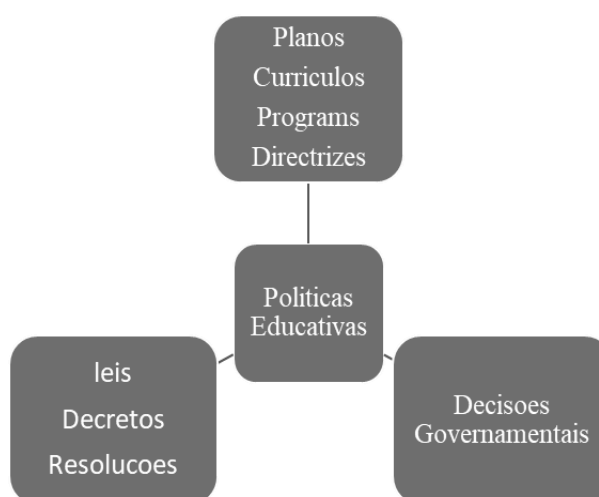
As definições das Políticas Educativas apresentadas por Akkari (2011) e Oliveira (2010) estabelecem que a política educacional apresenta como objecto de estudo somente as decisões tomadas a partir dos governos estatais obedecendo uma posição *top-down*, isto é, com altas probabilidades de excluir alguns actores sociais relevantes na tomada de decisão. Neste sentido, Ball *et al* (1992) advertem sobre a dificuldade de compreender e analisar as políticas educacionais de modo vertical. Olhando para a tipologia das políticas públicas de educação implementadas em Moçambique, chama-se atenção a definição de Garcia Garrido (1996) ao defini-las como ciência que investiga o uso correcto do poder político com o objectivo de

atingir o nível mais alto possível de educação para seus cidadãos, aliás, o autor vê as políticas educacionais como métodos ou meios para fins educacionais.

Bonde (2016) defende que as políticas educacionais estão relacionadas ao sistema do governo e que nas sociedades democráticas, onde as eleições são o sistema de designação dos governantes, as políticas educacionais se encontram, frequentemente, no centro do debate eleitoral, caso este, que pode ditar uma democratização exaustiva se for a ser implementado no sistema educacional moçambicano. A característica base das políticas educativas é a de apresentar alternativas estratégicas relativamente às mudanças e visam, de uma maneira geral, a adequação do sistema educativo a um determinado paradigma implícito ou explícito (Castiano, Ngoenha & Berthoud, 2005).

Neste entremeio discursivo sobre a concepção das Políticas Educativas fica, claro que, a Política Educativa tem carácter institucional, sob égide do Estado (decisões governamentais) com intenções sociais, políticas, culturais, ideológicas (materializáveis através de leis, decretos, resoluções) que pretendem formar o cidadão segundo os padrões de ensino previamente determinados (planos, currículo, programas, directrizes). A concepção de Políticas Educativas foi sistematizada a figura 11.

Figura 10: Concepção de Políticas Educativas



Fonte: autor da pesquisa

A Política Educacional deve definir os conteúdos que importam a uma determinada nação, o que obriga a aglutinação de vários actores (grupos ou instituições) que se mostram conflitantes, de modo a discutir ou articular seus interesses. Sobre este quesito, Shiroma *et al* (2011) afirmam que,

uma Política Educacional, mesmo tendo um carácter humanitário, ela carrega consigo as contradições da sociedade, dessa forma a educação vai-se redefinindo ora como reprodutora, ora como inovadora da sociabilidade humana, olhando a escola como *locus* privilegiado.

Entretanto, a Política educacional configura o tipo de educação (princípios e valores), aliás, deve promover melhores escolas olhando para a selecção de conteúdos (currículo), infraestruturas, qualidade de professores formados ou em formação, material didáctico, recompensa dos profissionais de educação, sobretudo, dos professores, rácio professor/ aluno, gestão educacional segundo padrões que promovam a democracia e participação, o que possa proporcionar um ensino virado a cidadania.

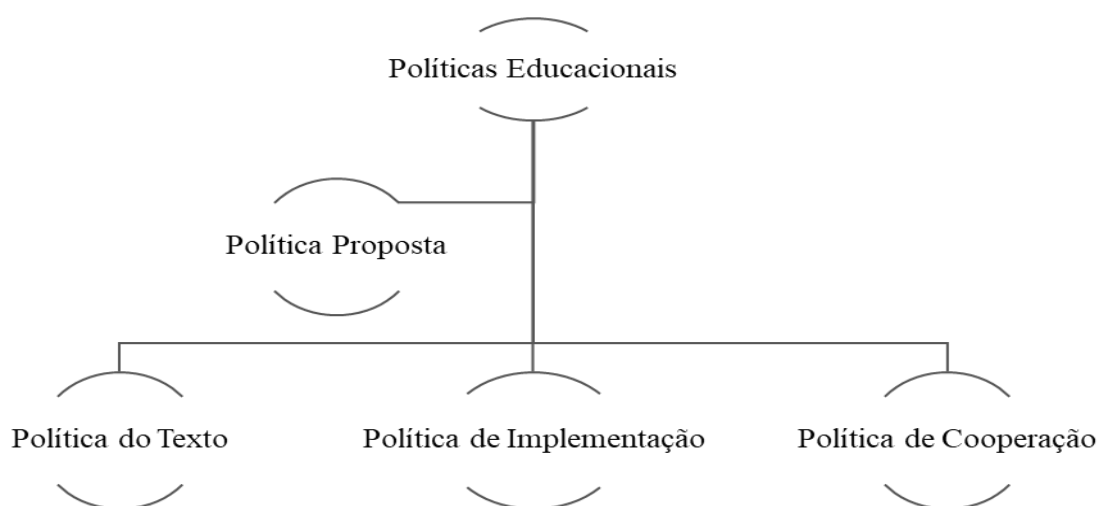
6.3. Formulação de Políticas Educativas- abordagem do Ciclo de Políticas de Stephen Ball

De acordo com Faria & Pacala (2020), em qualquer canto do mundo, o processo de formação de Políticas Públicas começa com a incorporação de problemas na agenda dos governos, que por sua vez, envolve uma série de etapas. Para a Teoria do Ciclo de Políticas Públicas, o caminho seguido começa por elaboração de agenda onde interesses e propostas são colocados na mesa de negociações, definindo-se preferências que são adaptadas ao projecto político governamental. Segue-se as etapas de formulação de propostas, escolha de alternativas e implementação de políticas públicas através da operacionalização em programas e projectos pelas áreas competentes.

Em Moçambique, a elaboração de políticas é construída a partir de análise e avaliação dos progressos observados e dos desafios identificados durante a implementação do PEE anterior. Assim, o Governo traça de cinco a cinco anos políticas de educação que integram os PEE. Portanto, para o acompanhamento ou monitoramento do processo, o MINEDH criou um programa específico chamado Visitas Conjuntas de Monitoria (VCM) que tem como objectivo verificar a situação no terreno em termos de implementação e impactos. Em Março e Abril de cada ano são publicados relatórios da Reunião Anual de Revisão (RAR) onde se discutem os progressos feitos e os desafios do sector de modo a estabelecer uma agenda de diálogo para os próximos anos (Faria & Pacala, 2020).

Depois de todas as consultas feitas, as sugestões são harmonizadas pelo MINEDH que elabora o PEE e, depois de aprovada pelo Conselho de Ministros vai para a Assembleia da República para a sua aprovação e posterior homologação pelo Presidente da República. Respeitando as etapas seguidas a nível nacional, apesar de teoricamente apresentar procedimentos legais, que na realidade pouco se faz, apresento o Ciclo de Políticas de Stephen Ball, para propor quatro (04) etapas determinantes na Elaboração de Políticas Educacionais na escala nacional, conforme ilustra a figura 13:

Figura 11: Contexto de Formulação de Políticas Educativas



Fonte: autor do trabalho a partir do Ciclo de Políticas de Stephen Ball

Olhando as quatro etapas acima destacada, não se retira o mérito ao governo em orientar o processo de formulação de políticas educacionais, no entanto, o esquema fornece mais subsídio, respeitando a participação de outros actores internacionais no processo. prevê todo o processo na base de envolvimento de outros elementos outrora negligenciados, se não vejamos:

- i. **Política Proposta:** será nesta etapa que o MENIDH, INDE, Departamentos de Educação, Escolas (professores, alunos e pais ou encarregados de educação), Autoridades Locais, Partidos Políticos, Sociedade Civil apresentam e debatem as intenções da educação. Sendo que, os órgãos do Estado estão presentes, através de

documentos legislativos decretos, por sua vez, constituem bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática;

- ii. **Política de Implementação:** será nesta etapa que a política estaria sujeita a interpretação, recriação, onde produziria efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas, sendo que, os professores e os demais profissionais da educação desempenham um papel activo (Ball *et al*, 1992 citados por Mainardes, 2006).
- iii. **Política do Texto:** esta etapa ancora-se na teoria literária fruto de múltiplas influências de diferentes modelos educacionais. Salienta-se a necessidade de uma leitura crítica de modelos educacionais, por meio da identificação dos seus componentes político-ideológicos. O conhecimento profundo da Educação Comparada como método exploratório torna-se imprescindível. Deve ser um encontro de diferentes especialistas de educação, sendo que, os políticos educativos, sociólogos, antropólogos os de maior destaque;
- iv. **Política de Cooperação:** devido a globalização, a maioria dos sistemas educacionais são “impostos a cooperar” com outros, sobretudo, os sistemas escolares dos países da periferia. É inescusável a cooperação, dado que, muitos países da periferia caminham sob financiamento das organizações internacionais que, conseqüentemente, implementam seus modelos educacionais nesses países financiados, no caso concreto de Moçambique.

A cooperação referenciada neste contexto é no sentido união entre os países de modo que se alcance objectivos comuns, isto é, que haja troca de experiências entre diferentes modelos educacionais. Isso levaria Moçambique a desenvolver uma Educação Comparada que se mostra necessária neste momento para a resolução dos problemas adjacentes ao modelo de ensino vigente. Assume-se que, um determinado país pode replicar o modelo de aprendizagem do outro, mas sem modificar as raízes identitárias do mesmo. Por isso, fala-se do empréstimo do modelo educacional.

No entanto, a cooperação propalada neste ponto, não deve ser vista no sentido financeiro como, habitualmente, tem caracterizado os países da periferia, mas sim, em termos de circulação de experiências, ideias, perspectivas curriculares analisadas e discutidas atempadamente,

conforme orienta o Ciclo de Políticas Públicas. Respeitando a diversidade do campo educacional, as Políticas Educativas podem ser categorizadas em várias áreas de abordagem, tais como: Política do Livro, Política do Financiamento à Educação, Política Linguística, Política de Formação de Professores, Políticas para a Educação Infantil, Política para o Desenvolvimento Curricular. Portanto, como os exemplos ilustram, as Políticas de Educação subdividem-se em várias áreas de abordagem, que não caberiam nesta tese. Por isso, de forma específica, na seção que se segue, aborda-se sobre as Políticas Curriculares do Ensino Básico.

6.4. Políticas Curriculares do Ensino Básico em Moçambique

Falar sobre as políticas curriculares em Moçambique ainda constitui uma necessidade, alias, são poucos estudos identificados nesta área de pesquisa. Moçambique e Angola partilham dos mesmos processos histórico-políticos em diversas esferas de intervenção, sendo de forma particular, no campo da educação. A título de exemplo, beneficiaram dos mesmos decretos que criaram as primeiras Instituições do Ensino Superior, levando consigo mesmas terminologias nas suas designações. Esse facto aconteceu o mesmo na era de globalização sendo quase o mesmo período e decretos que orientaram a Reforma Curricular introduzida, em ambos países.

De acordo com Nsiangendo & Emanuel (2013), o Estado Angolano através do Ministério de Educação, começou desde 2004, a experimentar faseadamente uma nova reforma, em substituição da primeira, no período pós-independência, motivado por seguintes razões:

- i. **Razões Políticas:** mudança do sistema de democracia popular monopartidária para o sistema de democracia multipartidária;
- ii. **Razões económicas:** a passagem da economia planificada para a economia do mercado, o que exigiria técnicos qualificados nesta área;
- iii. **Razões Pedagógicas:** acomodar as recomendações de Educação para Todos;
- iv. **Razões técnico-científicas:** os avanços registados no desenvolvimento das TICs impôs a adaptação dos sistemas educativos aos desafios do século XXI.

No entanto, foram as mesmas razões que levaram Moçambique, em 2004, a reforma curricular do Ensino Básico. Essa reforma foi um processo que culminou com a introdução de novos

programas, novos livros e novas abordagens. Esse processo enquadra-se no PEE que define a reforma curricular como um dos caminhos para a melhoria da qualidade de educação em Moçambique (INDE, 2003).

Na verdade, a Reforma Curricular do Ensino Básico foi mesmo por questões estratégicas dos “Praceiros de Cooperação”, isto é, financiar para depois impor suas doutrinas de funcionamento, por exemplo, no campo educacional criou-se um modelo educacional único para os países da periferia. Assim, pedagogicamente, os parceiros de cooperação tiveram de impor o modelo curricular aos seus “afiliados”, que por sua vez, estes [afilhados] devem cumprir fielmente a sua implementação, tendo sido neste sentido que o novo currículo entra no debate entre académicos e a sociedade.

Antes de entrar na discussão sobre o novo currículo que constitui ponto de divergências de opiniões na esfera nacional, privilegia-se a compreensão da terminologia “currículo” que deriva do verbo latim *Currere* (correr), que significa carreira. Na perspectiva de Zabalza (1998) citado por Da Silva e Pacheco (2010, p. 2931):

O currículo é o conjunto de pressupostos de partida, das metas que se deseja alcançar e dos passos que se dão para as alcançar; é o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes que são considerados importantes para serem trabalhados na escola, ano após ano.

Para Da Silva e Pacheco (2010, p. 2931), “O currículo é o modelo organizado do programa educacional da escola e descreve a matéria, o método e a ordem do ensino – o que, como e quando se ensina”. Dentre várias concepções existentes na definição do currículo, Ribeiro defende currículo como “um conjunto de experiências educativas que engloba todas as actividades de aprendizagem proporcionadas na escola, quer elas resultem de intenções ou propósitos explícitos quer decorram da própria organização e ingredientes escolar na sua multiplicidade” (Ribeiro, 1996, p. 14).

Portanto, da discussão conceptual sobre o currículo, depreende-se que o currículo é um conjunto de propostas de actividades sobre determinados conteúdos que devem ser desenvolvidos durante um período específico com propostas concretas dos caminhos a usar (métodos e estratégias) com vista a construir uma sociedade previamente desenhada ou sonhada. Essas actividades devem ser propostas a partir da participação da sociedade beneficiária do currículo que se pretende construir, de modo que não se ignore aspectos culturais, sociais, ideológicos e políticos que a caracterizam.

A escola e o currículo são instrumentos fundamentais para o controle social (Lopes & Macedo, 2011) sendo que para Michael Apple, o currículo representa relações de poder. Quem tem poder? Trata-se de grupos, organizações ou mesmos países mais poderosos – seja pela sua posição política e geográfica que ocupam, seja pela língua que falam, seja pelas riquezas materiais ou simbólicas que concentram e distribuem, ou por alguma outra prerrogativa, “influenciados pela globalização” [grifo do autor], atribuem significados aos mais fracos e, além disso, impõem a estes seus significados através da política de representação⁴⁸(Costa *et al*, 2003).

De acordo com os autores, essa política de representação, ou seja, essa disputa por narrar “o outro”, tomando a si próprio como referência, como normal, e o outro como diferente, como exótico, como ex-cêntrico, é a forma ou o regime de verdade em que são construídos os saberes que fomos ensinados acolher como verdadeiros, como científicos, como universais, e que inundam os currículos escolares, os compêndios, as enciclopédias, os livros didáticos, deixando marcas indeléveis nos códigos normativos, na literatura, nas artes em geral, nas retóricas pedagógicas familiares e religiosas, nas mídias e em outros dispositivos culturais.

Assim, assume-se por um lado, que o currículo é usado como base para a hegemonização das ideologias ocidentais, criando um padrão de “ser” e “estar” em nome da globalização. Este processo é possível através do processo de representações onde as perspectivas político-ideológicas dominantes tendem cada vez mais a impor uma dinâmica que o mundo pretende implementar. Por essa perspectiva político-ideológica, na escola ocorre um currículo oculto em que se esconde as relações de poder que estão na base das supostas escolhas curriculares.

Ralph Tyler, em 1949, publica *Basic Principles of curriculum and instruction*, no qual apresentava etapas para a elaboração de um currículo. Para Eyng (2019) trata-se de um modelo supostamente neutro, político e centrado na organização e no processo curricular. Pacheco (2001 *apud* Eyng, 2019: P101) a volta dessas etapas, salienta que:

Historicamente, o modelo de Tyler reforçado pelo de Taba, é uma derivação das primeiras perspectivas da teoria curricular técnica, defendida por Bobbitt ao pretender aplicar as técnicas de racionalização de trabalho – resultantes de Taylorismo – de uma empresa a uma escola. Neste enquadramento, ao definir-se currículo como um meio para obtenção de determinados fins, defende-se

⁴⁸ são noções que se estabelecem discursivamente, instituindo significados de acordo com critérios de validade e legitimidade estabelecidos segundo relações de poder. Sendo assim, as representações são mutantes, não fixas e não expressam, nas suas diferentes configurações, aproximações a um suposto “correto”, “verdadeiro”, “melhor” (Costa *et al*, 2003 p. 41)

uma visão utilitarista da educação, ao serviço da eficiência e da reprodução social, através de uma técnica de antecipação de resultados.

Para Lopes e Macedo (2011), ao optarem por modelos sistémicos para a definição do que e de como ensinar, tais perspectivas assumem o fazer curricular como questão técnica, científica, ocultando a dimensão ideológica presente nessa selecção, isto é, como se qualquer decisão sobre o que e como ensinar não envolvesse disputas ideológicas. Ainda nesta linha de pensamento, Eyng (2019) reforça que, essa possibilidade de antever resultados caracterizou o currículo como prescritivo⁴⁹, o que quer dizer que, o currículo nesses moldes antecipa os resultados do ensino.

Ao antecipar os resultados do ensino, torna-se claro que, os pressupostos impostos pelas organizações que financiam a educação no país visam a prescrição curricular que devem ser “fielmente” observado pelos seus parceiros de cooperação de modo que se alcance resultados previamente elaborados por eles, que muitas vezes, não satisfazem a realidade nacional. Este processo é realizado a partir de imposição ideológica com enfoque político, mas sem epistemologia conforme defendia Louis Althusser, deixando marcas no currículo imposto.

6.5. Políticas Curriculares: marcas da globalização nos planos curriculares do EB

De acordo com Diop (1987), antes do islão, na África as “crianças” eram marcadas pelo período passado com outros membros da sua geração no momento da circuncisão ao atingir os 20 anos. Todavia, este costume foi alterado [pela influência externa] na África muçulmana, onde a criança é circundada o mais cedo possível, entre seis e dez anos de idade, durante o tempo da sua escola corânica. Essa influência, de acordo com os especialistas em Saúde Pública, embora tenha quebrado o protocolo costumeiro dos africanos trouxe uma vantagem na vida dos africanos, o que evidencia que nem sempre a influência externa deve ser vista de forma negativa.

Portanto, o que nos chama atenção à volta dessa influência é a valorização de hábitos e costumes nos planos de formação nas instituições de ensino dessa época, conforme afirma Diop (1987, p.322):

...os grupos circundados formam classe pela idade e são iniciados nos segredos do universo no mesmo dia. Assim, estabelece-se um laço de solidariedade que perdura ao longo da vida, este implica apoio mútuo em

⁴⁹ A visão técnica prescritiva vigorou até aos anos de 1970

tempo da desgraça, legalidade, camaradagem aberta e familiaridade forte. Este laço é mais forte do que aquele que une os soldados que serviram no mesmo uniforme, porque sente-se um tipo de medo religioso ou moral de quebrá-lo, ou de não respeitar as obrigações inerentes a ele. A pessoa torna-se um membro do mesmo local.

Todavia, nos tempos actuais, sobretudo em Moçambique, há uma tendência de os Planos Curriculares, tanto os livros didácticos negligenciar certos hábitos e costumes a favor da cultura Ocidental. Esses hábitos e costumes são inclusos de forma tímida e superficial no currículo, dado que, actualmente, o país depara-se com o problema de identidade cultural e da heterogeneidade cultural. A tendência de desfasamento entre os hábitos e costumes, isto é, valores culturais locais tem sua manifestação visível a partir dos processos iniciados pela globalização, aliás, esses processos permitiram o convívio de outras realidades culturais no território nacional. Como?

Era necessário que houvesse uma parceria entre as organizações internacionais e os Estados subdesenvolvidos, no caso de Moçambique, Angola e até outros países da América Latina, de modo, a discutir e financiar-se, os problemas que a Educação enfrentava. Desse modo, houve vários protocolos, no caso da Declaração da Educação Para Todos com vista, a desenhar-se novas possibilidades e dinâmicas no sector da Educação.

Entretanto, a articulação das políticas, das prioridades nacionais e da Declaração da Educação Para Todos veio demonstrar a importância da harmonização e complementaridade entre os objectivos nacionais e globais (UNESCO & MINEDH, 2019). A partir dessa parceria entre o governo de Moçambique e as organizações internacionais, no caso da UNESCO, houve uma intervenção decisiva na formulação de Políticas Educativas em Moçambique conforme ilustra o seguinte trecho:

[...] este exercício conjunto não só atesta a essência da missão da UNESCO, que consiste em prestar assistência técnica aos Estados Membros da Organização, como também traduz as suas responsabilidades enquanto agência líder da implementação do ODS4- Educação 2030, (UNESCO & MINED, 2019, p.11).

A colaboração entre os organismos internacionais e os Estados membros, condicionou aos tais Estados Membros, no caso de Moçambique, a envidar esforços para assegurar que as leis nacionais estejam, totalmente, alinhadas com as disposições dos instrumentos internacionais de definição de normas, colocando a educação no padrão e dependência desses organismos. Assim, no sentido de alinhar as leis aos instrumentos internacionais, a Assembleia da República

de Moçambique aprovou a lei 6/92 e a lei 18/2018 do SNE, com vista, a acomodar algumas orientações dessas organizações, conforme ilustra a tabela 8:

Tabela 8: Reformas Introduzidas pelas Novas leis Aprovadas

Lei 6/92	Lei 18/2018
<p>Educação é um direito e dever todos os cidadãos;</p> <p>Participação de entidades privadas (comunitárias, cooperativas e empresariais);</p> <p>Ensino Primário Obrigatório e a sua conclusão deveria ser em tempo útil, portanto, de 7 classes;</p> <p>A Frequência do Ensino Primário é gratuito em todo o país;</p>	<p>Educação como direito e dever de todo cidadão;</p> <p>Democratização do Ensino e da educação;</p> <p>A 7ª classe passa para o Ensino Secundário;</p> <p>O Ensino passa a ser gratuito até 9ª classe;</p>
Reforma Curricular Introduzida em 2004	
<p>Progressão por Ciclos de Aprendizagem;</p> <p>Ensino Primário dividido em dois graus (1º e 2º);</p> <p>Introdução de línguas moçambicanas;</p> <p>Agrupamento das disciplinas curriculares em três áreas: Comunicação e Ciências Sociais, Ciências Naturais e Matemática e Actividades Práticas e Tecnológicas.</p> <p>Nova organização administrativa e pedagógica da escola: os delegados de classe e de disciplinas foram substituídos por coordendores de ciclos;</p> <p>Introdução da língua inglesa.</p>	<p>Introdução da Orientação Sexual (homossexualidade);</p> <p>Introdução da monodocência na 6ª classe</p> <p>Exame na 6ª classe;</p>

Fonte: autor da pesquisa na base de documentos legais (leis, Planos Curriculares), 2022.

É praticamente, evidente que as agências internacionais estão na liderança do tipo do modelo educacional a ser construído nos países membros, o que, de certo modo, constata-se evidências culturais nos planos curriculares dos países membros. Assim, a agenda 2030, mostra uma parceria que legitima a UNESCO como um órgão consultivo e participativo no processo da formulação do PEE para o sector da educação por um futuro indeterminado.

Partindo do princípio de que, a relação de Poder entre os Estados, sobretudo, numa relação de subcategorização é descrita pelas marcas culturais. Assim, a UNESCO promove a nível dos seus aliados a Educação em Sexualidade- uma formação, recentemente, financiada e lançada, em junho de 2023, na UEM pela UNESCO. Dentre as várias temáticas sobre a Saúde Reprodutiva, aborda-se também sobre a Protecção e os Direitos dos Homossexuais, que já se encontram em livros didáticos no EB em Moçambique.

A orientação sexual diferente do normal não é comum em Moçambique, no caso de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais, homossexuais cria posições antagónicas nos planos curriculares a nível nacional. Assim, existe um debate contraditório nos planos curriculares sobre a orientação sexual, sendo que, uma ala defende o respeito pela diferença na orientação sexual e pelos Direitos Humanos⁵⁰ de cada um e, outra ala opõe-se a essas práticas culturais.

Em África, não é comum a prática de relações sexuais entre indivíduos do mesmo sexo. Por exemplo a Uganda, um dos países populoso da África aprovou uma lei que proíbe as populações ter relações homossexuais dentro do território ugandense. Todavia, os EUA e a ONU intervieram na posição tomada pelo país quebrando alguns protocolos assinado, anteriormente, com o país, aliás, a Uganda foi obrigada para que revertesse essa lei à favor dos homossexuais.

Para os moçambicanos que se opõem às relações sexuais com indivíduos do mesmo sexo, alegam que abordar conteúdos do género para crianças que variam entre os 10 a 13 anos de

⁵⁰ Os Direitos Sexuais, na perspectiva dos DH, correspondem a experiência da sexualidade e da liberdade sobre o corpo e o sexo (Ortolano, 2014). Portanto, as discussões sobre os direitos sexuais são evidenciadas no ano de 1994, a partir da Conferencia Internacional sobre população e Desenvolvimento, no Cairo, abordando temas como saúde reprodutiva, controle da natalidade e sexualidade, compreendendo sexo, identidades, papéis de género, orientação sexual, prazer, erotismo intimidade e reprodução. Em 1997, realiza-se o XIII Congresso Mundial de sexologia em que lançam a Declaração Universal dos Direitos Sexuais. Três anos mais tarde, ocorre o XV Congresso Mundial de Sexologia, eventos que aprovaram emendas à declaração, com proposições ligadas a liberdade à liberdade sexual. Liberdade que abarca todas as formas de amar, sem discriminação por sexo, género, idade, raça, classe social, religião e deficiência (Tonely, 2008 *apud* Ortolano, 2014).

idade trata-se de uma crise de identidade onde se assiste a perda de valores axiológicos que identificam o Eu – moçambicano. Acresce-se à essa justificativa que, esses conteúdos retratam valores culturais do ocidente, por isso, são consideradas como uma arma ideológica com objectivo de manipular as mentes infantis a iniciar uma vida sexual activa e, não só, tanto, a incitar uma orientação sexual diferente do comum da sociedade moçambicana. Não julgo o enquadramento dessa prática cultural pois, a verdade é que essas temáticas (sexualidade, masturbação, etc.) aparecem nos livros didácticos de alunos do EB, conforme mostra o texto extraído no livro da 7ª classe de Ciências Naturais:

“...muitas vezes é mais cómodo ter uma relação amigável com uma pessoa do mesmo sexo, no entanto, alguns jovens nunca chegam a ultrapassar essa fase de transição -chama-se amizade homossexual” (livro de 7ª classe, Ciências Naturais, p.103).

Do excerto, percebe-se a necessidade incentivar a homossexualidade - questões culturais que caracterizam alguns países do ocidente. A globalização influenciou, de certo modo, a mudança de paradigma cultural reflectindo directa ou indirectamente nas políticas curriculares, aliás, o mesmo livro, ainda na página 103 incentiva a prática da homossexualidade, conforme ilustra extracto do texto acompanhado pela própria imagem 1:

Imagem 1: Orientação sexual

Orientação sexual

Muitas vezes é mais cómodo ter uma relação amigável com uma pessoa do mesmo sexo. No entanto, alguns jovens nunca chegam a ultrapassar esta fase de transição. Chama-se amizade homossexual. Assim, esta orientação sexual e a escolha do parceiro pode manter-se durante certo tempo, ou mesmo definitivamente.

Entre os adolescentes persiste muitas vezes o medo de se tornar homossexual. Medo que é agravado pelas reacções brutais dos pais, familiares, colegas, etc. Felizmente, as leis discriminatórias que consideravam o homossexual como um criminoso foram abolidas. Hoje em dia, existe uma maior tolerância para com a homossexualidade.



Fig. 9 A orientação sexual pode variar.

Uma análise semiótica entre o texto e as imagens percebe-se que, o livro incentiva a homossexualidade, uma prática abnegada pela sociedade, tanto, pela Constituição da República. Neste caso, o conceito de currículo ganha dimensões prescritivas sob uma influência ideológica externa ao poder decisório a nível endógeno. Apesar de uma dura crítica efectuada sobre a homossexualidade nos planos curriculares, as organizações (ONU, UNESCO) responsáveis por divulgar esses aspectos culturais não recuaram com os seus objectivos. Recentemente, no dia 06 de junho de 2023, a UEM acolheu o lançamento de um curso piloto *On-line* de Educação em Sexualidade Abrangente (ESA). Essa formação foi promovida pela FACED em parceria com as Organizações da Nações Unidas para a Educação com vista a tomar novas posições sobre os direitos dos homossexuais disfarçados em tema como ESA.

Na abertura do evento, o director da Faculdade⁵¹ sublinhou que o curso irá fortalecer ferramentas necessárias para uma visão um pouco mais profunda sobre a Educação em Sexualidade. Elogiando o curso, Xavier Muianga disse que o curso seria uma oportunidade para resolver a polémica sobre o livro escolar. Isto significa que, por um lado, o curso vai fornecer bases para a análise crítica e, por outro, irá ajudar aqueles que desenham matérias sobre educação em sexualidade, de forma a abordar o assunto de forma mais correcta.

A necessidade de aumento de valores e credibilidade aos parceiros estratégicos, Moçambique irá responder as exigências da UNESCO. Muitas vezes quando for os organismos internacionais a sugerir um determinado *modus operandis*, a experiência mostra que se implementa sem auscultação popular devido ao poder económico e financeiro principalmente, que essas organizações ostentam e, no qual Moçambique depende.

De acordo com Lopes & Macedo (2011), teóricos de matriz fenomenológica argumentam em favor de um currículo aberto à experiência do sujeito e defendem uma definição de currículo para além do saber, socialmente, prescrito a ser dominado pelos estudantes. Associando-se a visão crítica dos autores, as teorias críticas efectuem uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais, uma vez que, estas estavam restritas à actividade técnica de como fazer o currículo. Na visão de Eyng (2019), as teorias críticas desconfiam o *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais.

⁵¹ Prof. Doutor Xavier Muianga eleito em 2022.

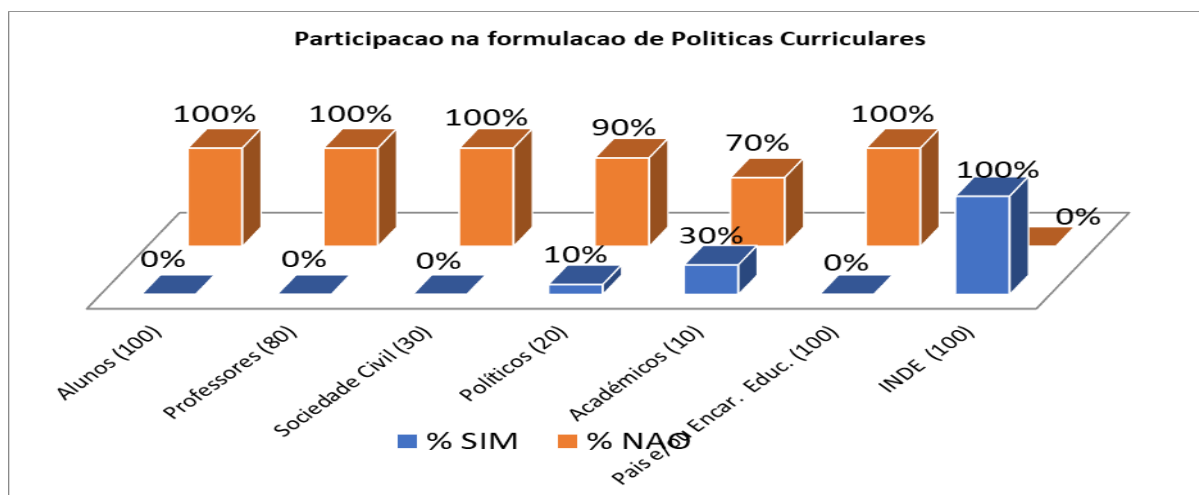
Corroborando com o argumento da autora, recorro à questão levantada por Morreira (1998): por que certos valores [*grifo do autor*] são privilegiados em detrimentos de outros, sobretudo, nos planos curriculares? Para a teoria crítica, o currículo não é resultado nem de especialista, nem do professor individual mas, de professores agrupados e portadores de uma consciência crítica (Eyng, 2019).

Moçambique, apresenta uma significativa qualidade e quantidade de potencialidades culturais, que bem explorados através dos planos curriculares, podem contribuir na solidificação de valores culturais moçambicanos que se encontram ameaçados pela globalização. Isso significa que, o currículo não deve ser elaborado nem proposto pelas entidades exógenas à realidade social e cultural dos beneficiários, mas sim, fruto de proposta e discussão entre a comunidade escolar e outros intervenientes interessados da vida da escola.

6.6. Formulação de Políticas Curriculares em Moçambique face ao Neoliberalismo

Estudos apontam que o neoliberalismo proporciona a exclusão, sobretudo, nos países periféricos, os quais, o Estado depende do financiamento das organizações co-ligadas ao neoliberalismo. Portanto, um dos princípios que regem a formulação de políticas curriculares e a participação da sociedade em seus diversos extracto de representação social. Na perspectiva de apurar a participação da comunidade escolar, pais e/ou encarregados de educação, SC, políticos, académicos, INDE na formulação de políticas curriculares do EB, levantei a seguinte questão: *Alguma vez já participou na elaboração de Políticas Curriculares do EB em Moçambique?* A partir da questão levantada, obtive resultados sistematizados no gráfico 1:

Gráfico 1: Depoimento sobre a participação na formulação de políticas curriculares



Fonte: autor do trabalho na base de compilações de depoimentos dos entrevistados

Como foi demonstrado através de dados de pesquisa, não há participação efectiva da comunidade escolar na formulação de políticas educativas em Moçambique. O termo participação foi assumido pela ideologia neoliberal de John Lock. Nessa concepção, a participação significa a possibilidade de os sujeitos tomar decisão⁵² sobre os aspectos que lhes interessam na educação.

O conceito de participação é multifuncional respeitando o campo de interesse de cada pesquisador. Para Habermas participar significa todos contribuirem em igualdade de oportunidades nos processos de formação discursiva da vontade, ou seja, “participar consiste em construir comunicativamente o consenso quanto a um determinado plano colectivo. Pois, concordo com Luluva (2009) ao referir que a participação faz parte do processo de democratização na conquista incessante de espaços novos e de novas formas de cidadania individual e colectiva pressupondo o controlo democrático organizado pelas bases de forma horizontal.

A participação e a democracia são conceitos que surgem, geralmente, associados. Para Guerra (1994) *apud* Jares (2002, p.99), “a participação é princípio básico da democracia”. Sendo a participação um princípio da democracia, não deve ela ser:

Um simulacro, mas sim, uma realidade, pelo que a participação não é direito, mas um dever onde todos são protagonistas das deliberações, revestindo a

⁵² Tomar decisão é participar na vida da escola. Decisão “é um processo de análise e escolha entre várias alternativas disponíveis do curso de acção que uma pessoa deverá seguir” (Simon, 1970 citado por Prêve *et al* 2010, p.96).

participação não apenas uma função organizativa ou funcional, mas também, educativa, o que supõe assunção do aluno – cidadão, comprometido com as decisões e as responsabilidades em matéria de vida escolar. (Guerra, 2002, p.67)

Para este autor, a participação exige diálogo permanente, debate aberto, controlo das decisões e a efectiva capacidade crítica. Além de participação interna, a escola deve integrar-se e participar nos assuntos nas decisões da agenda política da educação dado que, a participação é um direito e uma necessidade do processo educativo institucional e escolar. No quadro do presente estudo, a participação refere-se ao princípio da democratização e integração comunitária através da desconcentração do poder na tomada de decisões sobre as políticas públicas da educação.

Estudos (Paro, 2005; Freire, 1991) mostram que a condição de participação em que grupos sociais tiveram oportunidade de partilhar com os detentores do poder de decisão num debate sobre as propostas, ideias das necessidades locais, regionais e nacionais houve uma boa definição sobre as políticas educacionais. Dados do gráfico 1, mostram que nenhum aluno já participou na formulação de políticas curriculares como também foi difícil encontrar professores em exercício que tenham participado activamente nesse processo, conforme as evidências retiradas aos entrevistados mostram:

“Trabalho há mais de 10 anos como professor. Já trabalhei em diversas escolas da província de Inhambane. Nesse percurso profissional, ainda não tivemos casos de discutir, debater sobre o que pretendemos ensinar. No entanto, recebemos programa já elaborado, o qual, devemos nos basear para o plano diário de aulas” (PFM05, comunicação pessoal, Outubro, 2021).

Porém, há falta de participação de elementos-chave na formulação de Políticas Curriculares do EB em Moçambique, o que significa que há exclusão de diversos elementos previstos pelos documentos oficiais como actores-chave no processo de formulação de Políticas Curriculares. Estudos realizados, por Castiano, Nguenha & Guro (2012) concluíram que a qualidade da educação no país está cada vez mais baixa porque os pais e/ou encarregados de educação demitiram-se do seu papel nos serviços da educação dado que não participam na tomada de decisão sobre aspectos relacionados a educação. Por seu turno, estudos feitos por Mazive (2015) na província de Inhambane apontam que “muitos pais (para não dizer todos) não estão a par do que se aprende na escola, nem sequer sabem dos reais objectivos que justifica o que se aprende e o modo como se aprende” (p.13).

Durante o meu exercício profissional na qualidade de professor, na província de Inhambane, onde trabalhei em diversas escolas do nível primário, tanto do nível secundário constatei uma relação escola -comunidade não participativa nem colaborativa. Os poucos pais e/ou encarregados de educação só se faziam presentes na escola no início do primeiro trimestre para a questão de abertura do ano lectivo apenas para conhecerem as turmas dos seus educandos e no início do segundo trimestre para o levantamento do rendimento pedagógico dos seus educandos além de caso de eventuais solicitações atinentes ao comportamento do aluno.

A falta da participação de actores sociais na vida da escola, não só, concorre à baixa qualidade da educação assim como mostra um “desfasamento” entre o Estado e a sociedade, o que por um lado, dificulta o funcionamento das escolas, principalmente, na resolução de problemas que caracterizam o sector da educação. Por outro lado, implica o rompimento do poder decisório da comunidade escolar como actores críticos e construtores da própria escola.

O Estado é responsável pela união do tecido social no processo de formulação de políticas curriculares do EB. Se por vários motivos não o fizer, no caso concreto em Moçambique, assume-se a exclusão⁵³ no campo educacional. O conceito da exclusão é polissémico, isto é, deve ser interpretado num determinado campo e tempo específico. Neste caso, a exclusão social retratada neste campo, refere-se à exclusão do povo na formulação e tomada de decisão sobre as políticas públicas de educação em vigor em Moçambique, no contexto neoliberal. Isso em princípio coloca em causa a presença de certos valores culturais que preservam a identidade nacional assim como, os DH na educação.

A falta de participação dos elementos legalmente previstos está associada à nova ordem mundial, isto é, o neoliberalismo que, por sua vez, tenta silenciar os movimentos sociais assim como, as organizações que se fundem em prol da liberdade, da igualdade, da justiça social e dos DH dado que, os movimentos sociais têm sido ponto de revolução contra a intenção de algumas ideologias que não beneficiam a maioria. Portanto, o silenciamento das organizações ou sindicatos implica a subjugação dos DH a favor dos interesses da política internacional, colocando em causa a democracia e a participação na agenda política e nacional da educação.

Parte-se do princípio que, os movimentos sociais deviam lutar em prole dos DH, da desigualdade social e educativa. Dado que isso acontece de forma muito tímida problematiza-se

⁵³ A exclusão é entendida como descompromisso político com o sofrimento do outro (Sawaia, 2001).

a tal democracia tanto a dinâmica dos movimentos sociais na formulação de políticas curriculares. Nessas condições, o meu interesse não é democratizar a formulação de Políticas Curriculares, visto que, ela envolve um procedimento burocrático de quem é de direito, mas sim, identificar os obstáculos que interferem no processo da formulação de políticas curriculares numa perspectiva democrática.

Identificar obstáculos que interferem no processo de formulação de políticas curriculares seria possível com o reconhecimento da democracia como um dos fundamentos básicos dos Direitos Humanos (DH) na educação, aliás, sem democracia não há a construção social da escola, muito menos, a harmonia social. Então, o que seriam os DH em educação? Como a democracia é abordada no processo da formulação de políticas Curriculares do Ensino Básico?

O recurso aos DH no campo educacional, na verdade, deve-se às evidências apuradas sobre forte presença cultural do ocidente na vida social dos moçambicanos, perpetuada através dos planos curriculares impostos pelos “Parceiros de Cooperação”, não conseguindo deste modo, proporcionar a liberdade, a participação, a democracia aos moçambicanos na determinação da educação que lhes convém ou que lhes caracteriza.

Silveira (2019) entende que os DH são conquistas parciais relativas à emancipação política, visando a travessia para emancipação humana. Por seu turno, numa perspectiva evolucionista, Bobbio (1992 *apud* Silveira, 2019), defende que os direitos são históricos, portanto, circunscritos em determinados contextos e por determinadas circunstâncias, confirmadas por lutas em defesa da liberdade, de modo que eles emergem gradualmente e não de uma vez por todas, definindo-se em sucessivas gerações (p.62). Carbonari (2006 *apud* Bley, 2019) pensa em DH a partir de quatro concepções clássicas:

- (i) a concepção naturalista: concebe os DH como direitos naturais, inerentes, portanto à natureza humana bastando somente reconhecê-los e protegê-los. Suas raízes situam-se na época clássica grega, romana e medieval;
- (ii) a concepção liberal: entende os DH como garantia das liberdades fundamentais. Nessa concepção, a medida do direito já não é a natureza, mas a liberdade, ou seja, concebe o indivíduo como agente da liberdade. É em nome da liberdade que os indivíduos se associam, criam e submetem a determinadas regras de convivência;

- (iii) concepção positivista: advoga a ideia de que os DH são aqueles inscritos em códigos e legislações e que tem força vinculativa enquanto estiverem expressos na lei e
- (iv) concepção histórico- crítica: entende os DH como fruto de construção histórica marcada pelas contradições e pelas condições da realidade social. Reconhece as liberdades fundamentais, mas entende, que sua garantia exige estrutura e condições sociais, económicas e culturais que possam torná-las efectivas para todos.

As diferentes concepções apresentadas sobre os DH remetem-nos na ideia da complexidade quanto a compreensão do termo, isto é, pode ser deduzido e interpretado segundo a geopolítica de cada território, conforme afirma Bley (2019) ao referir que *“Direitos Humanos é um conceito polissémico, ou seja, admite diferentes interpretações e apresenta também diferentes dimensões”* (p.86).

Apesar de que no século XIII, a busca pelos direitos individuais tenha se manifestado com base num argumento racional é, especialmente, no período dos séculos XV, XVI e XVII que se testemunha um expressivo debate enfocando a expressão “razão”, associado ao método científico e à organização social -o Estado (Boneti *et al*, 2019). No entanto, a Revolução Francesa e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão apresentam-se como um marco histórico em relação a universalização dos DH. Isso pode também ser compreendido como resultado uma luta histórica – desde a primeira manifestação da qual, em 1215, por uma sociedade racional envolvendo a ciência, Estado, direitos à propriedade e à dignidade humana.

Na virada do século XVIII para o século XIX, com a consolidação do modo de produção capitalista, o entendimento da “razão” se altera para a “construção da ordem”. Assim, implementava-se um novo modelo social, da qual deriva a indústria, derivado da ciência e da técnica e, isso seria o sinónimo da ordem. Portanto, a técnica que chega ao iluminismo como a ideia da redenção humana e ao industrialismo como ordem e progresso passa a ser a exploração do homem pelo homem contrariando os preceitos da dignidade humana.

Nesse sentido, uma sociedade racional seria aquela movida pelo progresso técnico assim como, pela exploração da mão-de-obra, que, numa lógica capitalista passou a construir-se racional, não se dando importância ao aspecto mercadológico e ideológico da técnica (Boneti *et al*, 2019). Sobre o tecnicismo, Viana (2019) sustenta que:

Seu principal interesse é produzir indivíduos competentes ao mercado de trabalho, não se preocupando prioritamente com as mudanças sociais, logo não tem por objectivo assegurar os Direitos Humanos (p.48).

A escola de Frankfurt na Alemanha surge em 1923 como consequência de académicos no campo sociológico e filosófico para rastrear os efeitos perversos da modernidade e, particularmente, da técnica. Para além do trabalho de académicos fruto da crise humanitária, nasce a Organização das Nações Unida (ONU). Em seguida, em 1948, edita-se a Declaração dos Direitos Humanos, garantindo que todos os seres humanos nascem livre e iguais em dignidade e direitos, são dotados de razão e consciência e devem agir uns para com os outros num espírito de fraternidade (Boneti *et al*, 2019).

Então, como é que os DH entram no campo da educação? De acordo com Dias (2007 *apud* Viana, 2019), a história dos DH e a sua relação com a educação tem sua origem formal em duas referências básicas: (i) a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão aprovado, em 26 de agosto de 1789, no qual, no seu art. XXII, assevera que: “*a instrução é a necessidade de todos [...] a sociedade deve colocá-la ao alcance de todos os cidadãos*” e (ii) a Declaração Universal dos Direitos Humanos, proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948 e que, no seu art. XXVI, reafirma o direito a educação como universal “*toda a pessoa tem o direito a instrução [...] [que] será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais*”, (p.39).

Analisando as duas referências, Viana (2019) depreende que, o direito à educação esteve intimamente ligado à evolução dos DH cuja culminância deu-se, em 1993, com a inserção do debate sobre a temática da educação em DH na Conferência Mundial sobre os DH, em Viena. Neste caso, torna-se evidente que, os DH na educação defendem os fundamentos da liberdade do homem. Portanto, estudiosos apresentam algumas críticas sobre os DH, desde o surgimento do termo DH até mais recentemente no século XX, tais direitos nunca foram concebidos para todos, ainda que fossem apresentados como universais (Rabben, 2004 *apud* Ortolano, 2014), daí, para Ortolano (2014), o caminho é revisar-se, como historicamente os DH foram construídos e, para mim, como estão sendo implementados na educação, sobretudo, nos “países da periferia”, no caso concreto de Moçambique.

Apesar de existir críticas sobre os DH, outras que alegam tratar-se de um texto baseado em princípios e culturas ocidentais modernas, corroboro com Ramos (2011) ao ponderar essa

crítica, salientando que, deve-se reconhecer sua importância pela garantia dos DH como tema de interesse e de jurisdição internacional que impõe limite às acções do Estado. É neste sentido, que nesta secção, discuto a questão dos DH na formulação de Políticas Curriculares numa encruzilhada neoliberal dado que, a exclusão de diversos extractos sociais constitui uma realidade em Moçambique, conforme encontrado também nos estudos desenvolvidos por Massimaculo (2010, p.45):

No caso de Moçambique, a conciliação dos interesses destes sectores tem sido ensombrada pela exclusão das famílias na tomada de decisões sobre as Políticas Educativas, ou seja, sempre que se faz o reajustamento dos curricula, as contribuições das famílias não têm sido analisadas e tomadas em consideração, facto que cria algum descrédito em relação as políticas orientadoras no campo da educação (p.45).

A falta participação das famílias, alunos e até professores na formulação de Políticas Educativas em Moçambique representa, por um lado, uma fragilidade a qualidade da educação, sobretudo, no EB- subsistema que constitui objecto do meu estudo. Por outro, a viola o princípio dos DH na educação condicionando a funcionalidade dos sindicatos ou movimentos sociais a nível nacional.

As ideias neoliberais passaram a ganhar terreno através do poder excessivo e nefasto dos sindicatos e de maneira mais geral do movimento operário que havia corroído as bases de acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com a sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse, cada vez mais, os gastos sociais (Anderson, 2003). De acordo com o autor, esses dois processos destruíram os níveis necessários de lucros das empresas originando crise das economias do mercado. Para contornar esta situação era necessário manter um Estado forte em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos e no controle do dinheiro.

A posição de Hayek sobre a intervenção do Estado deve ser situada de forma, inteiramente, negativa. Neste sentido, tinha de se criar um exército de reserva de trabalho para quebrar os sindicatos e, assim estes não se manifestarem através de greves. Como princípios plasmados na Constituição da República de Moçambique tanto decorrente da implementação de diversas políticas do Governo, muitos espaços de diálogos foram criados, enquanto, a própria SC, coberto do direito de associação também foi criando seus espaços (Macuane, 2011).

O período que se seguiu à proclamação da independência nacional foi caracterizado por certas conquistas, sobretudo, na área da educação. Nessas conquistas, valorizou-se o professor no

país, dignificou-se e prestigiou-se a missão social e a função profissional do educador moçambicano, como agente transformador da sociedade, o que levou à criação da ONP⁵⁴, a 12 de Outubro de 1981 (Plano Estratégico, 2019). Para compreender a dinâmica da ONP trabalhei, basicamente, com 60 professores, sendo 20 do sexo masculino e 40 do sexo feminino através da selecção intencional. A selecção desses professores, como condição básica deveriam: (i) terem no mínimo 10 anos de experiência e (ii) estarem filiados na ONP conforme mostra-se o perfil sócio- profissional na tabela 8.

Tabela 8: Perfil sócio-profissional de professores

Género		Anos de experiência	Proveniência	Formação	Observação
H	M				
20	60	10 -25	Inhambane-Maputo	Licenciados	Muito G. F

Fonte: autor da pesquisa a partir de dados dos entrevistados

Os dados da tabela mostram a localização geográfica, nível de formação aceitável dos entrevistados. Observa-se que, o género feminino encontra-se em destaque. Todavia, de forma a captar as percepções de professores e, conseqüentemente, a dinâmica da ONP como uma organização avançou-se com as seguintes questões: De que maneira a ONP assume-se como um verdadeiro espaço de debate e como se articula com o Estado na formulação de Políticas curriculares, sobretudo, as do EB?

O propósito da ONP era de unir os professores em volta de uma organização para que, de forma conjunta e organizada os mesmos pudessem cumprir a sua missão histórica de educar as novas gerações. Esta organização tinha como objectivo central a educação política do professor, a elevação permanente da sua formação científica, cultural, pedagógica e a valorização da sua função social, como agente transformador da sociedade (Plano Estratégico, 2019). No Primeiro Congresso realizado em 1998, decidiu-se transformar de simples organização a qual se confundia com as então “Organizações Democráticas de Massas” para um sindicato⁵⁵, adoptando a designação de ONP (ONP/Sindicato Nacional dos Professores de Moçambique).

⁵⁴ É uma agremiação democrática e sócio profissional que congrega todos os educadores de infância e de adultos, docentes do SNE, pública e privada na República de Moçambique (Plano Estratégico, 2019, p.5).

⁵⁵ Surge como instrumento de unidade e de luta organizada de todos os professores dos diferentes níveis e ramos de ensino, na sua difícil, mas nobre missão de ensinar e educar na República de Moçambique. Assim, surgiu a necessidade de envolver o professor de forma mais activa e criadora na apresentação, sistematização e procura de soluções dos problemas que o afectam (Plano Estratégico, 2019, p.9).

Assim, olhando aos seus Estatutos, a ONP é constituída pelos seguintes órgãos sociais e executivos: os Centrais, Provinciais e Locais. Os Órgãos Centrais são constituídos pelo Congresso; a Presidência; o Conselho Nacional; o Secretariado Nacional Executivo e o Conselho Fiscal. Por sua vez, os órgãos provinciais pela Conferência Provincial; pelo Conselho Provincial; pelo Secretariado Provincial Executivo e pelo Conselho fiscal. Os órgãos locais são constituídos pela Conferência Distrital ou de Cidade; pelo Conselho Distrital ou de Cidade, pelo Secretariado Distrital Executivo; pela Assembleia da ZIP; pelo Conselho da ZIP; pelo Secretariado da ZIP; pela Assembleia (Conselho) de Escola/instituição e por fim pelo Secretariado da Escola.

De acordo com o Plano Estratégico alguns órgãos da ONP funcionam de forma desarticulada sem o comando central de coordenação institucional. Além disso, a organização depara-se ainda com a falta de instalações própria, falta de recursos (financeiros e materiais), membros com pouca capacidade de formação na área de direito e deveres sobre legislação laboral e protecção social sendo que, a maioria dos professores não estão sindicalizados⁵⁶. No entanto, a falta de instalações própria não constitui um problema identificado nas capitais provinciais até nos centros das cidades. Só para citar alguns exemplos, o caso da cidade de Maxixe localizada na província de Inhambane possui uma infra-estrutura de raiz (*vide a imagem 2*), construída sob responsabilidade municipal durante liderança do presidente do município Simão Rafael⁵⁷.

⁵⁶ A não sindicalização dos professores está associada a vários factores, no caso da falta de incentivos adicionais para os não sindicalizados afiliarem (Plano Estratégico, 2019, p.17).

⁵⁷ Presidente do município de Maxixe entre os anos 2014- 2018.

Imagem 2: Infra-estrutura da ONP na Cidade de Maxixe



Fonte: autor da pesquisa

Sendo que esta organização possui uma infra-estrutura e não se encontra a funcionar, conforme justificam as imagens, janelas em alto estado de degradação, relva descuidada, falta de higienização, o que tudo indica ser uma infra-estrutura abandonada, isto é, sem um funcionamento regular a nível institucional. O que está a falhar?

Do que esteja a falhar não se sabe ao certo. Portanto, o secretariado a nível distrital clamou por falta de pagamento de quotas por parte dos seus membros constituintes o que poderia, administrativamente, pôr a organização a funcionar. De acordo com o artigo 40 (quotizações), do Estatuto da ONP/SNP, o valor da quota é, directamente, deduzido na fonte e canalizado ao Secretariado Nacional Executivo da ONP/SNPM. A justificação do secretariado suscita um debate senão posições contraditórias aliás, os professores contrariamente, a posição do secretariado defendem que a organização está a serviço do partido político no poder, sobretudo, nas vésperas das eleições presidenciais ou autárquicas como fonte para a garantia da manutenção do glorioso partido no poder sendo que, não se envolve tanto nos problemas sociais e profissionais dos professores.

As evidências nos colocam em situação bipolar, no que diz respeito, aos motivos da inoperância da ONP a nível da cidade de Maxixe, pois, acredito que possa ser um problema que se estende até ao nível provincial dado que, os órgãos provinciais têm a missiva tarefa de coordenar os órgãos locais, isto é, seria uma utopia que os órgãos provinciais funcionassem e os órgãos

locais não funcionarem. Se um líder enfraquece há probabilidade dos seus aliados ou liderados absorverem-se e, conseqüentemente, observar-se uma falência da organização declarada ou não.

Falência não seria o caso da ONP, ela funciona talvez com finalidades diferentes as que legitimaram a sua fundação, conforme os professores falaram nas entrevistas: *a ONP é um aborto* (Prof.M01); *a ONP está partidarizada e com isso funciona a comando da Frelimo* (Prof.F02); *a ONP só aparece no dia 12 de Outubro para apresentar um relatório feito a maneira dos secretariados* (Prof.M08). Os depoimentos apresentados por um lado, revelam não só, um funcionamento problemático da ONP, mas também, denunciam uma atitude revolucionária dos professores quanto aos objectivos actuais da ONP, o que pode influenciar na fraca aderência de professores na edificação e funcionamento do mesmo.

Por outro, a discussão acima feita evidencia que, a ONP em si, não consegue articular com os demais órgãos que a constitui, muito menos na tomada de decisão sobre a educação no país. Se a organização estiver desarticulada, enfraquecida, automaticamente, perde a sua autonomia, poder de decisão e o Estado descarta a hipótese da ONP ser um órgão que possa constituir um ponto de equilíbrio de forças no acto de tomada de decisões.

Concernente a fragilização dos grupos sociais, Macucule (2010) mostra que o plano de urbanização da Cidade de Maputo fracassou devido a fragilidade dos grupos sociais no que se refere a capacidade de se organizar para a participação na tomada de decisão, como consequência da ausência de um espaço de debate público sobre as políticas públicas.

Neste caso, por um lado, respeitando os factores acima apresentados, abre-se de espaço de discussão para a legitimação da ONP como um espaço de debate público sobre as políticas sociais da educação e, por outro, se termos em conta os seguintes factores: (i) falta da coesão a nível interno da própria organização; (ii) falta de pagamentos de quotas; (iii) inoperância das poucas infra-estruturas existentes; politização do órgão a favor do partido no poder; (iv) falta de recursos humanos qualificados na área de protecção e DH; (v) falta da sindicalização dos professores (vi) falta de condições financeiras; (vii) ausência de uma proposta de inclusão na sua componente estrutural.

O Plano Estratégico (2019) mostra a falta de inclusão dos órgãos centrais quanto a sua articulação com as bases, conforme lê-se no seguinte trecho:

Experiências indicam que o Comité Sindical de base tem sido excluídos nas negociações com o governo, por exemplo, na negociação de salários mínimos. Isto porque, os sindicatos de tutela e que tem representado os professores, não possuem conhecimento da situação actual económica, muito menos dados que possam orientar as discussões, suportando em muitos casos dos planos sociais apresentados pelo governo (Plano Estratégico, 2019, p.15).

Se olharmos os perfis dos professores quanto as diversas áreas de formação académica, torna-me difícil de colaborar que a exclusão dos mesmos na tomada de decisão tem a ver com nível de informação ou conhecimento. Hoje, em dia, a maioria de professores já ostenta no mínimo o nível de licenciatura, mestrado e doutorado em educação. Percebe-se que a ONP não luta pela inclusão dos seus membros na tomada de decisão em parceria com o Estado.

Mechisso (2020) lembra-nos que, as organizações sociais formadas, anteriormente, foram constituídas clandestinamente, na era colonial para a independência do país e, após a independência pela iniciativa da Frelimo como ramificação do partido nas várias esferas sociais (grupos Dinamizadores, Associação Continuadores, Organização dos Jovens Moçambicanos, Organização Nacional dos professores) para servir aos interesses do regime, no controle social. Assim sendo, essas organizações continuam presentes no país constituindo ramificações do partido no poder, isto é, actuam junto a sociedade moçambicana e, embora formalmente, se apresentem como apartidárias, seus membros dirigentes pertencem a esse partido.

Dado que a ONP abre espaço de discussão como um verdadeiro espaço de debate fica-me a impressão de que a maioria dos problemas sócio profissionais dos professores não é debatida com seriedade, o que viola o artigo 7, do Capítulo III, do Anteprojecto de Lei de Sindicalização da Função Pública, o qual defende que, o sindicato funciona com o respeito pelas regras democráticas e da liberdade de expressão dos seus associados, observando os princípios fundamentais consagrados na presente lei e na demais legislação aplicável.

Uma vez que a ONP desviou do foco inicial, os professores ficaram a sorte do partido no poder interferindo, significativamente, na qualidade do ensino e no desenvolvimento da cidadania a nível nacional. Sobre a ONP, Yassen Momad⁵⁸ duvida que a ONP represente o interesse dos professores. Para este político, recorda-se da existência da ONP nos períodos eleitorais, aliás, todos os anos eleitorais, a direcção da ONP está de mãos dadas com o partido no poder,

⁵⁸ Membro político do maior partido da oposição em Moçambique

exigindo que os professores votem o partido no poder. O político acrescenta que, se a ONP não fosse um projecto absoleto, deveria ter estado na elaboração da Tabela Salarial Única (TSU).

Alguns professores e políticos entrevistados afirmaram que o Governo vê a ONP como ponto forte para a sua manutenção no poder, assim como, alguns professores vê a ONP como um trampolim para a ascensão a um determinado cargo na Administração Pública em Moçambique. Neste caso, a ONP constitui um espaço para a legitimação de poderes no projecto político de governação do partido no poder. A esse respeito, Mechisso (2020) refere que a influência do partido ainda se faz sentir, por exemplo, na indicação de dirigentes de escolas e secretários da ONP's, sendo extensivo para com as associações dos estudantes e Conselhos de Escolas (CE), pois, em alguns casos, os dirigentes devem ser membros do partido dominante.

No que toca a SC, os dados da pesquisa indicam que, subdivide-se em dois extractos: (i) a SC mais letrada, localizadas nos centros urbanos, o que lhes conferi uma base académica forte, robusta e uma capacidade crítica mais avançada relativamente aos provenientes das zonas suburbanas e (ii) a SC menos letrada, sem muito poder de decisão, passivos a qualquer decisão do Governo, no caso concretos das encontradas na província de Inhambane, conforme ilustra a tabela 9.

Tabela 9: Perfil sócio-profissional da Sociedade Civil

Género		Profissão	Proveniência	Formação	Observação
H	M				
20	05	Associados	Inhambane	10 ^a a 12 ^a classe	Baixo nível de informação
05	--	Maputo	Doutores	Muito informados, críticos

Fonte: autor da pesquisa a partir dos dados da entrevista

Conforme foi dito ao longo da tese, o neoliberalismo promove as desigualdades sociais, perpetuam a injustiça social, limita a liberdade, a democracia e a participação na tomada de decisões de assuntos inerentes a educação. De acordo com Bauman (2000 *apud* Silveira, 2019), vive-se uma crise económica, mas também moral, resultante de laços sociais frágeis que conformam sociedades inseguras, consequência da chamada modernidade líquida. Assim, como por lei, a SC tem o dever de intervir em políticas de desenvolvimento social que se afigurem necessário para o país, lutando contra a crise, restaurando a moral, perpetuando a democracia na esfera pública.

Portanto, à medida que os DH estão submetidos à hegemonia do discurso liberal, muitas práticas e lógicas não são propagadas, oficialmente, como violadores de direitos (Silveira, 2019). Sob óptica democrática, a participação popular constitui por excelência, um espaço cuja criação é dever do sistema político e direito das pessoas, sejam elas representadas pela SC ou por outras formas de participação (Zimbico, 2020).

A participação social na vida política em Moçambique é muito recente, isto é, começa a ganhar espaço a partir da década de 1990, com o novo Estado, que nasce com a aprovação da nova Constituição que veio permitir algumas liberdades como associativismo, a democracia multipartidária, entre outros (Mechisso, 2020). Para Zimbico (2020), a SC corresponde a um mecanismo complementar das demandas dirigidas ao poder público e das propostas de solução para os diferentes desafios enfrentados pelos cidadãos, sendo a principal preocupação da SC dirimir conflitos de interesse que surgem nas relações entre privados através da administração da justiça e garantir o bem-estar dos cidadãos (Bobbio, 1995).

As organizações da SC em Moçambique ainda sofrem a influência partidária vivida no monopartidarismo e são dependentes do governo, constituído pela Frelimo (Mechisso, 2020). Na óptica deste autor, essa dependência explica-se primeiro porque, por lei, as organizações são obrigadas a estarem ligadas a um órgão do governo na área em que operam e, segundo, porque recebem apoio financeiro do Estado, ou por via do Estado, portanto, a sua actuação autónoma ainda é fraca.

Macuane (2011), ao falar da participação da SC na vida política do país, apresenta estudos feitos ITAD & COWI, (2012), o qual aponta que as organizações moçambicanas enfrentam dificuldades na participação nos chamados espaços convidados, que nos últimos tempos tem sido criado pelo Governo. Dentre as dificuldades apontadas está a fraca capacidade técnica em assunto que constituem objecto de debate, como as finanças públicas, conhecimento de aspectos legais, dentre outras. As organizações da SC com mais capacidade técnica têm sido as de base urbana, normalmente, sem constituências, mas com uma forte base intelectual e académica.

O Mecanismo de Apoio a Sociedade Civil (MASC) é um programa financiado pelo Reino Unido (DFID), Irlanda e USAID, cujo foco é capacitação da SC, incluindo em monitoria e advocacia da governação e que também apoia as iniciativas de diálogo. Neste domínio, encontra-se também a Plataforma OLAVULA (coordenada pelo Centro de Aprendizagem e

Capacitação da Sociedade Civil – CESC) um mecanismo de participação e diálogo entre o cidadão/utente de serviços públicos e o provedor, visando a melhoria da qualidade dos serviços da educação, saúde, infra-estruturas, justiça, governação, água e saneamento.

Portanto, olhando para as dificuldades de origem governamental que caracterizam a SC assim como, na base das entrevistas efectuadas, onde pode-se anotar a ausência deste extracto social na formulação de Políticas curriculares, pode-se aferir que este espaço constitui mais uma apostila fixada por lei, sendo que, a sua verdadeira missão não se encontra praticamente em funcionamento. Membros por mim localizados e ouvidos, na província de Inhambane, afirmaram, consensualmente, não terem participado nenhuma das vezes na reforma da política educacional do país. A nível da cidade de Maputo, ouvidos alguns membros da SC com cunho académico afirmaram que poucas vezes a educação tem sido objecto de debate.

A luta pelos DH na educação, em Moçambique, implica de certo modo, a desconfiguração do modelo educacional vigente, visto que, segundo Silveira (2019), o reconhecimento pelos DH resulta das relações em sociedade, da dinâmica dos projectos societários e colectivos. Isso leva-me a concluir que, persiste ainda um desafio a funcionalidade autónoma e democrática das organizações vivas da SC com o Estado no contexto neoliberal, aliás, o Estado nesse contexto é visto como um órgão de monitoria à implementação da empreitada dos parceiros de cooperação.

CAPÍTULO VII

7. DESAFIOS DA FORMULAÇÃO DE POLÍTICAS CURRICULARES

O principal desafio do currículo é tornar o ensino mais relevante, no sentido de formar cidadãos capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da vida da sua família, da sua comunidade e do seu país (INDE, 2003, p.2).

Tornar o ensino mais relevante trata-se do desafio reconhecido pelo INDE. Isso significa que, a Qualidade do Ensino ainda é questionável no SNE. Niquisse (2017) reconhece os avanços descritos no sector de educação, no caso concreto, do acesso à educação, sobretudo, logo após a independência, mas, coloca um desafio a elevação da qualidade dessa educação como verdadeiro “trampolim” para a construção da cidadania efectiva. Partindo do princípio de que, o currículo constitui o motor da mudança educativa, questionam-se os desafios das políticas curriculares, de modo que se forme indivíduos competentes, que promovam valores culturais locais, capazes de contribuir para a melhoria da sua vida, da família, da comunidade e do país face a expansão crescente do neoliberalismo.

É neste âmbito que, neste capítulo aborda-se sobre os desafios que as políticas curriculares enfrentam para que elas se tornem num verdadeiro motor da acção educativa e que, relevem a qualidade do ensino que já é questionável em Moçambique, sobretudo, no EB. Muitas crianças, terminam os ciclos de formação sem competências básicas (leitura, escrita, as quatro operações básicas da matemática) exigidas. A demais e grave, os alunos perdem a identidade, valores sócio-culturais por causa da influência de culturas ocidentais que são propaladas não só, por meios de Comunicação Social, mas também, pelos planos curriculares de ensino.

Assim, de forma sucinta, neste capítulo apresenta-se e discute-se os que as políticas curriculares têm de enfrentar, tais como: (i) manutenção de valores na sociedade moçambicana, (ii) integração de práticas sócio culturais nacionais nos planos curriculares, (iii) desenvolvimento de competências aos alunos na base de saberes locais, (iv) o aluno como princípio pedagógico para o design curricular; (v) flexibilidade e contextualização curricular e (vi) integração das tecnologias digitais na sala de aula e (vii) limitação de interesses políticos externos nos programas curriculares, (viii) formação e especialização dos politólogos curriculares. No final deste capítulo apresenta-se a proposta do modulo curricular para o EB em Moçambique.

7.1. Manutenção de Valores: liberdade, democracia, autonomia e participação

O ocidente mostrou-se pioneiro na luta pelos Direitos Humanos à escala internacional. Todavia, depois de um processo árduo de luta internacional à favor dos DH, como se explica que os países proponentes desta luta sejam os pioneiros na ofuscação da liberdade, da democracia, da injustiça social aos países do terceiro mundo? Assim, será possível que a educação que nos é proporcionada [pelos financiadores] seja repleta da dignidade humana? Será vista essa educação como como promotora de DH?

Não há respostas definitivas às questões levantadas. No entanto, estudos cruzam resultados mostrando que o neoliberalismo retira o poder regulador do Estados na determinação dos seus modelos curriculares, impondo um modelo que não satisfaz às necessidades dos países do terceiro mundo, sendo que Moçambique não constitui uma exclusão. Parte-se do princípio de que, a democracia que nos é falada é impostora, por isso, a educação que nos é dada também é aversiva à formação humana nem a cidadania, o que acresce desafios imensuráveis ao SNE.

Argumentando sobre os desafios dos DH na educação, Silveira (2019), salienta que, a educação em DH tem o desafio de contribuir para o enfrentamento das desigualdades sociais, históricas e dos cenários de reprodução de diversas formas de violência que atingem, especialmente, pessoas em condição de maior vulnerabilidade, em desvantagem por factores simbolicamente reproduzidos por meio do preconceito e da discriminação, da repetição acrítica de padrões considerados ideais que na realidade reproduzem.

Essas diversas formas de violência destacam-se pela exclusão, desigualdades de oportunidades educativas, na limitação da liberdade e da democracia do povo na tomada de decisão do tipo de educação que lhes identifica. Em Moçambique existem, por exemplo, por um lado, escolas públicas do ensino primário onde o currículo é organizado pelo Estado, que por sua vez, entra em contradição com as expectativas da sociedade, por não conseguir formar indivíduos segundo a sua filosofia de vida.

Por outro, escolas do ensino primário de direito privado, concentradas muito mais nas cidades, frequentadas, principalmente, pelos ricos, onde se manifesta um currículo diferente das escolas públicas do ensino primário. A maioria dessas escolas apresentam um currículo híbrido, isto é, como viver nas grandes cidades através de representações culturais (música, língua, dança, etc) da Europa, América, etc.

Esses currículos formam indivíduos não para resolver problemas locais, muito menos as culturas locais, mas sim, para tornar-se “homens de negócios”, patrões ou que possam ocupar profissões privilegiadas a nível nacional. Isto significa que, há um desfasamento entre agenda de formação a nível nacional em paralelo com o desenvolvimento do país. Enquanto nas escolas privadas verifica-se o envolvimento dos pais na determinação do tipo de educação para os seus filhos, pelo contrário, no Ensino Público esse privilégio não é bem observado, isto é, há fraca participação da comunidade escolar no projecto educacional em Moçambique.

Registando a fraca participação sobre a projecção da educação em Moçambique, em princípio, julga-se que, os DH como uma organização poderiam questionar o rumo que a educação descreve, mas poucas vezes, esta organização tem apresentado sua intervenção, no que diz respeito, ao nível das desigualdades fomentadas pela intervenção dos financiadores. Se, por um lado, os DH compõem o eixo da promoção política, por outro, têm o desafio de questionar e intervir na formulação de Políticas Educativas que se mostram ineficazes na formação do cidadão e da sua cidadania.

Assim, um dos desafios na formulação de Políticas Curriculares é a luta pela implementação da democracia, liberdade e ampliação da participação dos intervenientes chave do processo educativo, conforme foi ilustrado nos depoimentos da SC e outros entrevistados. Macuane (2011), falando dos espaços de participação pública, em Moçambique, salienta que, o Programa Quinquenal do Governo (PQG) 2010-2014, nos seus objectivos estratégicos, tanto de promoção da unidade nacional, paz e democracia como no de governação perpassa a ideia de que o diálogo e a participação dos cidadãos em assuntos públicos são fundamentais.

Por isso, de acordo com Macuane (2011), no âmbito da desconcentração administrativa, através da lei 8/2008 de 19 de Maio e o respectivo regulamento aprovado pelo Decreto 11/2005 de 10 de Junho, cria-se os Conselhos Consultivos Locais e outras formas e espaços de diálogo entre o governo e a SC a nível local. O autor, destaca ainda a lei mais recente, a Lei de Base da Administração Pública – lei 7/2012 de 8 de Fevereiro, que prevê a participação dos cidadãos na administração pública e abre espaço para o diálogo desta com as autoridades públicas.

Olhando aos instrumentos legais acima referenciados, pode-se afirmar que foram criados espaços para o diálogo e participação do cidadão na vida política do país. Agora, o importante é perceber a funcionalidade prática dos mesmos. Até que ponto esses espaços criados tornam-se

em verdadeiros espaços de tomada de decisão e diálogo efectivo, sobretudo, na formulação de Políticas Curriculares do Ensino Básico?

Macuane (2011) afirma que, as funcionalidades desses espaços são passíveis de debate. Para o autor, a existência desse quadro legal e dos espaços em si, não significa, necessariamente, que o diálogo seja efectivo, em termos de garantia de participação e também de representação dos interesses dos seus intervenientes, fazendo com que os mesmos sejam objecto de decisão nesses espaços. No entanto, como evidência da sua tese, José Jaime Macuane recorre ao indicador do índice Mo Ibrahim de Governação Africana⁵⁹ (edição 2013) para ilustrar que o país apresentou uma queda de 25.8 pontos desde 2000, em termos de participação.

A situação discutida constitui uma preocupação numa altura em que, a palavra de ordem é participação e democracia. De facto, o diálogo e participação, são fundamentais também em diversas esferas do campo educacional, pois, uma educação para os DH se pauta “na paz, na solidariedade, na democracia, na justiça social, no respeito à dignidade humana” (Viana, 2019).

Na confrontação de vários documentos legais a nível do sector da educação, de estudos realizados sobre a temática, assim como, de discursos de professores, investigadores e especialistas em educação, dados mostram a necessidade da autonomia financeira no sector da educação. O professor universitário Guedes Mechisso, salientou que, um dos desafios que as políticas educacionais têm é a autonomia financeira, isto é, o sector de educação precisa de ter fundos suficientes para orientar o seu sistema educacional.

Guedes salienta ainda que, uma vez que, o MINEDH não possui fundos suficientes, aliás, o Orçamento do Estado (OE) destinado para este sector é muito pouco, o Ministério vê-se limitado e, conseqüentemente, é “obrigado” a aderir algumas parcerias com organizações internacionais. Para Mechisso, muitas das vezes, essas parcerias ditam o modelo educacional a ser implementado, o qual, em alguns pontos carece de uma integração na realidade nacional. O processo de integração, o qual, Mechisso se refere pode ocorrer de forma conflituosa, dado que,

⁵⁹ É uma fundação africana fundada pelo empresário e filantropo sudanês-britânico Mo Ibrahim. Com sede em Londres e em Dakar, a Fundação foi criada em 2006 como uma organização de não-subsortização. Trabalha para reforçar a governação e a liderança sólidas em África. O Índice Ibrahim de Governação Africana (IIAG) vem sendo refinado a cada dois anos, seja metodologicamente ou baseado na inclusão ou exclusão de indicadores. Quando novos dados históricos são disponibilizados ou a estrutura do IIAG é fortalecida, todo o conjunto de dados é actualizado para toda a série temporal. Os usuários do Índice devem, portanto, sempre fazer referência à versão mais recente do conjunto de dados do IIAG.

algumas axiologias nacionais entram em choque com os modelos, internacionalmente, propostos pelos financiadores.

Todavia, em todos os níveis de desenvolvimento, há inúmeras maneiras de estruturar um sistema económico, social e político, de definir as relações de propriedades, de estabelecer um regime tributário ou educacional, de lidar com um problema de dívida pública ou privada, de regular as relações entre diversas comunidades humanas, e assim por diante (Piketty, 2019), aliás, o autor salienta que, existem muitas maneiras de organizar as relações de propriedade do século XXI que alguns podem constituir uma superação do capitalismo muito mais real do que a via que consiste em prometer sua destruição sem atentar para o que virá depois.

Por falta da autonomia financeira na educação, o Estado adere ao financiamento externo. Todavia, considera-se que, a adesão ao financiamento à educação pelos Parceiros de Cooperação, em si, não representa nenhuma “ameaça” ao SNE, pois, em primeiro lugar precisa-se uma consciência patriótica nacionalista, isto é, pensar numa causa em benefício de todos. Aliado a este princípio, Mandlate & Nivagara (2019) defendem a necessidade de Estados-nação, economicamente, fortes. Em segundo lugar, precisa-se confrontar, minuciosamente, as diferentes experiências históricas de diferentes países e áreas culturais e civilizacionais, explorando os tipos de memorando disponíveis de forma mais sistemática e filosófica.

Portanto, assume-se que, essas sugestões não devem ser a única via possível para discutir a legitimidade do financiamento, dado a complexidade do processo, pois, como um ponto de partida para sobrepor-se noutras cláusulas filosóficas e fundamentais no processo de escolha ou construção de um modelo educacional. Para Piketty (2019) essa abordagem comparativa, histórica e transnacional permite formar uma ideia mais precisa de como poderia ser um melhor (*grifo do autor*) modelo educacional para as diferentes sociedades do mundo do século XXI, sobretudo, para os países que dependem do financiamento externo.

Da tese acima apresentada, subentende-se que, o autor desafia uma Educação Comparada⁶⁰ aos países beneficiários do financiamento externo. Portanto, olhando aos constantes questionamentos sobre o sistema educacional moçambicano, no que concerne, as lacunas e

⁶⁰ Visa atrair várias interpretações ou definições (Prakash, 2016) com o objectivo de proceder-se a selecção do melhor modelo educacional. Na perspectiva de Kandel citado por Hans (1992), o objectivo primário da Educação Comparada não é só descobrir as diferenças existentes entre os sistemas educativos de dois ou mais países, mas sim, os factores que contribuem à essa diferença em tais sistemas educacionais.

contradições, julga-se pertinente a análise comparativa dos diversos sistemas educacionais de outros países de modo a seleccionar-se um modelo de referência como ponto de partida para a análise, discussão e adequação à realidade moçambicana, aliás, Leyser (2018) sustenta que a Educação Comparada está isolada das influências do poder. Neste caso, poderia se recorrer ao sistema educacional finlandês, de Singapura, de Alemanha para analisar diferentes estágios de desenvolvimento, diferentes regimes políticos e raízes culturais diversas.

A comparação destes países com o sistema educacional moçambicano deve-se aos dados qualitativos e quantitativos satisfatório que caracterizam o sistema educacional desses países, aliás, seria na base da Educação Comparada que se poderia questionar a adequabilidade dos modelos internacionais que influenciam os sistemas escolares moçambicanos. De acordo com Fleury & Mattos (1991), o tipo de gestão praticada na Alemanha pode ser considerado um dos mais descentralizados pelo papel legislativo desempenhado pelo governo federal, cabendo aos Estados total responsabilidade pela administração da educação.

Esta total autonomia gerou uma grande diversidade de sistemas educacionais entre várias regiões, o que, entretanto, é considerado vantajoso para enfrentamento de mudanças e problemas pelo sistema, que pode responder a estes de forma mais rápida e flexível do que seria possível para aqueles cujas decisões envolvem um maior número de instâncias.

7.2. Integração de práticas Sócio -Culturais nos Planos Curriculares

Ao falar sobre a integração das práticas culturais nacionais, o professor universitário, Guedes Mechisso reitera que algumas são excluídas nos planos curriculares. A título de exemplo, algumas práticas tradicionais (ritos de iniciação) que caracterizam a cultura moçambicana, sobretudo, na zona centro e norte do país são relegadas à favor de outras culturas (homossexualidade). Este desafio é reconhecido no PCEP (2020) ao referir que, os ritos de iniciação, parte de “*sistema de educação tradicional*”, com o objectivo de transmitir normas e valores de uma sociedade, preparando a criança a vida adulta, são mais um factor de desafio a considerar no processo de elaboração do currículo do EP.

Recorrendo ainda, ao PCEP (2020), muitas práticas socioeconómicas e a divisão social do trabalho na comunidade que constituem aprendizagem no âmbito da educação familiar são factores que, muitas das vezes, condicionam a participação das crianças nas actividades

escolares. Este argumento deixa explícito que as políticas educacionais formuladas no bojo do entrosamento neoliberal comprometem a integração de valores sócio -culturais nacionais.

Entretanto, se a educação é o processo pelo qual, a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses, o Estado deve, obrigatoriamente, aderir as políticas educacionais que vão ao encontro da realidade dos moçambicanos, para melhores exaltar-se valores, identidade, cultura, política de convivência e socialização nacional rumo a formação da cidadania nacional, caso ao contrário, a confluência significativa dos financiadores vai reflectir numa educação para a domesticação⁶¹, na qual, o homem é considerado como objecto passivo, devido a submissão em que o Estado se encontra ancorado ao neoliberalismo.

Dado que, o neoliberalismo é perpetuado através de agências que financiam os sistemas educacionais e, que por sua vez, são conotadas como responsáveis pelo agendamento de ideias, culturas, políticas, sistemas educacionais globais, julga-se pertinente que o Estado deve defender o seu poder de decisão quanto às necessidades locais que irão concorrer na manutenção da identidade nacional e, conseqüentemente, responder aos desafios nacionais.

Reconhecendo a diversidade cultural que caracteriza o país, assim como, as influências culturais trazidas pela globalização, os politólogos educacionais, sobretudo, inseridos na área de Políticas Curriculares devem desenvolver estudos exaustivos sobre como fazer a inclusão de valores sócio-culturais nacionais, dado que, a sociedade não aceita a cultura do outro. Para tal, julga-se pertinente a introdução de línguas moçambicanas, uma vez que, representam um dos “expoentes mais altos dos referidos desafios” (INDE, 2003, p.25).

É consensual entre os estudiosos, tanto reconhecido pelo INDE e pelo Estado⁶² que, o uso de línguas moçambicanas no ensino consubstancia-se, no princípio de que, o processo educacional atinge melhores resultados se for conduzido na língua que a criança melhor conhece. Esse pressuposto já havia sido manifestado, também pela UNESCO, em 1951, ao recomendar que:

É axiomático que o melhor meio de instrução para ensinar uma criança é a sua língua materna. Psicologicamente, é o sistema de sinais significativos que na sua mente trabalha automaticamente para a expressão e compreensão. Sociologicamente é um meio de identificação entre os membros da

⁶¹ . Deve-se a passividade que o Estado mostra-se junto aos parceiros de cooperação devido a dívida criada para conduzir o processo educacional no país.

⁶² No que diz respeito as línguas, o artigo 10 da Constituição da República, estabelece que a língua “oficial na República de Moçambique é o português” e o artigo 9 especifica que o Estado deve estimar as línguas nacionais como património cultural e educacional e promover o seu desenvolvimento e crescente utilização como línguas que transmitem a nossa identidade.

comunidade a qual ela pertence. Sob o ponto de vista educativo, ela aprende mais rapidamente através dela do que por meio de um meio linguístico não familiar (UNESCO, 1951 citado pelo INDE, 2003, p. 25/26).

De acordo com o INDE, a concretização dessa recomendação transformou-se num grande desafio para os educadores moçambicanos, o que ainda se associou na crescente pressão da sociedade e aos desenvolvimentos nos estudos desta área. Apesar do Estado reconhecer a pertinência das línguas nacionais como línguas de ensino, pouco são acções desenvolvidas com vista a tornar possível esse projecto ambicioso, continuando deste modo como um dos desafios inquestionáveis à Política Linguística em Moçambique.

A introdução de línguas moçambicanas precisa-se, principalmente, primeiro investimento no estudo sócio-linguístico, política linguística, com o envolvimento de uma equipa multidisciplinares (antropólogos, linguistas, sociólogos, politólogos educativos, etc). Quanto aos desafios da implementação das línguas nacionais, a UNESCO (2019) recomenda ao MINEDH a continuar a desenvolver e fortalecer políticas, estratégias de implementação e modalidade de bilinguismo e programas de educação bilingue com currículo, guias, manuais, livros de textos apropriados e relevantes, programas customizados de formação inicial e contínua de professores; instalações de facilidades para a pesquisa e desenvolvimento e construir sistemas para a monitoria contínua, apreciação e avaliação de tais programas.

A UNESCO não só desafiou a implementação do bilinguismo nos Planos Curriculares nacionais, mas também, a nível das Políticas Curriculares desafia que se:

- i. Fortaleça o papel de participação de actores e actores-chaves educacionais;
- ii. Incorpore nos currículos de ensino os conceitos de STEM (Ciência, Tecnologia, Engenharia e Matemática);
- iii. Implemente totalmente a abordagem de descentralização do currículo, permitindo que 20% da adaptação local atenda as necessidades e prioridades educacionais locais;
- iv. Formule políticas relevantes e mecanismos para reduzir lacunas entre o currículo “formal” e o “operacional” e considerar as condições necessárias para aumentar o tempo e oportunidade de aprendizagem dos alunos;

- v. Garanta que o currículo esteja vinculado aos processos de ensino-aprendizagem centrado no aluno;
- vi. Crie mecanismos de reflexão e redes de educação de qualidade para ajudar a promoção de uma abordagem transdisciplinar dentro do currículo e dos processos educacionais através de directrizes, metodologias e outros instrumentos especiais.

As recomendações feitas pela UNESCO (2019) tornam-se oportunas e urgentes, dado que, na presente investigação constatou-se uma parte de fragilidades que as Políticas Curriculares apresentam.

7.3. O aluno como princípio pedagógico para o *design* curricular

O ensino individualizado é focado somente no aluno e, por isso, ele estuda de acordo com o seu ritmo (Soares, 2012). Nestas situações, o autor salienta ainda, os professores ensinam conforme as necessidades da criança, respeitando sua forma de aprender e as dificuldades em cada disciplina. Para Montaigne citado por Gadotti (2004) o problema da educação se situa no interesse do aluno pelos estudos que seriam tanto quanto maior fosse a sua participação na escolha dos conteúdos.

Neste sentido, a autora vinca a participação como apanágio do aluno de modo que este se sinta integrado na escola o que desembocaria numa responsabilidade do aluno ser autor na construção do seu próprio perfil. Reconhecendo que o currículo não seria apenas conteúdos curriculares, mas sim, alguns hábitos, tradições, valores, tanto as normas éticas sociais vivenciadas pelos alunos que concorrem na formação da personalidade do indivíduo tanto da cidadania julga-se o seu papel indispensável na tomada de decisão curricular.

O currículo deve ser concebido a partir dos objectivos e necessidades educacionais da sociedade e dos alunos, isto é, da realidade social, económica, política e cultural da sociedade moçambicana. Partindo do pressuposto de que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” da autoria de Libâneo (1998) julga-se que, o aluno deve ser ponto focal na determinação do currículo que o identifique, mas sim, sem se desfazer o projecto de sociedade o qual se encontra inserido. Este pensamento foi também defendido por Pacheco (2005) ao referir que a decisão curricular deve ser um processo de responsabilidade partilhada onde os alunos tem o direito de comentar e contribuir sobre as suas preferências.

Assim, qualquer acto de excluir o aluno na toma da de decisão curricular ou mesmo elaborar um currículo fora das suas realidades, corre-se o risco de comprometer a qualidade do ensino no país. Todavia, a elaboração do currículo em Moçambique, actualmente, não se leva em consideração a figura do aluno, uma vez que, essas tarefas estão reservadas para o INDE e especialistas dos parceiros de cooperação, altamente, qualificados para o efeito, cabendo aos professores e alunos a sua execução.

No entanto, o INDE possui o poder legal na formulação de Políticas Curriculares, mas por si só, não constitui o elemento determinante para a elaboração da Política Curricular, o que força o alargamento aos outros elementos (família, professores, alunos, pais e/ou encarregados de educação e outros interessados pela educação) previstos pelos estatutos, regulamentos, constituição e outros documentos oficiais acreditados em Moçambique. Se os planificadores curriculares agissem em observância aos documentos legais, dado que, esses documentos preveem o aluno como elemento básico e fundamental no *desgin* curricular, subentende-se que a escola teria um currículo que vai ao encontro das necessidades da sociedade mas também ter-se-ia uma escola participativa⁶³, uma vez que, seria a própria escola responsável por agregar esses elementos.

7.4. Formação e especialização dos politólogos educativos

De acordo com Ball *et al* (1992), muitas das pessoas envolvidas na produção desses textos não têm contacto com o ensino ou mesmo competências para prever as repercussões da política “educativa” [*grifo do autor*], como o caso de muitos funcionários “técnicos” que se encontram no MENIDH, tanto no INDE, não possuem formação especializada em Políticas de Educação, considerando também que se trata de curso recentemente introduzido no país. Acredita-se que, os políticos educativos, uma vez formados, podem melhor observar defender os procedimentos adjacentes na selecção do modelo educacional.

Muitas vezes, os modelos seleccionados não deixam muitas opções para participação do povo, sendo que, este [o povo] consome, fielmente, o produto acabado. Assim, desafia-se aos Politólogos da Educação um conhecimento básico sobre a Educação Comparada. Os estudos comparados são fundamentais para enfrentar os desafios inerentes às mudanças sociais

⁶³ Uma escola participativa é consequente da gestão democrática na escola, onde todos apresentam uma agenda comum

decorrentes da nova ordem globalizada, da restauração do sector produtivo e das mudanças institucionais na estrutura do Estado, tendo em vista que, as novas problemáticas educativas não se restringem ao contexto nacional (Carvalho, 2013).

A década de 1980 testemunhou um renascimento da Educação Comparada na China (Leyser, 2018). Em 1986, Gu (2001 citado por Leyser, 2018) ressaltou que o objectivo final da pesquisa educacional na China é promover o desenvolvimento educacional e a reforma no seu país. Imbuído com esse propósito, a China aplicou a Educação Comparada de forma mais prática não só, para o desenvolvimento educacional, mas também, para a reforma do seu país, o que configurou a China nos níveis de desenvolvimento no qual, actualmente, se encontra. Assim, desafia-se também, a inclusão da Educação Comparada nos programas de formação de professores, nos cursos de especialização em Educação, sobretudo, em Políticas de Educação.

Os formuladores das Políticas Educativas devem conhecer os problemas adjacentes a própria educação e as respectivas especificidades do ensino. Silva & Da Silva (2019) referem que, conhecer as especificidades do ensino é, por exemplo, conhecer as Políticas Públicas educacionais que visam a democratização, bem como as competências do Estado, enquanto ente regulador desses processos. Assim, de acordo com Garcia Garrido (1996 citado por Leyser, 2018) precisa-se da Educação Comprada para oferecer uma visão crítica da Política Educacional no país e no exterior. Ao mesmo tempo os comparativistas precisam ter algum conhecimento da Ciência Política e Política Educacional, uma vez que, os sistemas educacionais são, em si mesmo, sistemas políticos, influenciados por objectivos políticos e estabelecidos através de meios políticos.

Uma vez que, a Educação Comparada nos seus subcampos privilegia o desenvolvimento para a educação, julga-se também um dado fundamental para potenciar a produção de informações e planos para auxiliar os formuladores de políticas, o desenvolvimento de métodos e técnicas adequadas e a capacitação do pessoal para implementar programas de forma racional. Os estudos comparados permitem obter informações importantes sobre as dinâmicas dos sistemas educacionais.

Segundo Ferreira (2008), o seu objectivo último não deve ser de encontrar semelhanças ou diferenças, mas o de encontrar sentido para os processos educacionais. Esse sentido é possível na base de modelos educacionais que permitem a participação do povo na tomada de decisão, na base de uma consciência patriótica e nacionalista, isto é, o Estado tanto o povo deve

emanarem-se em objectivos comuns, abdicando-se do individualismo e do tipo de gestão adjacente ao processo educacional como aspecto característico da governação que tem caracterizado a Administração Pública em Moçambique.

7.5. Flexibilização e Contextualização Curricular

As conversas informais e formais com os professores, sobretudo, do Ensino Básico, mostram a falta de autonomia dos professores na condução do PEA, aliás, este grupo profissional alega conduzir o PEA na base de orientações padronizadas pelo MENEDH e, que por sua vez, são fielmente, controlas pelos órgãos descentralizados, sendo a figura do director escolar responsável pela vigilância da sua correcta implementação. Isso significa que, o currículo prescrito é rigorosamente implementado sem margem de acomodação de outros elementos tidos como essenciais pelos professores o que se pressupõe a falta de autonomia dos professores na flexibilidade curricular.

Para Garcia (1987), o currículo não pode ser um instrumento de poder, é antes contextual e, portanto, precisa traduzir com fidelidade os signos, símbolos e significantes de um segmento cultural em que se pode decompor uma realidade nacional, tão diversificada e díspar quanto a realidade “moçambicana” [*grifo do autor*]. O currículo é onde se manifestam as escolhas de conteúdos considerados necessários ao processo de participação na criação da história e da cultura (Garcia, 1987) e, isso é possível na base da consideração de processos de flexibilização e contextualização curricular.

A flexibilidade curricular surge como resposta às exigências da sociedade actual, dado que, o currículo único e prescrito para todo o território nacional não corresponde as necessidades de um público cada vez mais heterogéneo e multicultural (Pilar, 2020). O grande desafio é compreender o funcionamento e as vantagens da flexibilidade curricular no processo educativo. Pois, o currículo não pode ser visto como um dado estável e que o seu manuseamento seja, simplesmente, da responsabilidade do poder central. Tornar o currículo flexível significa dar a oportunidade aos elementos prioritários de implementação, de moldá-lo segundo as demandas sociais, políticas e culturais do contexto onde se encontram inserido.

De acordo com Pilar (2020), a flexibilidade curricular e a autonomia da escola são dois conceitos interligados, por que não pode haver flexibilidade curricular num sistema educativo

totalmente centralizado e rigidamente definido. A autora, salienta ainda que, a flexibilidade curricular requer que seja as próprias escolas a tomar iniciativas e decisões e que os professores assumam a gestão do currículo. Todavia, esse factor constitui ainda um desafio na prática educativa, sobretudo, no Ensino Primário, considerando que os professores são instruídos a seguir, fielmente, as directrizes emanadas não só, pela direcção da escola, mas também, pelo poder central. Qualquer alternativa contra o estabelecido, o professor é de imediato criticado, sancionado e considerado incompetente.

De acordo com Smith (2005), contextualização é entendida como procedimento que consigna sentido e funcionamento aos processos de ensino-aprendizagem, permitindo uma ligação mais estreita entre os conhecimentos escolar, contextos locais. Por seu turno, Leite *et al.* (2011, p.147) consideram a contextualização:

Uma forma de aproximar os processos de ensino-aprendizagem das realidades concretas dos alunos, configurando-se como uma condição necessária na abordagem dos conteúdos e na organização das actividades a desenvolver no âmbito do currículo e da formação escolar.

Contextualização envolve a ligação do conteúdo curricular à vida real e as experiências dos alunos, isto é, trata-se de tornar o aprendizado relevante e significativo, relacionando com o contexto cultural, social e local dos alunos (Morreira & Silva, 2002). Assim, a contextualização curricular seria o mecanismo que a escola, na responsabilidade dos professores, mediante a autonomia que lhes são concedidos, tem de adequar as vivências sociais à realidade social dos alunos durante o PEA, processo que enfrenta diversas limitações pelo modelo de gestão educacional.

Acredita-se que a flexibilidade e a contextualização curricular procuram responder as necessidades locais num mundo em constante mudança devido a crescentes efeitos da globalização, assim como, ao modelo de gestão educacional. por isso, por um lado, os dois processos podem galvanizar a relação entre a inteligência social e os conteúdos previstos nos planos curriculares, uma vez que, a sua abordagem pode também se efetivar através de questões ou experiências sociais, culturais envolvidas no currículo como prioridade. Por outro, apresentariam uma ruptura da lógica tradicional que confere a autonomia e o poder de decisão, simplesmente, ao poder central quanto aos processos de inovação curricular.

A escola é um espaço importante na definição do currículo que responda as necessidades dos alunos através dos processos de flexibilização e contextualização curricular, desde que se dê

autonomia aos elementos-chave no PEA. No entanto, dada a ausência da autonomia, a escola deve lutar na busca expressiva da democratização da gestão escolar para a concretização da contextualização, tanto da flexibilidade curricular.

7.6. Integração das tecnologias digitais nos planos curriculares

Ocidente vive hoje uma era de mobilidade, um tempo em que as instituições e/ou associações sociais não podem manter a mesma forma por longos períodos de tempo (Bauman, 2007 citado por Pessuro, 2022) devido a força da globalização acompanhada pelo desenvolvimento tecnológico. Sobre a globalização, Muzime & Zimbico (2021) salientam que, o mundo globalizado opera-se com o avanço das tecnologias de informação em que a educação é parte focal para materialização das TIC's.

Por desenvolvimento tecnológico imposto pela globalização, o Governo de Moçambique mostrou o interesse pelo uso das TIC's no seu plano de governação tanto de outros sectores públicos, através da criação da política de informação mediante a resolução n. 28/2000 e, em 2002, quando foi aprovada a Estratégia de Implementação da Política de Informática. Assim, o primeiro serviço de *Internet* em Moçambique teve início em 1993 e era fornecido pelo Centro de Informática da Universidade Eduardo Mondlane (Pessuro, 2022). No entanto, só em 2005 foi instituído o Ministério da Ciência e Tecnologia, que dá mais atenção ao componente ciência e tecnologia para o desenvolvimento (Moçambique, 2007 citado por Pessuro, 2022).

Os passos dados mostram ainda os esforços empenhados pelo governo de Moçambique em aderir as TIC's, sendo que, o mesmo plano entra no sector da educação em 2011, pela aprovação do “Plano Tecnológico 2011-2026” (Pessuro, 2022), o qual, ao autor considera um marco importante no estabelecimento de um plano abrangente que visa a introdução das TICs e seu alinhamento com outras intervenções no campo da educação.

De acordo com Pessuro (2022), devido a vários fatores (falta de financiamento, investimento, falta de recursos humanos especializados, falta de um plano de monitoramento) a implementação do plano não teve o sucesso esperado. É neste sentido, que se desafia as políticas curriculares de modo que torne as tecnologias digitais funcionais no seu verdadeiro sentido olhando, principalmente, no investimento dos recursos materiais e humanos a nível das escolas urbanas tanto rurais.

O Plano Estratégico da Educação também tem reconhecido um fracasso, sobretudo, nas zonas recônditas devido a falta de energia e *internet* em alguns cantos do país, caso que se fez sentir bastante durante a pandemia da Covid-19 conforme reportado nos estudos desenvolvidos por Muzime & Zimbico (202, p. 1472) ao referirem que:

Manter alunos a aprender durante a pandemia do Covid-19 impõe desafios sem precedentes à educação. Por quê? Conforme introduziu-se o ensino virtual, as famosas aulas remotas, os professores foram encontrados de surpresa, assim como, os encarregados de educação. Sabe-se de antemão que a maioria dos moçambicanos vivem numa pobreza extrema o que lhes torna difícil custear o ensino virtual, ademais, estes encontram-se limitados no acesso à *internet* e na operacionalização das Tecnologias de Informação e Comunicação.

Para minimizar as dificuldades imposta pelas TIC's, deve-se o recorrer as outras fontes de produção de energias renováveis, no caso de painéis solares que possam reduzir o fosso das oportunidades educativas entre as escolas da cidade tanto das zonas rurais, através de um plano consistente quanto ao desenvolvimento educacional.

7.7. Limitar a intervenção de interesses políticos externos nos programas curriculares

O peso que a política externa apresenta a nível nacional condiciona o poder de decisão do Estado, assim como, as alternativas possíveis na escolha ou determinação da agenda nacional, relativa a política educacional. Sobre esse propósito, Accioly (2018) sustenta que, a forte ingerência nas políticas nacionais, que ocorre de maneira directa ou explícita actua beneficiando grupos e associações afinado aos interesses do grande capital e reprimindo, violentamente, aqueles que assumem uma postura crítica de defesa da terra e do seu modo de vida. Foi por esse propósito que, Barroso (2006), com o recurso ao termo de meta regulação, propõe romper com a ideia de verticalização do poder do Estado na implementação das políticas educacionais, passando este ao papel de regulador das regulações.

Nota-se que, com o sistema de confluência significativa dos financiadores nas políticas educacionais, existe uma percepção, por um lado, de que essa educação, em parte, não transmite valores axiológicos genuinamente dos moçambicanos, o que diverge com o conceito de educação postulado por Pintos (2010), no qual, subscreve-se, ao referir que a educação é a formação do homem pela sociedade em que está inserida, ou seja, é o processo onde a sociedade integra o indivíduo em seu modo de ser social, buscando sua aceitação para actuar em fins coletivos e não individuais.

De acordo com a UNESCO (2019), como forma de acomodar as recomendações específicas em relação à meta 4.1⁶⁴, dos ODS (Objectivos do Desenvolvimento Sustentável), a Assembleia da República aprovou recentemente (2018) a revisão da Lei do SNE para ajustá-la ao contexto sócio-político actual, garantindo uma educação equitativa, inclusiva e sustentável para todos os cidadãos.

Portanto, uma das características mais marcantes dessa revisão trata-se da organização do ensino primário de 7 classes subdivido em dois graus em regime de pluri -docência, no segundo grau, para um ensino de seis classes, com um plano curricular contínuo, ministrando em regime de monodocência. Todavia, a questão da monodocência divide opiniões, sendo que, os gestores imbuídos na implementação das recomendações dos organismos internacionais, como forma de “assegurar um maior e melhor alinhamento com as convenções regionais e internacionais sobre a educação” (UNESCO, 2019, p. 38) defendem essa prática curricular, conforme mostra o depoimento do Ministro de Educação de Angola:

A implementação da monodocência, não é uma invenção do Ministério de Educação de Angola, mas sim, uma prática corrente em muitos países da África (República Democrática do Congo) e do mundo. O acompanhamento dos alunos pelo mesmo professor de “primeira até sexta série” permite ao professor familiarizar-se com o aluno, descobrindo suas dificuldades e potencialidades, criando dessa forma uma estabilidade psicológica e um laço afectivo entre os alunos e os professores (Mpinda Simão⁶⁵, 2012 citado por Mayembe, 2016, p.23)

Reagindo ao pronunciamento do Ministro de Educação de Angola, Mayembe (2016), por um lado, chama atenção a questão de contexto, isto é, antes de tudo, precisa-se examinar o contexto mais amplo onde essa educação se desenvolve. Por exemplo, na Finlândia a monodocência vai até a 6ª classe. Portanto, nesse país foi criado um sistema unificado do ensino de base com duração de nove anos e um ensino primário de seis, da mesma forma como está organizado o ensino em Angola e [Moçambique, *grifo do autor*]. Todavia, na Finlândia tem escolas do ensino primário bem construídas, bem equipadas com bibliotecas versáteis (digital e física), salas de aulas para apenas 20 alunos, os professores utilizam quadros inteligentes. O mesmo cenário ocorre na Coreia do Sul, onde as crianças chegam a escola primária com a escrita e leitura básica e o governo investe 7% do PIB. Por outro, levanta as seguintes questões: o que

⁶⁴ Até 2023, garantir que todas as meninas e meninos completem o Ensino Primário e secundário gratuito, equitativo e de qualidade, levando a resultados relevantes e efectivos de aprendizagem (UNESCO, 2019).

⁶⁵ Ministro de Angola, em 2021 quando decorreu a entrevista.

será dos alunos que encontrarem professores pouco qualificados ou desinteressados durante as suas trajetórias escolares? Que resultados se espera dessa turma? Como corrigir essa situação? Julga-se pertinentes as questões levantadas, tendo em conta que são situações frequentes, não só, no SNE de Angola, mas também, no SNE de Moçambique.

Em Moçambique, antes da introdução da nova lei, a monodocência vigorava até 5ª classe. No entanto, com a nova lei, a monodocência foi introduzida pela primeira vez na 6ª classe, no ano de 2022, em quase todo o país. Segundo os professores da 6ª classe, configura-se como um dos grandes desafios criados pela nova lei, dado que, exige um conhecimento científico mais profundo ou especialização em termos de formação nas disciplinas que compõem a 6ª classe. Na verdade, em 2004, quando se introduziu a novo currículo, a 6ª classe era monitorada por um conjunto de 3 a 4 professores distribuídos segundo as suas áreas formação, em alguns casos, por sua inclinação. No entanto, a nova lei, impõe ao professor abraçar todas as cadeiras curriculares da 6ª classe, as quais não passou por uma formação científica nem pedagógica.

A redução dos professores, no EB, encontra-se no âmbito dos princípios neoliberais, isto é, menos recursos humanos e mais trabalho, talvez com uma remuneração que não satisfaça as necessidades básicas do próprio professor. A implementação da monodocência deveria ter sido acompanhada, não só, por uma formação de professores para responder essa demanda, mas também, entre muitos aspectos, conforme foram bem demonstrados por Mayombe (2016), a problemática do livro didático do aluno, tanto do professor. Salienta-se que a problemática do livro do aluno regista-se em todas classes do ensino primário.

7.8. Novas perspectivas de Cooperação Educacional

Muzime & Zimbico (2021) reconhecem a existência de uma nova ordem mundial, conduzida pela China em paralelo com a Rússia, que se pretendem firmar como uma potência hegemónica, controlando a economia, reproduzindo o capital em substituição do Ocidente. Portanto, para Wache (2019 *apud* Muzime & Zimbico, 2021) a pretensão da China em firmar-se hegemónica colocou em guerra comercial entre os Estados Unidos e a China, desde 2017, na qual a China ascendeu ao estatuto de potência global, partilhando deste modo, com os EUA o pódio do poder global. Na sua tese de doutoramento, Guiliche (2021) salienta que a emergência dos novos actores dentro da lógica de cooperação Sul-Sul, principalmente, por intermédio de

grupos de países designado de BRICS⁶⁶, abriu uma nova página de cooperação internacional em solo moçambicano. Nessa perspectiva em que a China lidera o mercado mundial e a Cooperação Sul-Sul, em particular, abre-se a possibilidade de se pensar também em analisar-se, discutir o modelo educacional desse país, com vista, a se repensar num modelo educacional e eficaz à realidade moçambicana.

Guiliche (2021) ao analisar o grupo dos BRICS tenta compreender a relevância da China para Moçambique. Assim, o autor chama atenção dizendo que apesar de a China liderar a economia, no que tange a atenção que dedica a área social ainda não se destaca o que acentua a pertinência de se aprofundar o seu perfil para melhor ajuizar o que se espera da sua cooperação. Nessa onda de averiguação da China, Mabucanhane (2015) alerta que não se deve tomar a China como “salvador” de África e muito menos isentá-la de várias práticas contraproducentes, mas sim, mostrar que, infelizmente, a África em geral e, Moçambique em particular, é terreno fértil de disputas das grandes potências desde a Conferência de Berlim (1884/5).

Acredito que o passado histórico das potências que intervieram no território africano cicatrizou, negativamente, a concepção da cooperação externa, chagando a desconfortar-se de qualquer que seja país. Todavia, Carletti (2013 citada por Mabucanhane, 2015) explica que, o Conselho do Estado da República Popular da China sublinha que ao prestar a assistência externa, a China adere aos princípios de não impor quaisquer condições políticas, não interfere nos assuntos internos dos países beneficiários e respeita plenamente o seu direito de escolher independente seus próprios caminhos e modelos de desenvolvimento.

Assim, o Estado, numa situação em que é confrontado pelo neoliberalismo é desafiado ao mesmo tempo a adoptar uma análise minuciosa e responsável de vários modelos educacionais, sobretudo, de países que apresentam não só um desenvolvimento económico avançado, mais também, que possuem um sistema educacional de referência o que presumiria a existência de uma política social de desenvolvimento. No meu entender, seria na base de existência de uma boa política de desenvolvimento social onde se fundamenta também o desenvolvimento de uma política da educação que fundamente e valoriza as raízes axiológicas locais. Isto, implicaria pensar globalmente para agir localmente, conforme Bolle (1998) defende.

⁶⁶ É um acrónimo para se referir ao Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, cunhado por Jim O’Neill, em 2001 e, cinco anos depois os chanceleres dos países se reuniram para debaterem em profundidade sobre o seu financiamento (Guilichte, 2021).

CAPÍTULO VIII

8. PROPOSTA DO MODELO CURRICULAR PARA O ENSINO BÁSICO

O africano tem uma concepção aparentemente paradoxal da formação do indivíduo e da construção do carácter (Diop, 1987). O autor acredita que é durante a primeira infância, antes de estabelecimento de hábitos nocivos, que o corpo e a mente devem ser treinados⁶⁷ para a resistência física e mental.

Seguindo o raciocínio de Sheik Anta Diop, defendo a aprendizagem baseada nos valores culturais locais, saberes locais, hábitos e costumes de diversos grupos étnicos que caracterizam um determinado ponto geográfico através dos Planos Curriculares, logo na primeira infância, para o desenvolvimento do conhecimento, de uma personalidade capaz de fazer jus aos problemas que caracterizam a sua comunidade. Quanto ao conhecimento local, a interação com as comunidades, e a definição de prioridades em função do meio envolvente, pode ser uma garantia, não só, para uma genuína educação científica e tecnológica, mas para efectivamente transformar o conhecimento em desenvolvimento (Nóvoa, 2019).

No mesmo ângulo de pensamento, Narciso Matos (2008) reitera que:

Não há nenhum modelo de desenvolvimento, penso eu, que possa ser bem-sucedido, a não ser partindo da realidade e das aspirações das populações e dos seus povos, e do seu conhecimento endógeno (p.94).

Debates mostram a pertinência da valorização dos aspectos culturais e do conhecimento local para um modelo de desenvolvimento educacional e, conseqüentemente, a construção da cidadania, assim como, do espírito patriótico. Em África, o problema da educação é uma questão cultural (Mayembe, 2016). Para o autor, a sociedade africana tem uma cultura educacional diferente da Europa, América e Ásia, a qual é imposta aos africanos, “o que intensifica problemas de identidade, tanto do desenvolvimento das comunidades” **[grifo do autor]**.

Portanto, neste capítulo aborda-se a aprendizagem solidária de inspiração progressista, o qual, valoriza a ecologia dos saberes locais. Assim, na primeira secção, discute-se a origem desse modelo de aprendizagem, mostrando-se seus pontos característicos. De seguida, apresenta-se o modelo curricular como alternativa para a implementação no EB em Moçambique.

⁶⁷ A escola corânica na África muçulmana tornou-se o local para esse treinamento (Diop, 1987)

8. 1. Aprendizagem Solidária de Inspiração Progressista

A administração colonial em Moçambique havia corroído todos os hábitos e costume do povo a favor da cultura portuguesa. Partindo desse princípio, questiono: como depois da independência esses hábitos e costumes foram recuperados pela Frelimo? A reunião de Mocuba foi determinante para a definição da Política Cultural (Litsure, 2020), da qual, entre vários aspectos, orientava-se:

Para a formação da verdadeira personalidade do nosso povo é necessário criar condições que unifiquem os hábitos, costumes e tradições, dando-lhes uma dimensão “revolucionária” [privilegiada nos Planos Curriculares- *grifo do autor*]. Para isso, o partido deveria criar uma comissão ao nível nacional para a recolha e estudo de todas as manifestações culturais tais como hábitos, costumes, tradições, e peças teatrais, danças, cantos, canções, lendas, poesias, romances, literaturas desportos, etc, rejeitando o que nos divide e unindo todos os factores comuns da nossa vida (Reunião Nacional dos Comités Distritais em Mocuba, em 1975 citada por Litsure, 2020, p. 186).

O trecho mostra, claramente, a preocupação com os valores culturais, logo na I República. No entanto, na Reunião de Mocuba, em 1975, houve um consenso de que, a "Disciplina de Formação Política" seria preponderante na formação da personalidade moçambicana, dado que se orientou o seguinte:

- i. Seja introduzido o ensino da Formação Política em todos os Graus de Ensino;
- ii. Essa disciplina seja orientada e controlada pela Frelimo, cabendo aos responsáveis políticos velar constantemente pela aplicação da linha política nesses centros populacionais (Reunião Nacional dos Comités Distritais em Mocuba, 1975 citado por Litsure, 2020, p. 186).

A I República preocupou-se com agenda cultural do povo moçambicano através da educação, respeitando sempre o intercâmbio cultural com outros povos, sem perder de vista a identidade nacional. Para isso, ficou discutido e decidido de forma consensual que todos deveriam ser responsáveis e vigilantes na construção e implementação de uma filosofia de vida que se pretendia construir em Moçambique e a educação foi vista como uma prioridade para a materialização desse “sonho”.

Todavia, com o advento da globalização houve crise desses valores, hábitos e costumes locais criados na I República, inclusive no SNE. Assim, questiona-se: Que modelo curricular pode se adoptar com vista a contornar os efeitos da globalização?

A educação progressista pode contribuir para o resgate de valores e normas sociais que se foram desmoronando ao longo da vida. Dewey e Freire são considerados ícones da educação progressista. Seus modelos educacionais foram criados para promover a justiça e a mudança social em contraste com a ênfase na eficiência económica e no crescimento do modelo de capital humano, no estudo de textos religiosos. São essas características de modelos de capital humano que caracterizam os currículos nacionais, ajudando a classe dominante na manutenção do poder e a reprodução do capital humano. Trata-se de um modelo usado para construir uma sociedade que beneficie a elite ocidental.

Todavia, contrapondo-me ao modelo de reprodução do capital humano, fortemente defendido pela ideologia neoliberal, proponho o modelo de aprendizagem solidária de inspiração progressista. Este modelo fornece maior controle do currículo e da instrução pelo professor ao aluno (Levitt, 2003). Em contraste com o modelo de capital humano, o objectivo do modelo progressista é educar cidadãos conscientes das injustiças sociais para que trabalhem activamente para corrigi-las (Leyser, 2018).

O regaste da cidadania e o futuro desenvolvimento económico depende do sistema educacional do país, isto é, de um modelo de formação que possa preparar indivíduos íntegros e críticos aos fenómenos sociais, políticos, ideológicos e culturais. Sobre esse posicionamento, a UNESCO & o MINEDH (2019) reconhecem que a “aspiração do desenvolvimento sustentável requer novas formas de educação e de aprendizagem ao longo da vida que promovem as competências necessárias às sociedades e às economias dos dias de hoje” (p.11).

O modelo educacional em curso, influenciado pelo Ocidente, promove a circulação de diferentes culturas através de planos curriculares em diferentes subsistemas de ensino, o que põe em causa, não só, os valores sócio-culturais, mas também, a formação de um novo indivíduo incapaz de enfrentar com tenacidade o desenvolvimento sustentável da comunidade, isto é, essa aprendizagem gera um conflito no seio da comunidade, alegando-se que é ancorada [aprendizagem] em aspectos desvinculados da realidade social dos alunos e que não existe uma conciliação entre aspectos teóricos e práticos.

De facto, o neoliberalismo é frequentemente associado à educação do capital humano (Leyser, 2018). Nas escolas do modelo do capital humano assume-se, no caso das instituições educativas de Moçambique, o controle de comportamentos dos professores através de um

currículo nacional prescrito, onde se verifica testes padronizados, com o objectivo de educar os trabalhadores para a economia global.

Entretanto, defendo que um modelo educacional virado para a solução de problemas, uma aprendizagem ancorada a partir da ecologia dos saberes locais, retomaria a relação gasta entre a escola e a comunidade, o que seria sustentável para o desenvolvimento humano e a promoção dos saberes locais, conforme refere-se no trecho seguinte: *"a inclusão do conhecimento local no currículo moçambicano pode ser uma ferramenta interessante para melhorar o envolvimento dos pais na escola"* (UNESCO, 2019, p.175).

A fragilidade e a ambivalência das relações das escolas com a comunidade foram abordadas em vários estudos. Por isso, impõe-se que a escola e os professores aprofundem conhecimentos sobre a ecologia sócio-cultural e antropológica das comunidades onde estão inseridos, contribuindo assim para reduzir a distância cultural entre os pais e/ou encarregados de educação e a escola.

Assim, seria fundamental um currículo baseado na ecologia de saberes, que por sua vez encontra-se ancorado à inteligência social. Nessa perspectiva, Eisner (1985) configura cinco orientações básicas para o currículo que incluem:

- i. Desenvolvimento dos processos cognitivos focados na aprendizagem e no intelecto;
- ii. Racionalismo académico que enfatize a aquisição intelectual através das disciplinas do conhecimento;
- iii. Relevância pessoal que envolva a centralidade do significado pessoal derivado da colaboração professor-aluno na criação de experiências curriculares;
- iv. Adaptação social e reconstrução social que foque o currículo nos fins que vão ao encontro das necessidades sociais; e
- v. Tecnologia que perspectiva o *design* curricular como um empreendimento com o potencial de facilitar qualquer propósito substantivo.

O currículo é sempre resultado de uma selecção, mas não de uma imposição, como se tem visto em alguns países, no caso de Moçambique. Neste caso, olhando a perspectiva de Eisner (1985) pode-se pensar num currículo do EB baseado na aprendizagem solidária de inspiração

progressista que, por sua vez, capitaliza as quatro (04) competências da autoria de Kolb (1984), conforme ilustra a figura 14 abaixo:

Figura 12: : Quatro Competências da autoria de Kolb (1984)

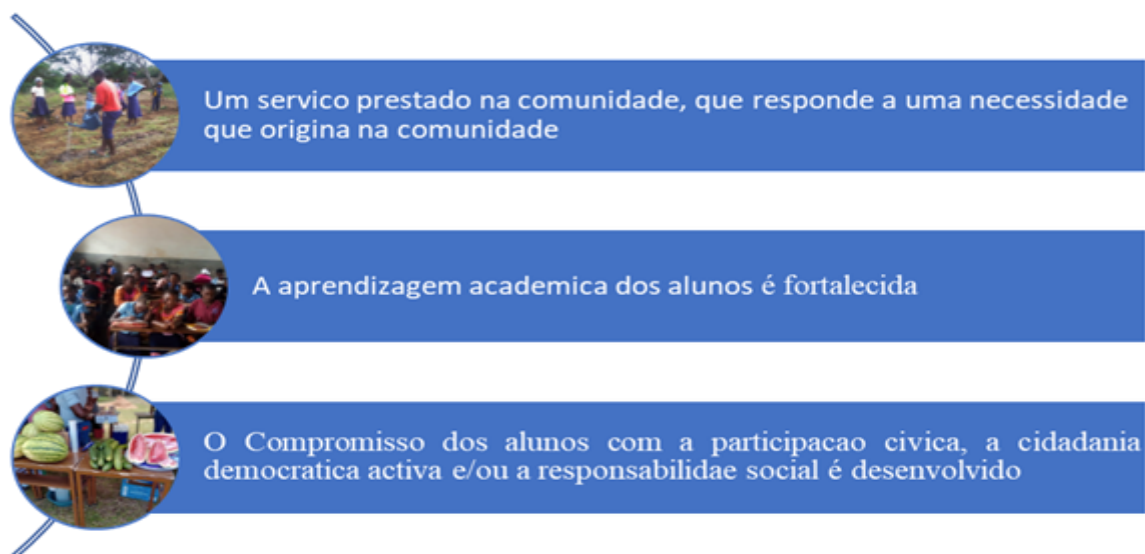


Fonte: autor do trabalho a partir das quatro competências de Kolb (1984)

Observando as quatro competências, os alunos têm a possibilidade de se envolver na comunidade, realizando trabalhos com a comunidade, por meio de projectos educativos (experiências concretas), isto é, fazem mais experiências que ligam a teoria e a prática, especialmente, quando reflectem sobre a prática (observação reflexiva) e, em virtude das suas experiências pessoais obtêm uma melhor compreensão da teoria e dos conhecimentos dos conteúdos em geral (conceitualização abstrata) e aprendem como aplicar directamente com conhecimentos teóricos em contextos práticos (experimentação activa) (Resch & Knapp, 2020),

Portanto, as quatro competências de Kolb (1984) desenvolvidas, conforme assinaladas por (Resch & Knapp, 2020) criam três domínios de aprendizagem em serviços solidários (*vide a figura 15*), o que pode potenciar as relações entre escolas e comunidade. O aluno e a comunidade possuem um pacto sobre o desenvolvimento local, através de intercâmbio de saberes e conhecimento, práticas e experiências passadas de geração em geração.

Figura 13: Domínios de aprendizagem e serviços solidário



Fonte: autor do trabalho a partir dos elementos de aprendizagem de Howard (2003)

Ao analisar a figura acima descrita, percebe-se que a combinação de serviços prestados na comunidade, a aprendizagem académica, desenvolve no aluno uma responsabilidade social o que também lhe proporciona um desenvolvimento pessoal como um indivíduo íntegro, capaz de resolver seus problemas sociais a partir do acervo do conhecimento local. Desta, defendo que a aprendizagem solidária de inspiração progressista como ideal para resolver os problemas reais e urgentes da educação.

Falando do modelo progressista, Levitt (2003, p. 9) inclui os seguintes elementos: (i) profissionalismo e autonomia de professores; (ii) aprendizagem com base nos interesses e participação dos estudantes; (iii) aprendizagem activa e (iv) protecção de idiomas. O modelo progressista pressupõe que a instrução envolverá a aprendizagem activa com base nos interesses dos alunos e na participação com alto grau de autonomia docente na planificação de lições com o objectivo de educar cidadãos que abordarão activamente questões de justiça social.

Apoiando o modelo progressista, Paulo Freire⁶⁸, que poderia ser considerado sucessor de John Dewey (Leyser, 2018) incorporou muitas preocupações culturais e económicas nesse modelo. A

⁶⁸ Nascido em 1921, em Recife, Brasil, Freire abandonou a carreira de advogado em 1941 porque afirmou que, a lei servia ao opressor, enquanto a educação poderia servir aos oprimidos. Em 1964, Freire foi ao Chile depois de ter sido exilado após um golpe de Estado pela elite militar brasileira. Durante o seu exílio, a filosofia socialista de Freire e os métodos de instrução cristalizaram e ele escreveu a pedagogia do oprimido, em 1968. A pedagogia

pedagogia freireana se insere como uma alternativa para os educadores que creêm na educação como a via ou um caminho de construção de uma sociedade democrática, uma pedagogia que nos possibilita recuperar a dimensão ético-política da educação e da educação como caminho de fortalecimento da cidadania.

A ideia de uma educação popular, no sentido freireano, gradualmente vai se adequando aos princípios defendidos nesta tese, de uma educação popular voltada para a formação da cidadania, dos movimentos populares, de movimentos sociais e do protagonismo desses sujeitos. Para o autor, é preciso formar tanto engenheiros quanto pedreiros, médicos e enfermeiros, educadores e mecânicos, administradores e actores sociais, que possuam uma compreensão clara de que somos seres históricos, políticos, sociais e culturais e com uma compreensão clara de como a sociedade funciona.

Os diferentes actores sociais, para que possam exercer plenamente a sua cidadania, precisam conhecer o modo de organização social e os seus mecanismos de funcionamento, o que seria possível através da ligação da escola e a comunidade, mediante a aprendizagem solidária. Portanto, a aprendizagem solidária não se trata de um modelo educacional da minha autoria, dado que já foi recentemente ensaiado na América Latina e uma parte da Europa com muito sucesso.

De acordo com Mori (2020), o termo *solidariedade* remete ao conceito francês, o qual se refere a ideia de cuidado mútuo. Quando o termo é associado à aprendizagem ganha um sentido dinâmico e cooperativo no campo educacional, isto é, a aprendizagem solidária é um conceito vivo em constante movimento, que desafia os estudantes a utilizar os saberes apreendidos para resolver os problemas sociais reais por eles identificados (Mori, 2020).

Mais do que preparar o sucesso académico, a autora salienta que, a aprendizagem solidária estimula os jovens a desenvolver determinadas actividades de intervenção social, o que permite o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação pessoal e social. Portanto, nem toda actividade educativa que aborda aspetos relacionados à comunidade pode ser considerada uma aprendizagem solidária. A esse respeito Mori (2020) sustenta que:

Se não houver a intervenção real para transformar a realidade observada, não pode caracterizar essa atividade pedagógica como sendo uma proposta da aprendizagem solidária. Isto significa que, a atividade solidária consiste em

do oprimido respondeu ao problema central enfrentado pelos progressistas latino-americanos sobre como incluir camponeses e povos indígenas em um movimento revolucionário (Leyser, 2018).

uma proposta educativa que tem como princípio identificar problemas sociais e propor soluções com atividade de intervenção social que de facto aconteçam. Trata-se de uma pedagogia baseada em resolução de problemas (96).

A autora admite que a aprendizagem solidária pode ter diferenças e adequações regionais. Portanto, sempre inspirada nos conceitos de *aprendizaje servicio* (tais como vistos na Argentina, Espanha, Chile, Uruguai entre outros) e *service learning* (EUA, Canadá). Entretanto, os fundamentos da aprendizagem solidária, em Moçambique não se tratam de caso novo, isto é, olhando para o conceito e seus fundamentos foi desenvolvida, principalmente, durante a guerra civil, entre 1976 e 1992, mas sem se adoptar essa terminologia, o que quer dizer que, “aprendizagem solidária” constitui uma terminologia nova na sociedade moçambicana e proposta a sua inclusão nos planos curriculares pela primeira vez.

Essa pedagogia desenvolvida pelo governo da Frelimo foi usada, nas “zonas libertadas”, com vista a desenvolver trabalhos sociais na comunidade por intermédio do sistema educacional. A educação nessa altura deveria responder, directamente, aos problemas sociais da comunidade através da intervenção em contextos reais, sobretudo, na agricultura e na construção da cidadania do povo moçambicano. A intervenção em contextos reais permite aos alunos aprender novos conhecimentos, inexistentes nos livros e desenvolver atitudes para a vida em geral, trabalho, convivência harmoniosa e, também, construir uma cidadania responsável, social, igualitária, intercultural e ecológica (Zanni, 2004 citado por Tapia, 2006).

De acordo com Tapia (2006), hoje, a pedagogia de aprendizagem-serviço solidário é desenvolvida em todos os níveis e modalidades educacionais, desde a educação infantil à universidade, em instituições do ensino público e privado. As práticas solidárias, em Moçambique, actualmente, são desenvolvidas por instituições públicas de forma muito tímida e, somente, quando se tratar de uma data comemorativa, sendo que, passada a data as tais práticas solidárias não mais são desenvolvidas.

Porém, existem instituições público-privadas que se dedicam de forma regular e consistente no desenvolvimento de práticas solidárias, no caso evidente da SC, Organizações não Governamentais, sendo, principalmente, as confissões religiosas as mais destacadas. Olhando a essa fraca prática de actividades solidárias, assumo que a aprendizagem solidária é desenvolvida nas instituições de ensino de forma tímida, por isso que a aprendizagem torna-se

desvinculada dos problemas sociais, do saber local, da cultura local, que não permite a formação da cidadania.

Assim, resume-se que a aprendizagem e serviços solidários catalisa, principalmente, as três áreas, nomeadamente: aprendizagem cívica, aprendizagem académica e o desenvolvimento pessoal, conforme descrito na figura 16 abaixo:

Figura 14: Áreas da aprendizagem solidária



Fonte: Bringle *et al.* (2016)

Considerando que se propõe um novo modelo educacional, de inspiração progressista, questiona-se: como a aprendizagem solidária pode activar as competências de alunos de modo a resolver as demandas da sociedade, de forma prática? Reconheço que os especialistas em Desenvolvimento Curricular, *design* Curricular, podem dar seu contributo quanto a questão levantada. No entanto, a questão levantada é discutida na secção seguinte.

8.2. Aprendizagem Solidária: da origem à proposta de implementação em Moçambique

As escolas de todos os subsistemas de ensino em Moçambique têm uma das suas missões a responsabilidade social. Isto significa que é dever da escola contribuir para o desenvolvimento da comunidade onde se encontra inserida através de prestação de serviços comunitários ou outras actividades de carácter social e patriótico. Todavia, a abordagem da aprendizagem em serviço ainda é desconhecida em muitas instituições de ensino a nível internacional (Resch & Knapp, 2020) e, muito menos em Moçambique.

A Europa já ensaia uma abordagem educativa numa perspectiva europeia através de materiais educativos, *kits* de ferramentas e manuais. De acordo com Resch & Knapp (2020) nele se aborda a aprendizagem em serviço como uma pedagogia, no contexto do ensino superior, com a finalidade de apoiar docentes e investigadores do Ensino Superior na implementação dos cursos de aprendizagem em serviço e encorajando-os a fazer suas próprias experiências com cursos aplicados. Na sequência do processo de Bolonha, observa-se um interesse crescente na abordagem aprendizagem em serviço ligado à consciência renovada em relação as responsabilidades das universidades e faculdades para com a SC, no sentido da “Terceira Missão⁶⁹” (Resch, 2018).

Para Bringle, Hatcher & McIntosh citados por Resch & Knapp (2020) a aprendizagem em serviço destaca-se como uma abordagem do ensino e aprendizagem que liga a teoria e a prática, permitindo que os estudantes participem num serviço que responda às necessidades da comunidade e reflectam sobre a experiência nas aulas, de forma a adquirir uma compreensão mais profunda dos conteúdos do curso e um maior sentido de participação cívica. Não há uma forma única de definir a aprendizagem em serviço, dada a diversidade de programas a serem levados a cabo. Portanto, aponta-se a seguinte definição como sendo a mais abrangente:

A aprendizagem em serviço é uma experiência educativa baseada num plano curricular, conferente de créditos, no qual os estudantes participam numa actividade de serviço organizada que vai ao encontro de necessidades identificadas na comunidade e que reflectem sobre a actividade de serviço, ampliando sua compreensão dos conteúdos curriculares, apreciação da disciplina e apurando os valores pessoais e o sentido da responsabilidade cívica” (Bringle & Hatcher, 1999, p.180, Resch & Knapp, 2020).

A experiência de aprendizagem em serviço desenvolvida na América Latina e em alguns pontos geográficos da Europa, deve estar incorporada em programas de Educação Básica e sua continuidade nos níveis subsequentes. A aprendizagem em serviço tem origem no contexto anglo-americano onde as instituições de ensino seguem fins académicos e públicos ao mesmo tempo (Resch & Knapp, 2020).

A expressão de aprendizagem em serviço foi utilizada pela primeira vez, em meados dos anos 1960, referindo-se a um programa de estágio, no qual estudantes acumulavam créditos pelos

⁶⁹ De acordo com Sguissardi (2019), trata-se de um conceito vago, polémico e configura-se como uma das três missões da universidade (ensino-pesquisa e extensão). Para o autor, a terceira missão (extensão universitária) foi influenciada pela corrente europeia - cursos de extensão ministrados pelas universidades populares com o fim de aproximar-se da população para ilustrá-la de ênfase culturalista e, por uma corrente estadunidense “mais volta para a utilização do conhecimento numa perspectiva do desenvolvimento de comunidades caracterizada por ideias de prestação de serviços” (Tavares, 1997 citado por Sguissardi, 2019, p.2).

seus estudos ou recebiam compensação financeira pelo trabalho em projectos sociais (Reinders, 2016, p.21).

De acordo com Resch & Knapp (2020), nos anos 1980, um estudante da Universidade de Harvard (Wyne Meysel) depois de a geração de estudantes americana da época ter sido retratada como superficial e autocentrada, quis provar o contrário desta ideia geral hostil que se tinha dos estudantes e, em 1984, fundou a organização *Campus Outreach Opportunity League* (COOL), a qual se tornou um ponto de contacto onde os estudantes se envolviam socialmente e usavam suas competências e capacidade no interesse do bem comum.

Com o passar do tempo, sobretudo, nos anos de 1990, a aprendizagem em serviço não só se generalizou no interior das universidades americanas, mas também alcançou popularidade na Europa (Kenny & Gallagher, 2002, p. 15). No entanto, na Europa, a ligação entre a comunidade e a universidade é ainda relativamente nova, especialmente, em países de língua alemã ou da Europa do Leste (Resch & Knapp, 2020).

A aprendizagem em serviço está associada à democracia como forma de vida e aprendizagem através da experiência defendida por John Dewey. O trabalho de Dewey “*Democracy and Education* (1916)” é visto como inspiração para o conceito de aprendizagem em serviço. O conceito de aprendizagem experimental de David Kolb é também considerado influente para aprendizagem em serviço. O currículo baseado em quatro tipos de competências da autoria de Kolb (1984) vai permitir a participação de sujeitos beneficiários (professores, alunos, especialistas em currículos e outros agentes sociais, políticos e económicos interessados pela educação) e reflectir aspectos que identifique os seus valores através do contacto permanente com a comunidade. Esse contacto permanente serve de elo entre a teoria e a prática de alunos.

O currículo deve acomodar as diversidades culturais, abrindo espaço para o enquadramento das diversas experiências do sujeito, pois, um currículo aberto a experiência do sujeito defendido por Lopes & Macedo (2011) vai ao encontro da teoria curricular progressista defendida por John Dewey, cujos princípios de elaboração curricular residem sobre os conceitos de inteligência social e mudança. Nessa teoria, Dewey advoga que o foco do currículo é a experiência directa da criança. Para Lopes e Macedo (2011), o progressivismo se constitui como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta.

CAPÍTULO XIX

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Antes de apresentar-se as considerações finais, recorda-se que, a presente tese buscava analisar a influência do neoliberalismo na formulação de Políticas Curriculares do Ensino Básico em Moçambique que, por sua vez, implica também reflectir sobre as acções do Estado enquanto um ente regulador. Ao reflectir sobre o Estado, a literatura mostrou a falta de consenso na concepção do mesmo, assim como, no seu objecto de estudo dado que, depende de factores sociais, culturais, políticos, económicos e do modelo de governação adotado por um determinado país.

No entanto, a concepção do Estado em África em geral e, em Moçambique em particular deve-se ter em conta (i) o histórico dos movimentos de libertação nacional e (ii) a ingerência da política externa que, actualmente, impõe uma nova concepção do Estado conduzida alicerçada às políticas económicas globais. Por um lado, o Estado construído no histórico dos movimentos de libertação tem sua referência no socialismo, onde o Estado colocava-se como provedor de serviços públicos, privilegiava a educação como um DH, desenvolvia-se uma administração centralizada da educação e que “a nacionalização do ensino efectuada um mês após a proclamação da independência (25.06.1975) consagrava uma Política Educacional que atribuía ao Estado o papel director, planificador e executor da educação” (Gómez, 1999, p.233).

Por outro, parafraseando Mbembe (2001), o Estado quanto a ingerência da política externa não é responsável pelas catástrofes que sobre ela se abatem. Na óptica do autor supõe-se que, o actual destino do continente africano não advém de escolhas livres e autónomas, mas do legado de uma história imposta aos africanos, marcada a ferro e fogo em sua carne através do estupro, da brutalidade e de todo o tipo de condicionantes económicos. Assim, o Estado moçambicano construído numa ingerência da política externa, sobretudo, a partir da adesão ao capitalismo no campo educacional vê-se confrontado como um ente regulador, pondo em causa o seu papel “planificador” e “executor da educação”. Neste sentido, corrobora-se com Accioly (2018), ao referir que:

A reestruturação imposta à Moçambique se consolidou a partir da sua adesão aos ajustes estruturais do BM e do FMI, que, longe de serem medidas pontuais, possibilitaram a criação das bases para um novo padrão de acumulação do capital no país (p.73) “um novo Estado” [*grifo do autor*].

De acordo com Oliveira (2009) existe um debate frenético e divergente no que concerne a posição do Estado, sendo que, uma ala defende a maior intervenção do Estado e a outra opõe-se a sua maior intervenção. Olhando a situação sócio -histórica e geopolítica de Moçambique, neste trabalho, defende-se a maior intervenção do Estado, isto é, um Estado que garante o bem-estar dos indivíduos, que na óptica de Piketty (2019) implicaria um novo socialismo participativo para o século XXI, ou seja, um novo horizonte igualitário de aspiração universal, uma nova ideologia da igualdade, da propriedade social, da educação e da repartição dos saberes e poderes mais optimistas em relação à natureza humana.

O neoliberalismo hipotecou o papel do Estado como um ente regulador, aliás, trata-se de um sistema normativo que ampliou sua influência através da globalização, cedendo créditos aos “países periféricos” deixando-os dependurados em “fardo de dívidas”. Esta situação colocou Moçambique numa situação de dependência, acelerando a situação precária de sociabilidade dos professores. De acordo com Accioly (2018), o mecanismo da dívida, por um lado, estrangula o orçamento público que leva a contenções no orçamento educacional, especialmente, no período de baixo crescimento económico. Por outro, impõe a adesão aos pacotes de ajustes como forma de buscar a estabilidade macroeconómica e sinalizar aos bancos e investidores internacionais que o país honrará seus compromissos financeiros com essas instituições.

Na verdade, a ideologia neoliberal usou a terminologia participação como discurso político “sensibilizatório “e “enganador” aos africanos. Para Accioly (2018) essa participação era no sentido de garantir a integração entre funcionários do BM e representantes do governo moçambicano envolvidos na implementação das reformas. Assumindo-se que, a participação propalada pelo BM fosse simulacro, assume-se também que o poder de decisão, em termos práticos dos moçambicanos sobre as políticas sociais de desenvolvimento seja uma utopia, isto é, em nenhum momento o BM deixou, de forma clara, os moçambicanos desenhar o seu quadro filosófico, político, cultural, social e ideológico de vida através de Planos Curriculares.

As actuais Políticas Públicas do EB em Moçambique são influenciadas pela lógica neoliberal através do BM e do FMI. Assim, desde os programas escolares, reforma educacional (Programas Curriculares, Formação de Professores, política do livro), produção do material didáctico, prioridades educativas passa pela orientação e aprovação dos técnicos, especialistas, auditores e consultores desses organismos internacionais. No entanto, pela influência do neoliberalismo, nos Planos Curriculares constata-se dois aspectos fundamentais:

- i. A imposição do conhecimento e da cultura que são considerados legítimos por um segmento social ou grupo dominante [detentores do poder] que define o que ensinar, daí, os novos planos curriculares acomodam culturas desses segmentos sociais distintos da realidade dos moçambicanos, o que precipita a crise de valores no SNE;
- ii. Silenciamento ou ocultamento de organizações ou sindicatos, no caso do “desaparecimento” ou funcionamento inadequado da ONP e da SC, conforme o debate nos mostrou ao longo da tese.

Por causa da influência do neoliberalismo, por um lado, o Estado segue procedimentos ideológicos e políticos de um modelo de orientação de carácter exógeno, o que coloca o SNE em crise de valores e de qualidade. Como consequência dessa influencia a situação social e humana dos professores sujeitos a péssimas condições de vida devido o nível de endividamentos e altas taxas de juros sujeitos a pagar nas bancas comerciais, péssimas condições de trabalho, salários mal distribuídos, período de pagamentos irregular, alunos que não alcançam as competências previstas nos Programas de Ensino, programas de formação de professores desajustados com os currícula em curso, desfasamento entre a escola e a comunidade.

Por motivos de factores acima apresentados, por um lado, as políticas curriculares são desafiadas a manter valores sócio-culturais na sociedade moçambicana, desenvolvendo competências (saber fazer; saber ser) aos alunos na base de saberes locais. Por outro, o Estado é desafiado a formar de especialistas que possam ser envolvidos, com total liberdade e confiança científica, na selecção do modelo educacional que responda os anseios da sociedade moçambicana.

Pela crise da qualidade da educação, o Banco culpa os governos pelos insucessos decorrentes da sua má administração. De facto, pelo insucesso dos sistemas escolares em países beneficiários pela ajuda externa, atribuiu-se a responsabilidade as lideranças desses países como razão da fraqueza de desenvolvimentos de políticas educativas a nível local. Isso significa que, a baixa qualidade do ensino tornou-se possível porque, o neoliberalismo encontrou um campo fértil a nível da liderança do Estado ao se deixar passivo aos condicionalismos propostos pelo Banco o que condicionou a retirada da autonomia do Estado, isto é, o poder de decisão, do próprio Estado, perpetuando deste modo a exclusão no campo educacional.

Estudiosos e pesquisadores da área de políticas públicas chamam a atenção a participação do tecido social no processo de formulação de políticas públicas, o que se pode chamar de Processo de Gestão Democrática. Como pondera Rodrigues (2011, p. 41): “num ambiente democrático favorável à participação, grupos organizados ajudam a formular as acções de governo”. Lambertucci (2009, p. 74) reforça esta questão:

A participação social é considerada importante elemento de gestão e componente fundamental para a elaboração das políticas públicas. As propostas do programa de governo são [ou devem ser] construídas a partir das demandas e necessidades da sociedade. Essas, na medida do possível, são incorporadas às Políticas Públicas.

Com a exclusão do tecido social até com poucos poderes conferido ao Estado na formulação de políticas educativas em Moçambique, afirma-se que, a elaboração dos currículos em Moçambique carece de uma fundamentação epistemológica. É neste sentido que se pensa no Ciclo de Políticas Públicas de Stephen Ball como fundamentação epistemológica para a formulação de políticas educativas, o que funcionaria como uma oportunidade para colocar os micros processos políticos tanto os profissionais a nível local em acção.

No entanto, reconhece-se que, o ciclo não é um esquema rígido ou linear, mas actua como um marco referencial na formulação de políticas educacionais, por isso, as Políticas Públicas da educação devem ser vistas como um fluxo contínuo de decisões e procedimentos formado por uma complexa rede em um ciclo de retroalimentação ao longo de todo o processo. Em outras palavras, os momentos de uma política não ocorrem de maneira sequencial ou obedecendo uma ordem cronológica, “pelo contrário, é um processo interactivo movido pela dinâmica das relações entre Estado, sociedade e mercado” (Ferreira, 2011, p. 49).

Em Moçambique existem espaços de debate público como instrumentos de trabalho. Portanto, tornar esses espaços funcionais em acções práticas constitui ainda um desafio. No caso da ONP, por exemplo, a pesquisa mostrou não constitui um espaço de debate público, se se considerar os seguintes factores: (i) coesão a nível interno da própria organização; (ii) pagamentos de quotas; (iii) infra-estruturas existentes; politização; (iv) recursos humanos qualificados na área de protecção e DH; (v) sindicalização dos professores (vi) condições financeiras; (vii) proposta de inclusão. A SC tanto a ONP participa de forma tímida na formulação de políticas curriculares, uma vez que, os mecanismos de inclusão não são claros. Com isso depreende-se que, os valores culturais dos moçambicanos são também isolados da história, tanto dos programas curriculares.

Por fim, olhando aos constantes questionamentos sobre o sistema educacional moçambicano, no que concerne, as lacunas e contradições sobre as políticas de educação, embora sem sucesso, professores, alunos, encarregados de educação, SC manifestam-se contra o rumo que a educação descreve. Todavia, o tipo de gestão depende muito mais do poder central, que por sua vez, dita regras de forma rígida a serem implementadas a nível das escolas.

O modelo de aprendizagem solidária de inspiração progressista proposto neste estudo como base para o enfrentamento do neoliberalismo mostra-se promissor para a formação da cidadania e no resgate de valores sócio-culturais, conseqüentemente a qualidade do ensino, uma vez que, dialoga com os diferentes extractos sociais da comunidade, isto é, fornece bases epistemológicas para o desenvolvimento de competências científicas e sociais ao aluno. Todavia espera-se que, as próximas investigações, sobretudo, os especialistas em desenvolvimento curricular, designer curriculares entre outros da mesma temática pesquisem de forma exaustiva a acomodação dessa tipologia de aprendizagem nos Planos Curriculares do EB, em Mocambique.

10. Referências bibliográficas

- Accioly, I. B. (2018). *Educação e capital -Imperialismo: as influências politico-pedagógicas do Banco Mundial nas relações entre Brasil e Moçambique*. Tese (doutoramento em Educação) Universidade Federal do Rio de Janeiro, 366, pps.
- Alves, JR. L. C. M. (2011). O Sistema Constitucional dos Países Lusófonos. *Rev. Fac. Direito UFMG*, n59. Belo Horizonte.
- Anderson, P. (1995) Balanços do Neoliberalismo. In Sader, E. & Gentili, P. (2003). *Pósneoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra (pp9-23).
- Anguera, M.T. (1978). *Metodología de la observantción en las ciencias humanas*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- António, E. M. (2014). *Reforma do Estado e direito à Educação Básica em Moçambique (1987- 2007)*. (Dissertação do mestrado). Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo: Brasil, 127pps.
- Apple, M. (1989). *Educação e Poder*. Trad. Maria Cristina Monteiro. Porto Alegres: Artes Médicas.
- Ball, S. J. (2011). In Mainardes, J. (Org.). *Políticas Educacionais: questões e dilemas*. São Paulo: Cortez.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. In: Educação & Sociedade. *Revista de Ciência da Educação*. Campinas (Brasil): Centros de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) vol. n° 92, pp.725-751.
- Barroso, J. (2006). *A Regulação das Políticas Públicas da Educação: espaços, dinâmicas e atores*. Lisboa: Educa.
- Basilio, G. (2010). *The State and the School in the Construction of Mozambican Political Identity*, 2016,249, p. (Thesis) Doctorate in Education: Curriculum. Pontifical Catholic University of São Paulo.

Bobbio, N. (1995). Estado, Poder e Governo. In *Estado, Governo e Sociedade*, Paz e Terra. São Paulo/Rio de Janeiro [original de 1985].

Bobbio, N.; Matteucci, N. & Pasquino, G. (1998). *Dicionário de Política*. Tradução Carmen C; Varriale *et al*, 11^a ed. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Bolle, P. (1998). O Policiamento de Proximidade: Noção, instituição, acção. *Revista Portuguesa de Ciência Criminal*, Ano 8, 409-430. Coimbra – Portugal: Coimbra Editora.

Bond, P. (2013). Removendo a máscara do Neoliberalismo do MAAP: uma crítica do mecanismo Africano de Avaliação pelos pares. Boletim da Economia Política Africana. Centro para a Sociedade Civil da Universidade de Kwazulu-Natal, África do Sul, publicado online: 1.12.2009. disponível em: <http://www.tandfonline.com/loi/crea20>. acessado aos 22.10.2013

Bonde, R. A. (2016). *Políticas Públicas de Educação e Qualidade do Ensino em Moçambique*. (Dissertação do mestrado). Universidade Federal do Rio de Janeiro – Brasil, 168p.

Bonde, R. A. (2022). *Discussão sobre a qualidade da educação: uma análise das políticas educacionais do ensino secundário geral em Moçambique nos mandatos presidenciais de 2010 a 2014 e de 2015 a 2019*. Tese (Programa de pós-graduação em Educação. Área de concentração: Estado, Sociedade e Educação) Faculdade de Educação de São Paulo.

Boneti, G. C.; Bressiani, L.; Fagundes, R. S. (2019). *Análise de um conjunto habitacional quanto aos requisitos de funcionalidade e acessibilidade da NBR 15575 (ABNT, 2013) e avaliação pós ocupação*. 108 pag. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia Civil, Universidade Tecnológica do Paraná, UTFPR.

Bourdieu, P. (2000). *Les structures sociales de l'économie*. Paris, Seuil.

Cardoso, F. H. (2009). Entrevista: a crise é parte do jogo. São Paulo: *Revista exame CEO*.

Carvalho, E. (2013). Reflexões sobre a importância dos estudos de educação comparada na atualidade. *Revista HISTEDBR On-line*, 13(52), 416-435. doi: <https://doi.org/10.20396/rho.v13i52.8640251>

Castiano, J, Ngoenha, S e Berthoud, G (2005). A Longa Marcha dum “Educação para Todos” em Moçambique. Maputo: Imprensa Universitária.

Cervi, E. U. (2017). *Manual de métodos quantitativos para iniciantes em Ciência Política*.

Cintra, W. A. (2017). *Estado e Sociedade*. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

Costa, J. F. (1997). A ética democrática e seus inimigos: o lado privado da violência pública. IN Nascimento, Eliminar Pinheiro do (Org.) Brasília: *Capital do Debate – século XXI – Ética*: Rio de Janeiro/Brasília: Gramond/Codeplan, pp. 67-86.

Da Silva, T. T. (2010). *Documentos de identidade*: Uma introdução às teorias do currículo (3ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, Lda.

Dardot, P. & Laval, CH. (2016). *A Nova Razão do Mundo: Ensaio sobre a sociedade neoliberal*. Tradução de Mariana Echalar, Boitempo editorial, São Paulo

De Sousa, H. G & Silva, G. M. M. A. (2016). *Política e Legislação da Educação*. Instituto Superior de Teologia Aplicada (INTA) –Sobral.

Dias, H. N. (2010). Diversidade Cultural e Educação em Moçambique. *Virus*, São Carlos, n.4, dez. 2010. Disponível em <http://www.nomads.usp.br/virus/virus04/?sec=4&item=4&lang=pt>. Acesso em 2010.

Dos Santos, T. C. R. (2018). A educação como formação de um capital humano. *Alumni-Revista discente da UNIABEU*. V.6, N.11, pp.30-47.

Duarte, S. M.; Lauchane, C.; Bastos, J.N.; Camuendo, A. P.; Sirmião, J.; Issak, A.; Chemane, O.; Ossufo, A.; Gopa, J.; Picardo, S. & Guibundana, D. (2012). *Progressão por ciclo de aprendizagem no Ensino Básico: desafios na mudança de paradigma de avaliação*. Maputo: INDE e Educar.

Eisner, E. (1985). *The educational imagination. On the design and evaluation of school Programs*. New York: Macmillan.

Faria, CH. F. & Pacala, F. L. B. (2020). Políticas Públicas de Educação: Programa de Ensino Secundário a Distância (PESD) em Moçambique. *Revista África e Africanidades*, n.34-ISSN 1983-2354.

Fernandes, M. (2016). A organização da unidade africana como expressão do projecto político continental no pós-independência: disputa e reivindicações. *Sankofa. Revista de História da África e de estudos da diáspora Africana Ano IX, N°XVII*, pp. 99-117.

Ferreira, A. G. (2008). O sentido da educação comparada: uma compreensão sobre a construção de uma identidade. *Educação*, 31(2), 124-138.

Ferreira, P. A. (2011). *Gestão de Políticas Públicas: uma proposta de modelo processual de análise*. Tese (Doutorado em Administração), Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Lavras, Lavras-MG. <http://repositorio.ufla.br/jspui/handle/1/1661>

Forjaz, M.C.S. (2000). Globalization and the Crisis of the National State. *RAE- Journal of Business Administration*. Sao Paulo, v.40. n.2. 38-50.

Foucault, M. (2008). *Vigiar e Punir: O Nascimento da Prisão*. Tradução Raquel Ramallete 35ª edição. Petrópolis: Editora Vozes.

Freire, P. (1985). *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15ª ed.

Freitas, L.C. (2011), *responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo*. Trabalho apresentado no III seminário de educação brasileira, CedesUnicamp, 28 de fevereiro a 1 de março, campinas.

Frigotto, G. (1993). *A produtividade da Escola Improdutiva*. Um (re) exame das relações entre a educação e estrutura económico-social capitalista. 4ª ed. São Paulo: Cortez.

Fukuyama, F. (2004). “The imperative of state bulding.” *Journal of Democracy*, vol.15, nº2, pp.17-31.

Gadotti, M. (1988). *Pensamento Pedagógico Brasileiro*. São Paulo: Ática. Anderson, P. (1995) *Balances do Neoliberalismo*. In Sader, E. & Gentili, P. (2003). *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra (pp9-23).

Gentili, P. (1998). *A falsificação do consenso: simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo*. Petrópolis RJ. Vozes.

Gerhardt, T.E. & Silveira, D. T. (2009). *Métodos de Pesquisa*. Porto Alegre, UFRGS editor.

- Gil, A. C. (1999). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ed, São Paulo: Atlas.
- Gil, A. C. (2008). *Como elaborar projectos de pesquisa*, 4ª ed. São Paulo: Atlas.
- Godoy, A. S. (1995). Pesquisa Qualitativa: Tipos Fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*. São Paulo, V. 35, mn.3, p. 20-29.
- Gomes, S, S & Melo, S. D. G. (2018). Políticas de avaliação e gestão educacional: articulações, interfaces e tensões. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v.43, p.1199-1216. Disponível em:<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>
- Gómez, M. B. (1999). *Educação moçambicana: história de um processo, 1962-1984*. Maputo.
- Gonçalves, A. C. P. (2009). “Modernidades” moçambicana, crise de referência e a ética no Programa de Filosofia para o ensino médio. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social.
- Gonçalves, A. C. P. (2018) O direito à Educação e Políticas de Expansão de Ensino Superior Público em Moçambique: Estagnação, Privatização e Exclusão (1986-2008). *Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v23, n 1, p.37-57*. Publifolha.<https://www.sabedoriapolitica.com.br/products/politicas-publicas-e-processos-degestao/>
- Guerra, L. B. (2002). *A criança com dificuldades de aprendizagem: considerações sobre a teoria de fazer* Rio de Janeiro, Ene livros.
- Guiliche, M. P. (2021). *Implicações políticas da Cooperação Internacional para o desenvolvimento no campo do Ensino Superior em Moçambique: análise do papel do banco Mundial (1993-2018)*. Tese de doutoramento - Universidade do Estado do Rio de Janeiro. pp 230.
- Hadji, CH. (1994). *Avaliação as regras do jogo: das intenções aos instrumentos*: Porto, Portugal: Porto Editora.
- Han, B.C. (2018). *Psicopolítica: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder*. Belo Horizonte: Âyiné.
- Harvey, D. (2011). *O enigma do capital e as crises do capitalismo*. São Paulo: Boitempo.
- Intanquê, S. T. & Subuhana, C. (2018). Educação pós-independência em Moçambique.

Jares, X. R. (2002). *Educação e Conflito. Guia de Educação para a convivência*. Porto: Edições Asa. *Jornal de Políticas Educacionais*. V.13, n.12, Abril de 2019. Doi.<http://10.5380/jpe.v13i0.62299>

Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. *ResearchGate*. URL: <http://www.learningfromexperience.com/images/uploads/process-of-experiential-learning.pdf>

Lacour, C. & Puissant, S. (1999). *La metropolisation – croissance, diversité, factures*, Paris, Anthropos. (Coord).

Lambertucci, A.R. A. (2009). Participação social no governo Lula. In: AVRITZER, Leonardo (org.). *Experiências nacionais de participação social*. São Paulo: Cortez, (Coleção DemocraciaParticipativa).

Laswell, H. D. (1965). *Politics: Who gets what, when, how*. Cleveland: Meridian Books.

Leshner, R. (1999). Um novo Senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. *Revista Outubro*, Rio de Janeiro, V.1, n.3, p. 1-9.

Levieque, A. (2011). *Gestão de Recursos Humanos na Administração Pública em Moçambique*. Maputo: Ndjira.

Leyser, K.D. S. (2018). *Educação Integral e Educação Comparada*. Indaial: UNIASSELVI.

Libâneo, J. C. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Litsure, H. F. (2020). *A identidade Tsonga-Changana no contexto da Identidade Nacional Moçambicana: construção e representação*. (tese de doutoramento). Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas – Universidade de Lisboa.

Lodigo, M. G; Spaulding, D. T & Voegtler, K. H. (2006). *Methods in Educational research: from Theory to practice*. Jossey-Bass.

Lopes, A. C & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. Cortez Editora.

Lordêlo, J. A. C., & Ponte, M. V. (Org.). (2009). *Educational Assessment: untying and retying knots*. EDUFBA

Luluva, S. (2009). *Participação do Conselho de Escola na Gestão Escolar*. (Dissertação do mestrado) Faculdade de Educação. Universidade Eduardo Mondlane. Maputo.

Mabota, A. S. (2019). *Ubuntu, uma Possibilidade de Alternativa ao Neoliberalismo como Fundamento das Relações Norte-Sul*. Tese de Doutoramento. Universidade do Minho, Instituto de Letras e Ciências Humanas. 259 pps.

Mabucanhane, Nelson. “Subdesenvolvimento em africa: dilemas, debates, realidades e perspectivas de políticas continentais coordenadas”. *Espaço e Economia*. [online] 2022, posto online no dia 07 de agosto de 2022, consultado no dia 08 de agosto de 2022. URL: <http://journals.openedition.org/espacoeconomia/22069> ;DOI:<https://doi.org/10.4000/espacoeconomia.22069>

Macuane, J. J. (2011). Estudo de Base: Diálogo político e social entre os actores não estatais e as autoridades públicas. Programa de Apoio aos Actores Não Estatais no Âmbito do 10º FED.

Macucule, D. A. (2010). *Metropolização e restauração urbana - o território do Grande Maputo*. Dissertação do mestrado apresentada na Universidade Nova de Lisboa Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa – Portugal, pp. 129.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma Contribuição para a Análise de Políticas Educacionais. *Educ.Soc.*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

Manacorda, M. A. (2012). *História da Educação: da antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Caetano Lo Monaco. Cortez Editora.

Mandlate, E. & Nivagara, D. (2019). Políticas de acesso ao Ensino Superior em Moçambique: progressos e desafios da sua implementação. *Revista Educ Amazônia Educação Sociedade e meio Ambiente Humanitá*. ISSN 2318-8766.

March, J. G. & Olsen J. P. (1995) *Democratic Governance*. New York: The Free Press.

Marconi, M. A. & Lakatos, E. M, (2010). *Fundamentos de Metodologia Científica*. 7ª ed. São Paulo: Atlas.

Masolo, D. (2009). Filosofia e Conhecimento Indígena: uma perspectiva africana. In: Souza Santos, Boaventura; Meneses, Maria Paula (Org.) *Epistemologias do Sul*. PP. 507-530. Coimbra: edições Almedas.

Massimaculo, A. (2010). *Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique e diversidade Cultural: o caso de escolas do município de Nampula*. Dissertação do Mestrado. Universidade de Minho.

Matos, N. (2008). Uma universidade Local, ajustada as realidades e às opções de desenvolvimento do País. In (org). *África-Europa: cooperação académica*. (pp. 17- 41). Fundação Friedrich Ebert.

Mayembe, N. (2016). *Reforma Educativa em Angola: a monodocência no ensino primário em Cabinda*. (Tese de doutoramento). Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

Mazula, B. (1995). *Educação, cultura e ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Porto: Afrontamento.

Mbembe, A. (2001). As formas africanas de auto- inscrição. *Estudos Afro-Asiáticos*, pp.171209.

Mbembe, A. (2001). *On the Postcolony*. Berkeley: University of California Press.

M'bokolo, E. (2007). *Black Africa. Histories and Civilizations*. From the 19th century to the present day. Tome 2.ed. Lisbon: hummingbird.

Mechisso, G. (2020). *Política (s) de assistência estudantil no Ensino Superior em Moçambique: Passado, presente e desafios*. Novas edições académicas.

Medeiros, A. M. (2021). *Ciclo de Políticas Públicas*. Vídeo.

Medeiros, M. (2000). A importância de conhecer melhor as famílias para a elaboração das políticas sociais na América Latina. *Planejamento e Políticas Públicas*, n.22 dez.

Mendes, W.C. (2007). *The formation of the Modern State*. Maceió

Moçambique: Contexto e implicações da descentralização". In Bemhard Weimer (Editor) *Moçambique: Descentralizando o Centralismo*. Maputo - IESE.

Moçambique: Inovações, Implementação e Desafios do Século XXI. *REH – Revista Educação e Humanidades*, número (2), 2020, 436-456.

Morgado, J.C. (2013). *O Estudo do caso em Investigação na Educação*, 4ª ed. De Facto Editores.

Mori, K. G. (2020). Aprendizagem solidária e a responsabilidade social para outro mundo possível. *Revista ComSertões- Juazeiro-BA*, v.8.

Muhache, C. F. (2015). *Influência do Poder Político no Processo Educacional em Moçambique, 1975-2002*. SeriesMaxixeneses-UP Maxixe (Unisaf).

Muzime, F. A. & Zimbico, O. J. (2021). Covid-19 e a Educação em Moçambique: entraves, desafios e a possibilidade da reinvenção da Educação. *Rev. Bras. Polit.Adm.Educ.* -v.37, n.3, p. 1463-1477.

Nelson, C. ; Treichler, P. A. ; Grossberg, L. (1995). Estudos culturais: uma introdução. In: SILVA, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, pps. 07-38.

Niquisse, A. F. (2017). Currículo do Ensino Básico e Educação para a Cidadania: Enfrentando as vicissitudes actuais, garantindo a sobrevivência da sociedade moçambicana. *RECH- Revista Ensino de ciências e Humanidade – Cidadania, Diversidade e Bem-Estar*. ISSN

Nkrumah, K. (1967). Recursos Primários e Interesses Externos. In: Nkrumah. K. *Neocolonialismo: o último estágio do imperialismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Cap.3, p. 56-77.

Nolêto, E. A. P. (2009). *Gestão compartilhada: autonomia da escola*. II Congresso Consad de Gestão Publica – Painel 16. Gestão de Políticas Públicas em Educação.

Oliveira, F.A. (2009). *Economia e políticas das finanças públicas no Brasil*. São Paulo: Hucitec.

Ortolano, F. (2014). *Concepções de sexualidade e direitos humanos: uma análise psicopolítica a partir das paradas do orgulho LGBT de São Paulo e Campinas*. (Dissertação do Mestrado em Ciências e Humanidades). Universidade de São Paulo.

Pacheco, J.A. (2005). *Estudos Curriculares: para a Compreensão Crítica da Educação*”, Porto: Porto Editora.

Paro, V. H. (2003). *Eleições de diretores: uma escola publica experimenta a democracia*. 2ª ed. São Paulo: Xamã.

Pessuro, G. P. (2022). Política educacional em Moçambique diante das Tecnologias de Informação e Comunicação. *Revista de Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação Educacional*, v. 3, n. 1, p. e022008, 2022. DOI:<https://doi.org/10.51281/impa.e022008>

Piketty, T. (2019). *Capital et idéologie*. Paris: Seuil.

Plano Estratégico da ONP. (2019). *Organização Nacional dos Professores*. Matola Moçambique.

Prodanov, C.C. & Freitas, E.C. (2013). *Metodologia de Trabalho Científico: Métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho académico*, 2ª edição. Universidade Freevale, Novo Hamburgo. Rio Grande do Sul-Brasil.

Quijano, Anibal (1997). Colonialidad del poder, cultura y conocimiento em America Latina. *Anuario Mariateguiano*, Lima, Amauta, v.9, n.9, pp113-122.

Resch, K. & Knapp, M. (2020). *Aprendizagem em Serviço: um manual para o ensino superior*. Resultado do projecto ENGAGE STUDENTS. Disponível via: <https://www.engagestudents.eu/wp-content/uploads/2021/12/IO3-Workbook-PT.pdf>

Ribeiro, J.L.L.S. A avaliação como uma política publica: aspectos da implementação do SINAES. In Lordelo, J. A. C.; Dazzani, M. V. (Org.). *Avaliação Educacional: desatando e reatando nós*. Salvador: EDFBA, 2009, p.54-84. Disponível em:<http://static.scielo.org/scielobooks/wd/pdf/lorde-lo-9788523209315.pdf>

Rodrigues, H. W. & Grubba, L.S. Bachelard e os obstáculos epistemológicos à pesquisa científica do Direito. *Sequencia*, n.64, p. 307-333, jul.2012. disponível em:<http://dx.doi.org/10.5007/2177-7055.2012v33n64p307>

Rodrigues, M. M. A. (2011). *Políticas Públicas*. São Paulo: Publifolha. (Coleção Folha Explica).

Rosa, S. S. da. (2019). Uma introdução as ideias e a contribuição de Stephen J. Ball para o tema implementação de políticas educacionais. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa -ReLePe*, V.4, p1-17. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>

Sader, E. & Gentili, P. (2003). *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra (pp.39-62).

Santos, M. (1987). *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel

Santos, M. (1994). *Observação Científica*. Universidade do Porto.

Santos, M.M.M. (2021). *Bastidores da Política de Formação de Salvador -BA: lampejos de experiências e narrativas docentes* (Dissertação do mestrado acadêmico) – Universidade do Estado de Bahia. Programa de pós-graduação em Educação e contemporaneidade- PPGEDUC, campus.

Saraiva, H. & Ferrarezi, E. (org). (2006). *Políticas Públicas*, Coletânea – Brasília: ENAP.

Schultz, T.W. (1973). *O Capital Humano: Investimento em educação e pesquisa*. Trad. Marco Aurélio de Moura Matos. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Secchi, L. (2012). *Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análises, casos práticos*. São Paulo: CENGAGE Learning.

Selltiz, C.; Wrightsman, L.S.; Cook. S.W. (1965). *Métodos de Pesquisa das relações sociais*. São Paulo: Herder.

Sguissardi, V. (2019). As missões das Universidades, entre as quais a extensão universitária ou a Terceira Missão, em face dos desafios da mercadização e mercantilização. *Teoria e Prática da Educação*. V.22, p. 38-56.

Sguissardi, V & Silva, A. (2021). The culture of silence: culture of poverty, domination and pedagogy of liberation. *Rev. Brazil policy Adm. Educ.* – v.37, n.2, p.961-985.

Shiroma, E. O.; Moraes, M. C. M.; Evangelista, O. (2011). *Política Educacional*. Rio de Janeiro: Lamparina, 4ª edição.

Silva, E. L. da & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da Pesquisa e Elaboração de Dissertação*. 4ª ed. rev. atual. Florianópolis: UFSC, 138p.

Silva, R. B. da. & Dias da Silva, R. M. (2019). Democratização da gestão escolar no Estado de Tocantins: uma análise crítica do Programa Escola Comunitária de gestão Compartilhada.

Silva, S. D. da. (2011). *A influência neoliberal na educação*. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade do estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores, 45pps.

Silveira, J. I. (2019). Direitos humanos e políticas públicas: panorama e desafios contemporâneos. In: Boneti, L. W.; Bley, R. B.; Silveira, A. B.; Schio, M. A. (org.). *Educação em Direitos Humanos: história, epistemologia e práticas pedagógicas*. Ponta Grossa: Ed. UEPG.

Simon, H. (1957). *Comportamento Administrativo*. Rio de Janeiro: USAID.

Soares, M. C. C. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, L.; WARDE, M. J. & HADDAD, S. (Orgs.). *O Banco Mundial e as*

Souza, A. P. (2015). *Políticas Públicas para o Desenvolvimento Associado com a Inovação: uma análise de formulação e de narrativas de atores envolvidos na implementação do Programa Agentes Locais de inovação – ALI- em Campina Grande*. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) Universidade Estadual da Paraíba.

Souza, C. (2002). *Políticas Públicas: Conceitos, Tipologias e Sub - Áreas*. São Paulo.

Stiglitz, J. E. (2002). *A globalização e seus malefícios*. Tradução Bazán Tecnologia e Linguística: São Paulo: Futura.

Stremel, S. & Mainardes, J. (2016). *A emergência do Campo Acadêmico da Política Educacional em diferentes países*. Universidade Federal de Pernambuco. Tópicos educacionais, recife, n.1, jan/jun.

Stromquist, N.1(1995). The theoretical and practical bases for empowerment. In UNESCO INSTITUTE FOR EDUCATION (Ed.). *Woman, education and empowerment: Pathways*

towards autonomy (pp. 13-22). Retrieved November 11, 2009 from:
http://www.unesco.org/education/pdf283_102.pdf

Taimo, J.U. (2010). *Ensino Superior em Moçambique: história, Política e Gestão*, 2010. 229p. Tese (Doutoramento em Educação) Universidade Metodista de Piracicaba. Faculdade de Ciências Humanas. Piracicaba, São Paulo.

Tapia, M. N. (2006). *Aprendizaje y Servicio Solidario en el sistema Educativo y las organizaciones juveniles*. Buenos Aires, Ciudad Nueva.

Tavares, A. D. C. (2010). *A importância da política externa no processo de desenvolvimento: o caso paradigmático de Cabo Verde. Dissertação de mestrado em Ciência Política e Relações internacionais, Especialização em Relações Internacionais*. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, 209pps.

Teixeira, E.C. (2002). O Papel das políticas públicas no desenvolvimento local e na transformação da realidade. *Revista AATR*. Disponível em:
<https://pt.scribd.com/doc/57253448/03-Aatr-Pp-Papel-Politiclas-Publicas>. Acesso em: 21/06/2011.

Tello, C. (2015). *La /s política /s educativa/ s. Campo teórico, campo de intervención y lapreocupación ético enlainvestigati6n* (Curso de Posgrado, pp. 1-29) UNLP-ReLePe: Buenos.

Torres, M. R. (1998). ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente? In: De Tomasi, L.; Warde, M. J, & Haddad, S. (Org). *O Banco Mundial e as políticas Educacionais*. São Paulo: Cortez. P.41-74.

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. Sao Paulo: Atlas.

Tude, J.M. (2010). *Conceitos gerais de políticas públicas*. In TUDE, J. M.; Ferro, D. & Santana, F. P. (Orgs) “*Políticas Públicas*”, IESDE, Brasil.

Uachisso, B. A. & Faria, C. F. (2020). Transformações Curriculares do Ensino Básico em Uaciquete, A. S. (2010). *Modelo da Administração da Educação em Moçambique (19832009)*. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade de Aveiro.

Verás, M.(2001) In Bader Sawaia (Org). *The tricks of social exclusion – psychosocial and ethical analysis of social inequality*. 2nd ed. Voices Publisher.

Vilanou, C. & Valls, R. (2001). En el centenario del nacimiento de Juan Tusquets (1901-1998) propulsor de los estudios de pedagogía comparada en España. *Revista Española de Educación Comparada*. Pp. 263-294.

Wanderley, M.B. (2001) In Bader Sawaia (Org). *The tricks of social exclusion – psychosocial and ethical analysis of social inequality*. 2nd ed. Voices Publisher.

Weimer, B.; Macuane, J. J. & Buur, L. (2012). “*A economia do political settlement em*

Wöhlke, R. (2016). *Análise de Políticas Públicas: o papel das instituições participativas na efetividade da Política Municipal de Assistência Social de Florianópolis no período de 2011 a 2015*. Dissertação (Mestrado em Sociologia Política), Programa de Pós-graduação em Sociologia Política, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC. <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/174278>

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

Zeca, K. C. H. X. (2019). Debate em torno da Construção do Estado em África, os movimentos sociais na construção da identidade moçambicana. *Revista África [S]*. Vol.6| N.º.11|2019. P.45. Anderson, P. (1995) *Balanços do Neoliberalismo*. In Sader, E. & Gentili, P. (2003). *Pós-neoliberalismo. As políticas sociais e o Estado democrático*. São Paulo: Paz e Terra (pp9-23).

Zimbico, O. J. (2016). *Morre a Tribo e nasce a Nação? Política, Administração e História do Ensino Primário em Moçambique*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Zimbico, O. J. (2020). O Estado e a Sociedade Civil: uma relação histórica baseada no exercício de poder. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*. DOI:[10.9732/P.00347191.2020V120P341](https://doi.org/10.9732/P.00347191.2020V120P341)

Legislação

Assembleia Popular de Moçambique. (1983). *Lei n.º 4/83, de 23 de Março: aprova o SNE e a Estratégia de Implementação*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

Assembleia da República de Moçambique (1992). *Lei 6/92, de 6 de Maio: aprova o SNE e a Estratégia de Implementação*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

Assembleia Popular de Moçambique (2018). *Lei 18/2018, de 28 de Dezembro: aprova o SNE e a Estratégia de Implementação*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.

Documentos Oficiais

INDE/MINED. (2003). *Introdução do novo Currículo do Ensino Básico*, XXVIII Conselho Coordenador “Por uma visão futura e segura da educação” –Maputo.

MINEDH & UNESCO (2019). *Revisão de Políticas Educacionais- Moçambique*

INDE/ MINEDH (2022). *Plano Curricular do Ensino Secundário Geral*. Maputo.

Banco Mundial (2000). *Estrategia sectorial de educación*. Washington, D.C.

APÊNDICES

Apêndice 1

QUESTIONÁRIO DIRECCIONADO AOS PROFESSORES

Antes de tudo, endereçamos as nossas respeitosas saudações e lembrar, humildemente, que a pesquisa é um dos requisitos para a obtenção do grau académico no ensino superior. Neste contexto, o presente guião de questionário é um instrumento que se destina à recolha de dados para a elaboração da tese, com o título “**Políticas Educativas e a Influência do Neoliberalismo no Ensino Básico (2004-2018)**”, com vista, a obtenção do grau de doutor em Educação na Universidade Eduardo Mondlane. Assim, o questionário é constituído por três eixos temáticos, nomeadamente: Ensino Básico, Políticas Educativas e O Estado. Agradecemos desde já, a participação ao mesmo tempo que asseguramos o anonimato pela técnica de codificação dos depoimentos. **I. Perfil Sócio-profissional**

1. Anos de serviços Sexo: Masculino..... Nome da Escola
2. Tem algum financiamento em algum banco? SIM... NÃO.... se a resposta for SIM, em quantos micro- finanças possui? 1 [....] 2 [....] 3 [.....]

II. Ensino Básico

3. Que desafio as políticas curriculares, actualmente, apresentam?

4. A ONP visa resolver os problemas sócio profissionais dos professores. O que acha sobre o funcionamento da ONP? Será que esta organização consegue tornar este objectivo em acções práticas? Fundamente.

4. Segundo sua experiência na área de educação, professores são convidados a participar na elaboração das políticas educacionais. SIM [] NÃO [].

- 1.1. Fundamente -----

2. Enfrentar o neoliberalismo não seria uma tarefa fácil, olhando para os seus *modi operandi* e, não só, devido a dependência financeira que o terceiro mundo apresenta em relação aos financiadores. Que posição o Estado deve tomar, de modo, a equilibrar interesses entre os financiadores e os financiados?

FIM

APÊNDICE 2

Questionário direccionado aos especialistas (académicos) em educação

Antes de tudo, endereçamos as nossas respeitadas saudações e lembrar, humildemente, que a pesquisa é um dos requisitos para a obtenção do grau académico no ensino superior. Neste contexto, o presente guião de questionário é um instrumento que se destina à recolha de dados para a elaboração da tese, com o título “**Políticas Educativas e a Influência do Neoliberalismo no Ensino Básico (2004-2018)**”, com vista, a obtenção do grau de doutor em Educação na Universidade Eduardo Mondlane. Assim, o questionário é constituído por três eixos temáticos, nomeadamente: Ensino Básico, Políticas Educativas, Neoliberalismo e Estado. Agradecemos desde já, a participação ao mesmo tempo que asseguramos o anonimato pela técnica de codificação dos depoimentos.

I. Perfil Sócio-Profissional

Área de formação Anos de serviços..... Sexo

II. Ensino Básico

1. Como e quando a terminologia “Ensino Básico” entra no SNE?

III. Políticas Educativas

2. Quando inicia a pesquisa sobre as Políticas educativas em Moçambique como disciplina específica nos cursos de graduação e pós-graduação? -----

3. Existem um debate que diverge opiniões sobre as políticas curriculares no país, sobretudo, do Ensino Básico, isto é, uma ala defende que as políticas curriculares não vão ao encontro da realidade dos moçambicanos, sendo que, a outra defende que elas [políticas educativas] espelham a realidade do país? Qual é o posicionamento do professor olhando a realidade das políticas educativas do Ensino Básico?

4. A elaboração de políticas de educação, sobretudo, em países, economicamente subdesenvolvidos obedece à diversos modelos ou perspectivas, que quase, na sua maioria, seguem os modelos dos seus financiadores. Será que o modelo seguido em Moçambique responde a realidade dos moçambicanos? Se não, que modelos educacionais seriam sugestivos? -----

5. A política Nacional de Educação do Ensino Básico tem sido alvo de avanços e recuos, o que condiciona a muitas críticas pelo seu fracasso. No seu ponto de vista, o que está a falhar?

IV. Neoliberalismo

6. Como o neoliberalismo afecta a educação, especificamente, no Ensino Básico? -----

7. Qual seria o maior desafio das políticas educacionais no Ensino Básico face o neoliberalismo?

III. Estado

8. Logo após a independência nacional, o estado moçambicano viu-se confrontado por duas correntes internacionais (socialismo e capitalismo). Qual era a concepção do Estado, no socialismo, tanto no capitalismo?

9. O debate actual entre a globalização e o Estado mostra-nos um Estado fragilizado, se formos a olhar aos países do terceiro mundo. A fragilização do Estado devido a globalização tem sido denunciada por vários estudiosos a nível nacional, assim como, internacional. Uma vez que, o papel do Estado ficou fragilizado, qual passou a ser o seu papel na formulação de políticas?

FIM

Apêndice 3

Questionário direccionado Sociedade Civil

Antes de tudo, endereçamos as nossas respeitosas saudações e lembrar, humildemente, que a pesquisa é um dos requisitos para a obtenção do grau académico no ensino superior. Neste contexto, o presente guião de questionário é um instrumento que se destina à recolha de dados para a elaboração da tese, com o título “**Políticas Educativas e a Influência do Neoliberalismo no Ensino Básico (2004-2018)**”, com vista, a obtenção do grau de doutor em Educação na Universidade Eduardo Mondlane. Assim, o questionário é constituído por três eixos temáticos, nomeadamente: Ensino Básico, Políticas Educativas, Neoliberalismo e Estado. Agradecemos desde já, a participação ao mesmo tempo que asseguramos o anonimato pela técnica de codificação dos depoimentos.

I. Profissão Escolaridade Residência II. Ensino Básico

1. Que desafios as Políticas Curriculares enfrenta, actualmente?

2. Como avalia a qualidade da educação no Ensino Básico?

III. Políticas Educativas

3. Alguma vez já participou ou acompanhou o convite do Estado para que a SC participe na elaboração de Políticas Educacionais?

4. As políticas educativas no Ensino Básico respondem a realidade dos moçambicanos?

Justifique a sua resposta.

IV. Neoliberalismo

5. Como é que o neoliberalismo afecta a educação?

V. Estado

6. Enfrentar o neoliberalismo não seria uma tarefa fácil, olhando para os seus *modi operandi* e, não só, devido a dependência financeira que o terceiro mundo apresenta em relação aos financiadores. Que posição o Estado deve tomar, de modo, a equilibrar interesses entre os financiadores e os financiados?

FIM

Apêndice 4

Questionário direccionado aos parceiros de cooperação (BM/FMI)

Antes de tudo, endereçamos as nossas respeitadas saudações e lembrar, humildemente, que a pesquisa é um dos requisitos para a obtenção do grau académico no ensino superior. Neste contexto, o presente guião de questionário é um instrumento que se destina à recolha de dados para a elaboração da tese, com o título “**Políticas Educativas e a Influência do Neoliberalismo no Ensino Básico (2004-2018)**”, com vista, a obtenção do grau de doutor em Educação na Universidade Eduardo Mondlane. Assim, o questionário é constituído por três eixos temáticos, nomeadamente: Ensino Básico, Políticas Educativas e O Estado. Agradecemos desde já, a participação ao mesmo tempo que asseguramos o anonimato pela técnica de codificação dos depoimentos.

1. Moçambique é um país que se beneficia do financiamento do BM, assim como, do FMI. Qual são os requisitos a serem observados para que um país se torne elegível e passa a beneficiar-se deste financiamento?

2. Que impactos o BM já registou desde a aderência de Moçambique aos processos de financiamentos?

3. Como é que o BM supervisiona a aplicação dos fundos financiados à educação?

4. Após o financiamento, o BM faz a monitoria e avaliação em diferentes níveis, envolvendo diferentes actores na base de um conjunto de indicadores e metas acordadas. Que indicadores e/ou metas que o BM condiciona ao MINEDH?

5. Como esta organização avalia a qualidade da educação no Ensino Básico?

6. Que desafios persistem na qualidade da educação no Ensino Básico?

7. A sociedade, académicos, pais e encarregados de educação insurgem-se sobre a actual política de educação do Ensino Básico. Que medidas o Estado deve tomar com vista a reverter este cenário?

FIM

Apêndice 5

Questionário direcionado aos técnicos do MEDH- Departamento de Planificação

Antes de tudo, endereçamos as nossas respeitadas saudações e lembrar, humildemente, que a pesquisa é um dos requisitos para a obtenção do grau académico no ensino superior. Neste contexto, o presente guião de questionário é um instrumento que se destina à recolha de dados para a elaboração da tese, com o título “**Políticas Educativas e a Influência do Neoliberalismo no Ensino Básico (2004-2018)**”, com vista, a obtenção do grau de doutor em Educação na Universidade Eduardo Mondlane. Assim, o questionário é constituído por três eixos temáticos, nomeadamente: Ensino Básico, Políticas Educativas, Neoliberalismo e Estado. Agradecemos desde já, a participação ao mesmo tempo que asseguramos o anonimato pela técnica de codificação dos depoimentos.

I. Perfil sócio-profissional

Repartição de trabalho..... anos de experiência na área área de formação.....

II. Ensino Básico

3. Como o Ensino Básico encontra-se estruturado?

4. Como e quando a terminologia “Ensino Básico” entra no SNE?

Quais são os maiores problemas que o sistema educativo apresenta no Ensino Básico?

5. Moçambique é um país sem autonomia financeira suficiente para arrancar com os custos no sector da educação. Dado este facto, qual seria a proveniência dos recursos (financeiros) que garantem o funcionamento do Ensino Básico no país?

Políticas Neoliberais

1. As organizações internacionais mostram-se abertas a financiar a educação em Moçambique, sobretudo, no Ensino Básico. Fale de algumas desvantagens deste financiamento.

2. Qual seria o impacto (positivos ou negativos) das políticas neoliberais no Ensino Básico?

III. Políticas Educativas

3. As políticas educativas no Ensino Básico vão ao encontro da realidade dos moçambicanos? Justifique a sua resposta.

4. Que desafios as Políticas Curriculares apresentam, especificamente, no Ensino Básico?

FIM

Apêndice 6

COMPILAÇÃO DE DADOS DOS ENTREVISTADOS

Alunos entrevistados

Gênero		Idade	Proveniência	Classe	Observação
H	M				
65	35	10-13	Inhambane -Maputo	6 ^a -7 ^a	Dificuldades de comunicação

Professores

Gênero		Anos de experiência	Proveniência	Formação	Observação
H	M				
20	60	10 -25	Inhambane-Maputo	Licenciados	Muito G. F

Acadêmicos

Gênero		Anos de experiência	Proveniência	Formação	Observação
H	M				
10	---	10 -30	Inhambane-Maputo	Doutores	Ausência F

Sociedade Civil

Gênero		Profissão	Proveniência	Formação	Observação
H	M				
20	05	Associados	Inhambane	10 ^a a 12 ^a classe	Baixo nível de informação
05	--	Maputo	Doutores	Muito informados, críticos

Políticos

Género		Profissão/cargos	Proveniência	Formação	Observação
H	M				
10	----	Político/ professores	Maputo	Doutores	

Pais e/ou encarregados de educação

Género		Ocupação	Proveniência	Observação
H	M			
40	60	Camponeses (40%), professores (30%), enfermeiros (20), polícias (20%), motoristas (10%), biscateiros (10%) e desempregados (5%).	Inhambane-Maputo	

INDE

Género		Anos de experiência	Proveniência	Formação	Observação
H	M				
01	01	10 -30	Maputo	Especialistas	

Influencia do neoliberalismo nos planos Curriculares

Com o neoliberalismo, a legislação educacional foi mexida, para acomodar um modelo educacional proposto pelos financiadores, como pode-se ver na Lei no 18/2018, de 28 de Dezembro, ao apresentar as seguintes inovações:

- (vii) Inclusão do Primeiro Ciclo Do Ensino Secundário, na Escolaridade Obrigatória de nove (09) classes;
- (viii) Introdução da 7ª classe, no 1º Ciclo do Ensino Secundário;
- (ix) Introdução da 10ª classe, no 2º Ciclo do Ensino Secundário;
- (x) Ensino Secundário de dois Ciclos, com três classes cada um;
- (xi) Introdução de línguas de sinais de Moçambique;

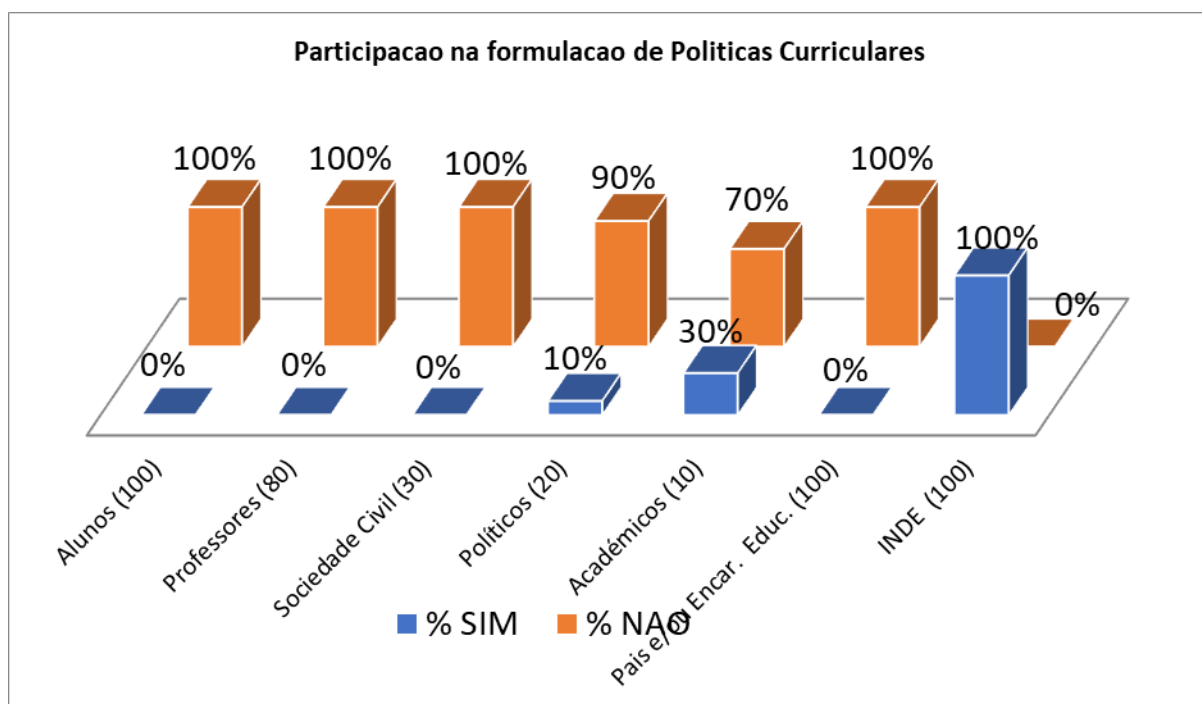
- (xii) Uso da grafia Braille.

4.7. Desafios da Políticas Curriculares

São vários desafios levantados pelos sujeitos informantes. A educação precisa de uma reforma a nível estrutural, sendo que, a independência financeira foi a mais destacada. Associado a esse desafio destaca-se também os seguintes:

- i. Ampliação da participação da comunidade escolar na elaboração do currículo: quanto a esta questão, foi direcionado uma questão aos professores, SC, alunos, políticos, académicos, técnicos do INDE, pais e/ou encarregados de educação, no sentido de apurar o nível de participação destes extractos sociais na elaboração de políticas curriculares. Assim, colocou-se a seguinte questão: Alguma vez já participou na agenda da proposta de formulação de Políticas Curriculares? O gráfico 2 a baixo apresenta resultados das respostas obtidas:

Gráfico 2: Nível de participação na elaboração de Políticas Curriculares



Fonte: autor da pesquisa a partir do depoimento dos entrevistados

- ii. diminuir as desigualdades sociais, há mudanças no mundo do trabalho por isso que as políticas curriculares devem apostar nas TIC para acompanhar essas mudanças; iii. Constata-se um desfasamento entre o currículo e as necessidades sociais dos jovens: uma das questões que constitui também um grande desafio às Políticas Curriculares ancora-se em encontrar um paralelismo entre os planos curriculares e os livros didáticos.
- iv. Poucas referências nacionais de hábitos e costumes (tradições e ritos de iniciação): os planos curriculares, livros didáticos, no caso do livro de 6^a e 7^a classe possuem muitas referências culturais do ocidente em detrimento de ritos de iniciação do povo moçambicano, assim como, tantos outros valores da esfera nacional que são postos em causa.
- v. As reformas curriculares devem ser avaliadas para garantir que os professores sejam suficientemente treinados para lidar com o novo currículo: aqui desafia-se que as transformações curriculares devem ser acompanhadas com as políticas de formação de professores. O caso da monodocência na 6^a classe constitui um caso típico deste fenómeno.