



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO/EDUCAÇÃO SOCIAL**

JONAS ANTÓNIO FRANCISCO

**A MASSIFICAÇÃO DO ENSINO EM MOÇAMBIQUE SOB A ÉGIDE DA
INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES
PARA A GESTÃO ESCOLAR**

**CORUMBÁ, MS
2016**

JONAS ANTÓNIO FRANCISCO

**A MASSIFICAÇÃO DO ENSINO EM MOÇAMBIQUE SOB A ÉGIDE DA
INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: IMPLICAÇÕES
PARA A GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação/Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, *Campus* do Pantanal, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Fabiano Antônio dos Santos

CORUMBÁ, MS

2016

JONAS ANTÔNIO FRANCISCO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Área de concentração em Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre.

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr. Fabiano Antonio dos Santos (Orientador)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Dr. José Carlos Libâneo (Titular)
(Pontifícia Universidade Católica de Goiás)

Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar (Titular)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Dra. Anamaria Santana da Silva (Suplente)
(Universidade Federal de Mato Grosso do Sul)

Corumbá, _____, de _____ de 2016

DEDICATÓRIA

Aos meus pais

António Francisco (*in memoriam*),
cujos ensinamentos iluminam a minha vida.

Meresse Limeta,
pela contribuição imensurável na minha educação. Mesmo sem saber ler e escrever, soube me
indicar o caminho da escola.

À minha esposa

Madalena Domingos Vianeque
que, com enormes sacrifícios e determinação, tem suportado a minha ausência, cuidando das
nossas filhas amadas.

Às minhas filhas

Melody da Jéssica Jonas e Vanessa Jonas António Francisco,
que sempre esperaram meu carinho e amor e se encheram de saudades.

Ao meu irmão

Domingos António Francisco (*in memoriam*).

Às minhas avós

Mafa William e Namadedza Mtendje (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Nesta parte da Dissertação de Mestrado, considero relevante mencionar as pessoas especiais para a concretização deste meu grande sonho profissional e acadêmico, embora não esgote a gratidão que tenho para com elas. Contudo, a lista aqui não espelhará, de certa forma, a menção de todas, por questões de espaço e de memória, mas sei que me compreenderão. Em Moçambique, meu agradecimento vai para os meus irmãos: Magrett, Malaque Argentina, Ângela e Nelson; primos: Tumizani, Lameque Dinguissone, Silvia Bengo, Luís Quenala; sobrinhos: Alfredo, Angelina, Lúcia, Domingos, Dina, Leo, Antonieta; cunhados: Venâcio, Zenala, Willard; Armindo, Ézio e Laura Vianeque; e ao meu sogro Joaquim A. Vianeque. Por último, agradeço aos meus amigos: Euclides Gussule, Maria L L Chicote, Júlio M Agibo, Eusébio Gwembe, Juvenal Inruma, Armindo Bema, Ancha Quimuenhe, Carmen Viola, Eduardo Tomás, Marcos Kambandje, Felisberto Simão, Kingslley Phallaza, Yotamo William, Peter Chimbalanga, João Laisone e Emílio Haswero (Achapani). Agradeço a todos os professores e gestores do distrito de Angónia, que têm trabalhado em condições precárias para tornar o direito à educação um sonho realizado para os mais necessitados e, em particular, ao Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia de Angónia, Escolas Primárias Completas de Dómuè e 25 de Maio. Agradeço à Universidade Pedagógica de Moçambique, sede no Maputo e Delegação de Nampula, por me ter cedido a chance e o apoio para estudar.

No Brasil, agradeço: ao CNPq, pela concessão de bolsa de estudo a partir da Embaixada do Brasil em Moçambique, possibilitando a realização desta dissertação. Ao diretor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) *Campus* do Pantanal, Prof. Dr. Edgar Aparecido da Costa. Aos servidores da UFMS, pelo apoio técnico, em especial à Cleide de Paula e à Gabriella Osniga, pela sua solicitude. Aos professores e professoras do PPGE/Educação Social, *Campus* do Pantanal (Corumbá), em particular Dr^a Claudia Araújo de Lima; Dr^a Isabella Fernanda; Dr^a Ana Maria Santana, Dr Tiago Duque, Dr^a Edelir Garcia. Aos colegas do PPGE, Turma 2014 e, em especial, aos da linha de GEPEFE, Guilherme Marins e Jeane Viana. À Prof^a Dr^a Regina Baruki. À Prof^a Dr^a Mônica de C. M. Kassar, amiga que me ajudou na orientação e nos momentos difíceis e, às vezes de desespero, durante o Mestrado. Ao Prof. Dr. José Carlos Libâneo que, mesmo não estando em Corumbá, preferiu me acompanhar na pesquisa. E, finalmente, agradeço especialmente ao meu orientador e amigo, Prof. Dr. Fabiano Antonio dos Santos, pela confiança. A todos, **ZIKOMO KWAMBIRI**.

“Vão tentar nascer aqui em Moçambique capitalistas pretos, que vão tentar explorar outros pretos, estudou um pouquinho ou licenciou-se, tem o seu diplomazito, pronto! Está pronto, está autorizado a explorar. É o Senhor Doutor, ele não produz, senão uma repetição daquilo que foi inculcado pelo capitalismo. Seremos últimos quando se trata de benefícios. Primeiros quando se trata de sacrifícios. Isto, é que é servir o povo, ouviram camaradas? Ouviram? Vocês todos são pobres aqui! Pobres! Daqui a 3 anos nós vamos ver alguns a levantarem edifícios de 15 andares. Onde arranjou esse dinheiro? Se eu levantar um prédio, façam favor de me perguntar. Ouviram?”

Samora Moisés Machel (1933-1986)

RESUMO

Esta pesquisa tem como finalidade compreender as implicações que o processo de massificação do ensino básico trouxe para a gestão escolar em Moçambique. Pesquisamos, dentre vários aspectos, o impacto da mundialização do capital na reformulação das políticas de educação e nas práticas escolares, os contextos da massificação do ensino secundário em Moçambique, as implicações da transformação das Escolas Primárias Completas (EPCs) em Escolas Secundárias no trabalho docente, e o papel dos Organismos Multilaterais (OM) na formulação das políticas educacionais em Moçambique. Trata-se de uma pesquisa de campo vinculada à linha de pesquisa Políticas de Educação e Formação de Educadores. Buscamos compreender como o processo de massificação do ensino tem sido enquadrado na lógica da agenda global que fundamenta as ações do Estado e a sua relação com as políticas sociais, nomeadamente as reformas educacionais, nos países periféricos. Em termos metodológicos, optamos pelo materialismo histórico-dialético; a contradição, a totalidade e a dialética serviram de orientação do nosso trabalho. Conduzimos uma pesquisa de campo, adotando os procedimentos metodológicos de entrevistas semiestruturadas. Associadas a essas estratégias, realizamos pesquisa bibliográfica e análise de documentos (Política Nacional de Educação; Plano Curricular do Ensino Básico; Estratégia do Ensino Secundário Geral e relatórios produzidos em duas escolas na província de Tete). Segundo dados recolhidos, apresentados e analisados na pesquisa, afirmamos que a mundialização do capital tem tido maior peso no planeamento educacional, sobretudo nos países periféricos; que pouco se tem dado atenção às questões localizadas; que os contextos econômicos, políticos e sociais de Moçambique contribuíram para a aceitação do processo de massificação do ensino secundário a partir de 2000 e que esse processo traz consigo sérios problemas para a gestão escolar. Por exemplo, o processo de transformação das EPC em secundárias tem sido realizado sem levar em conta as condições materiais, como os prédios de construção precária; a superlotação das salas de aulas; a falta de material didático e espaços para práticas esportivas e outras atividades escolares. Ademais, essa precariedade incide mais na responsabilização dos professores, em particular, o que contribui para a intensificação do trabalho docente, sobretudo na duplicação das jornadas de trabalho. Como corolário de tudo isso, tem sido comum a resignificação do conceito de qualidade de ensino, que se confunde com o simples acesso, conduzindo-nos a entender que a massificação do ensino em Moçambique contribui para a internalização da exclusão, visto que os alunos são aprovados em massa, mas a sua aprendizagem continua duvidosa.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais; Moçambique; massificação do ensino; intensificação do trabalho docente; internalização da exclusão.

ABSTRACT

The research, whose theme is the massification of education in Mozambique under the auspices of the Internationalisation of Education Policies: Implications for School Practice, aims to understand the implications that the massification process of basic education has brought to school practice in Mozambique. Among various aspects, we deal with the impacts of capital globalisation in the reformulation of educational policies and in school practices, the massification contexts of secondary education in Mozambique, the implications of the transformation of Full Primary Schools (EPC) into secondary schools in the teaching work, and the Multilateral Organisations' (OM) role in the formulation of the educational policies in Mozambique. The field research is linked to the research line entitled Education Policies and Educator Formation. We seek to understand how the education massification process has been included in the global agenda logics that provides bases to the actions of the State and its relation with the social policies, especially the educational reforms, in the peripheral countries. In methodological terms, we chose the dialectical and historical materialism; the contradiction, the totality, and the dialectics guided the research work. We developed the field study by means of semi-structured interviews. Associated with these strategies, we conducted bibliographic review and documental analysis (National Education Policy; Curricular Plan of Basic Education; General Secondary Education Strategy and reports produced in two schools in the Tete province). According to the data collected, analysed and presented in the research, we affirm that the globalisation of capital has had greater weight in educational planning, especially in the peripheral countries; that little attention has been given to local questions; that the economic, political and social contexts of Mozambique have contributed to the acceptance of the process of massification of secondary education from 2000 on; and that the process brings serious problems for the school practice. For example, the process of transformation of the EPC into secondary has been performed without taking into account the material conditions, such as the precarious construction buildings; the overcrowded classrooms; the lack of didactic material and spaces for sports practice and other school activities. Moreover, this precarious situation focuses more on the accountability of teachers, in particular, what contributes to the intensification of the teaching work, especially in the duplication of work hours. As a result, the resignification of the concept of education quality has been often confused with the simple access, leading us to understand that the massification of education in Mozambique has contributed to the internalisation of exclusion, since students succeed in mass, but their learning remains doubtful.

KEYWORDS: Education Policies; Mozambique; massification of education; intensification of the teaching work; internalisation of exclusion.

LISTA DE FIGURAS, TABELAS E QUADROS

Figura 1: Estrutura do Sistema Nacional de Educação (Moçambique).....	14
Tabela 1: Evolução dos efetivos escolares em Moçambique (2007-2011).....	66
Tabela 2: Dados sobre escolarização em Moçambique, por níveis de ensino (2009).....	66
Tabela 3: Dados sobre escolarização em Moçambique, por níveis de ensino (2013).....	67
Quadro 1: Visão educacional (1983-1992).....	82
Tabela 4: Evolução dos efetivos escolares no distrito pesquisado (2010-2013).....	103
Quadro 2: Distribuição de carga horária na EPC Karl Marx (2015).....	126
Quadro 3: Distribuição de carga horária na EPC Antônio Gramsci (2015).....	127

LISTA DE SIGLAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

ADE – Apoio Directo às Escolas

AEA – Alfabetização e Educação de Adultos

AGE – Administração e Gestão Educacional

BAD – Banco Africano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

BM – Banco Mundial

BR – Boletim da República

CPLP – Comunidade de Países de Língua Portuguesa

EESG – Estratégia do Ensino Secundário Geral

EP – Ensino Primário

EP1 – Ensino Primário do 1º grau

EP2 – Ensino Primário do 2º grau

EPC – Escola Primária Completa

EPT – Educação Para Todos

EPTM – Ensino Técnico Profissional-Moçambique

ESG – Ensino Secundário Geral

ESG1 – Ensino Secundário Geral do 1º ciclo

ESG2 – Ensino Secundário Geral do 2º ciclo

FMI – Fundo Monetário Internacional

FRELIMO – Frente de Libertação Nacional (movimento)

Frelimo – Frente de Libertação Nacional (partido)

HIV/SIDA – Vírus de Imunodeficiência Humana/Síndrome de Imunodeficiência Adquirida

IFP – Institutos de Formação de Professores

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação

INE – Instituto Nacional de Estatística

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MINED – Ministério de Educação

MINEDAF – Conferência dos Ministros dos Estados Africanos

NEPAD – Nova Parceria de Desenvolvimento de África

ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milénio
OM – Organismos Multilaterais
ONU – Organização das Nações Unidas
PAA – Plano de Adis Abeba
PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PARPA – Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta
PCEB – Plano Curricular do Ensino Básico
PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola
PEE – Plano Estratégico da Educação
PEEC – Plano Estratégico de Educação e Cultura
PES – Planos Económicos e Sociais
PIB – Produto Interno Bruto
PNE – Plano Nacional de Educação
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPI – Plano Prospectivo Indicativo
PQG – Plano Quinquenal do Governo
PRE(S) – Plano de Reconstrução Económica (e Social)
RDA – República Democrática de Alemanha
RENAMO – Resistência Nacional de Moçambique
SADC – *Southern African Development Community*
SDEJT – Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia
SNC – Sistema Nacional Colonial
SNE – Sistema Nacional de Educação
UA – União Africana
UCM – Universidade Católica de Moçambique
UEM – Universidade Eduardo Mondlane
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPM – Universidade Pedagógica de Moçambique
URSS – União das Repúblicas Socialistas Soviéticas

LISTA DE ANEXOS

Anexo 1: Roteiro das entrevistas.....	148
Anexo 2: Mapa de Moçambique e da Província de Tete.....	153

Sumário

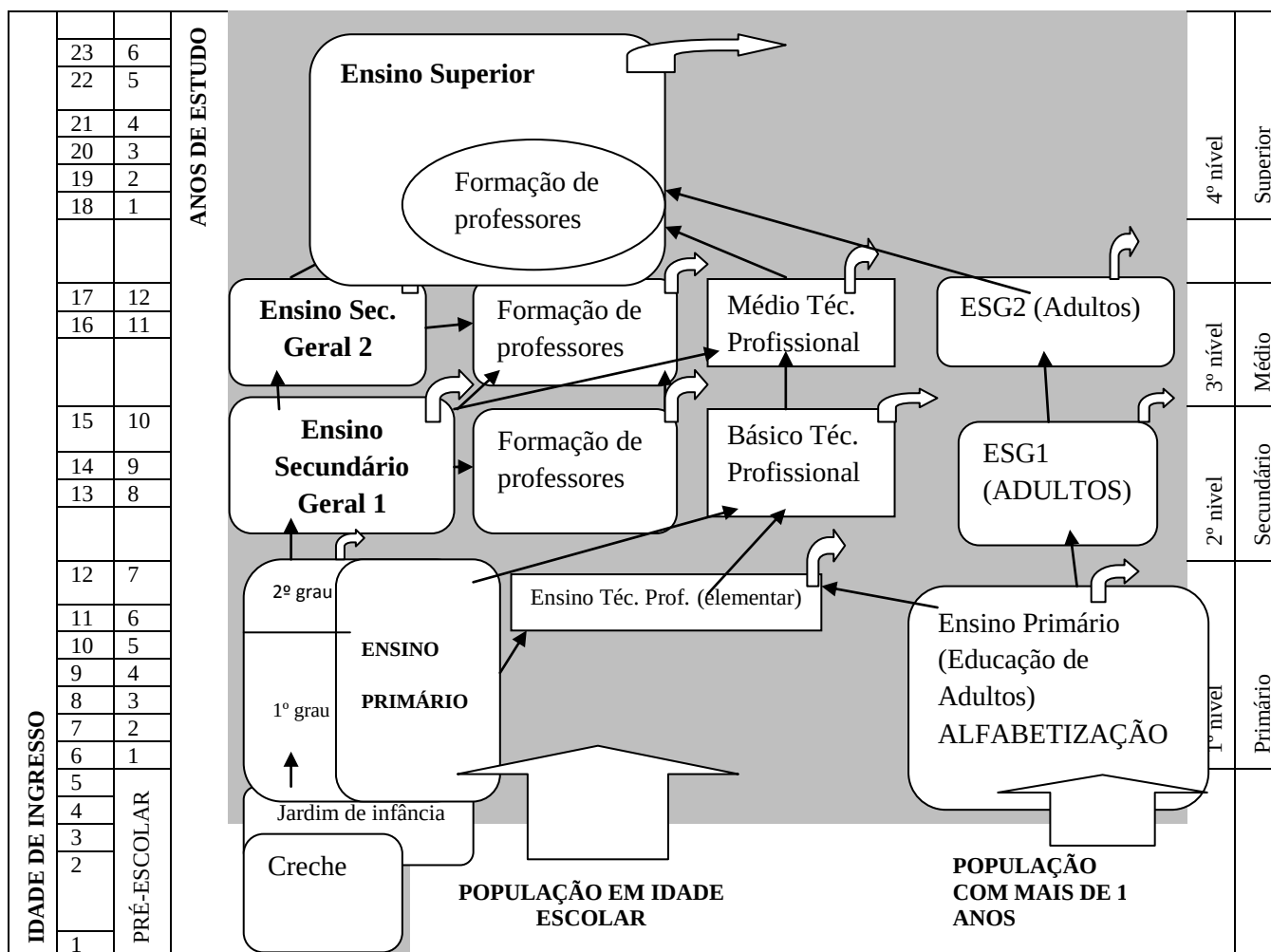
INTRODUÇÃO	13
SEÇÃO I: INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO	29
1.1. Mundialização do capital e as políticas educacionais	30
1.2. Planejamento educacional aliado às orientações das políticas mundializadas	33
1.3. Regionalização das políticas de educação na África	38
1.3.1. Ano de Ouro das políticas educacionais na África	41
1.3.2. As dúvidas da educação e a explosão escolar dos anos 1970	43
1.3.3. As desilusões da educação perante a crise econômica dos anos 1980	45
1.3.4. As promessas estratégicas dos anos 1990 e o planejamento do milênio	47
1.4. Parâmetros da escola competitiva e a responsabilização do sujeito na gestão	50
1.4.1. A formação de uma escola competitiva	51
1.4.2. Priorização de estratégias gerenciais	54
1.4.3. Escola voltada à formação para o cotidiano: competências e habilidades	58
1.4.4. Ressignificando as políticas (des)centralizadoras	60
SEÇÃO II: CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E EDUCATIVO DE MOÇAMBIQUE ..	63
2.1. Tentativa de implementação do Socialismo (1975-1984)	69
2.1.1. Economia Centralizada e o Plano Prospectivo Indicativo	70
2.1.2. Socialização da Educação: desafio do Estado socialista	73
2.2. Transição/retomada ao Capitalismo: anos 1980 e 1990	77
2.2.1. Virada para o “Ocidente” e o Programa de Reconstrução Econômica	77
2.2.2. Virada para o Ocidente: visão educacional entre as Leis 4/83 e 6/92	80
2.3. Consolidação do Capitalismo (1990 – aos nossos dias)	84
2.3.1. O <i>accounting</i> das políticas públicas nas reformas do Estado moçambicano	84
2.3.1.1. Agenda 2025 e a visão estratégica de Moçambique	85
2.3.1.2. Plano de Redução de Pobreza Absoluta (2001-2014)	89
2.3.2. Atualidade das políticas e o atendimento do movimento da Educação para Todos ..	91
2.3.2.1. Política Nacional da Educação: aprendizagem de qualidade para todos	92
2.3.2.2. Plano Curricular do Ensino Básico: incentivo à passagem semiautomática	96
SEÇÃO III: MASSIFICAÇÃO DO ENSINO: IMPLICAÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE	101
3.1. Aspectos gerais sobre a transformação de Escolas Primárias Completas	101
3.2. Implicações sobre os fatores intraescolares	107
3.2.1. (Des)centralização e responsabilização: estratégias para a formação do consenso? ..	113
3.2.2. A questão de parcerias na gestão escolar	116
3.2.3. Precarização e intensificação do trabalho docente	119
3.3. A questão do acesso <i>versus</i> qualidade de ensino em Moçambique	129
Considerações finais	136
REFERÊNCIAS	141
ANEXOS	147

INTRODUÇÃO

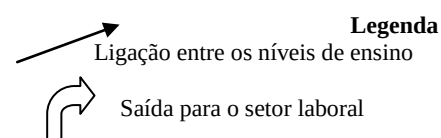
Nosso estudo está interessado em compreender a influência das orientações dos Organismos Multilaterais (OM) na formulação das políticas educacionais e seu impacto na gestão escolar em Moçambique. A partir da estruturação de uma agenda global para a educação (DALE, 2004), os OM têm se empenhado em articular recomendações amplas que sirvam para as mais diferentes realidades. A exemplo de outros países periféricos, Moçambique tem lançado a educação como peça fundamental para o desenvolvimento econômico do país. Nos últimos anos, temos como referência desse lançamento o processo de transformação de Escolas Primárias Completas (EPC) em Escolas do Ensino Secundário do 1º ciclo (ESG1). EPCs são escolas cujos professores devem ter qualificações de 10ª classe (série) + 1 ano de magistério para lecionar da 1ª à 7ª classe, enquanto as Escolas Secundárias do 1º ciclo (ESG1), da 8ª à 10ª classe, têm como requisitos: professores com nível de 12ª classe + 1 ano de magistério ou formação superior em áreas de ensino; existência de bibliotecas e áreas de práticas para a Educação Física (MEC, 2013).

O sistema educativo em Moçambique estrutura-se em Ensino Geral e Ensino Superior, sendo que o Ensino Geral é considerado “eixo central do Sistema Nacional de Educação (SNE) e confere a formação integral e politécnica”, cujo ingresso é com seis (6) anos; subdivide-se em Ensino Primário e Secundário (GOMEZ, 1999, p.358). O Ensino Primário, por sua vez, é composto por dois subníveis: Ensino Primário do 1º grau (EP1 – 1ª à 5ª classe) e Ensino Primário do 2º grau (EP2 – 6ª e 7ª classes). O conjunto desses subníveis é denominado por EPC. O Ensino Secundário compreende dois ciclos: Ensino Secundário Geral do 1º ciclo (8ª à 10ª classe) e Ensino Secundário Geral do 2º ciclo (ESG2 – 11ª e 12ª classes).

Fazendo um paralelo com a educação brasileira, uma Escola Primária Completa, juntamente com o Ensino Secundário Geral do 1º ciclo, equivaleriam ao Ensino Fundamental, que também é subdividido em séries iniciais – 1º ao 5º ano – e séries finais – 6º ao 9º ano. Além desses componentes, em Moçambique existe a modalidade do Ensino Técnico Profissional-Moçambique (EPTM) e a formação de professores, que compreende também dois níveis: básico, com ingresso após a conclusão da 7ª classe e médio, cujo ingresso se efetiva com a conclusão da 10ª classe, para vários ramos técnicos (MAZULA, 1995; GOMEZ, 1999; UACIQUETE, 2010). Para uma melhor compreensão da estrutura do ensino em Moçambique, apresentamos, na página a seguir, o organograma do SNE.

Figura 1: Estrutura¹ do Sistema Nacional de Educação (Moçambique)

Fonte: Adaptado do MINED/Direcção de Planificação (2001, p.7).



Problema da pesquisa

A necessidade de pesquisar este tema, além de ser basicamente pessoal, particularmente por ser natural daquela província, onde frequentei o nível primário e secundário nas escolas funcionando em condições de improvisação, também se deve ao meu vínculo académico e profissional, sobretudo a formação em Planificação, Administração e Gestão Educacional e docência em vários níveis de ensino em Moçambique (do primário até o superior). Analisado, superficialmente, o processo educativo nessas trajetórias, vê-se que, após o fim da **Guerra Civil** – ou Guerra dos 16 anos

¹“A estrutura do novo sistema pode ser representada pela fórmula ‘7+3+2+u’. Sete anos de escola primária, seguidos de cinco de escola secundária (primeiro e segundo ciclos) que dão acesso à universidade. O sistema anterior, de onze anos, representa-se pela fórmula ‘4+2+3+u’”. (GASPERRINI, 1989, p.70).

(1976-1992) entre a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional Moçambicana (RENAMO) – começou a ter uma expansão galopante, pressionada pela demanda social, tanto devido ao regresso de moçambicanos que se tinham refugiado para Malawi, Tanzânia, Zâmbia, Zimbabwe e a rede escolar precária que tinha sido destruída durante a guerra, assim como devido à resposta da assinatura de vários tratados internacionais: Declaração de Joimtien, Compromisso de Dakar, entre outros, no âmbito da Educação para Todos (EPT).

A respeito disso, tive uma experiência reveladora das condições precárias em que se encontram as escolas moçambicanas, quando terminei a graduação em Planificação, Administração e Gestão Educacional e passei a exercer o cargo de Professor de Língua Portuguesa para o ESG2 em uma escola Secundária de Nampula (2010-2011), um nível que requer um profissional com licenciatura em Ensino de Língua Portuguesa. Nessa experiência, foi notória a intensificação do trabalho, pelo fato de ter que empreender muito esforço para dar conta do recado, ainda numa escola transformada que passou de EPC para ESG1 e depois para ESG2, cujo acervo bibliográfico era escasso, a exemplo do que tem acontecido em muitas escolas do país e, particularmente, nas pesquisadas neste trabalho. No contato direto com as escolas em causa, além da estada do proponente na Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM), sobretudo como docente no curso de Administração e Gestão da Educação (AGE), debruçando sobre a gestão educacional; participando do Mestrado em Educação/Educação Social na UFMS; fazendo parte do Grupo de Pesquisa e Estudo de Políticas de Educação e Formação de Educadores (GEPEFE), surgiu a necessidade de refletir sobre a concretização da prática educativa em relação aos contornos da EPT.

Em termos teóricos, a importância do tema reside na urgência de estudarmos os mecanismos por detrás dessa prática de improvisação das condições de trabalho dos professores, expressas nas políticas de educação moçambicanas, como um fenômeno do cenário mundial. Isso levou à criação de uma agenda educacional que tem como objetivo principal a adoção de práticas, senão idênticas entre as diferentes localidades, pelo menos com alto grau de identidade, como sinônimo de desenvolvimento social.

Moçambique tem vivido um intenso processo de industrialização, a exemplo de outros países periféricos que se inseriram completamente na lógica de desenvolvimento capitalista. Com essa industrialização, novas demandas são lançadas a toda a sociedade, que busca atendê-las da forma como é possível. A educação, neste momento, ganha grande

destaque na formação do novo trabalhador, que agora se depara com atividades laborais distintas daquelas que estava acostumado a desenvolver. As medidas adotadas procuraram intensificar e massificar o acesso ao ensino secundário, já que a maioria das pessoas possuía apenas o ensino primário. Uma das medidas adotadas em Moçambique foi a massificação do ensino secundário, por via de transformação de EPCs em escolas secundárias que cumprem a função, portanto, de auxiliar o projeto de desenvolvimento do capital. Entretanto, não se têm claros, ainda, os impactos que essas transformações têm apresentado para a prática pedagógica e para a qualidade do ensino de Moçambique. Ademais, tem sido evidente mostrar que a massificação do ensino gera precarização, causa prejuízo à qualidade do trabalho do professor e da educação, embora se argumente que é para dar acesso a todos.

Portanto, pretende-se **massificar** o acesso da população à educação e fornecer uma educação com uma qualidade aceitável, isto é, uma educação com um conteúdo apropriado e um processo de ensino-aprendizagem que promova a evolução contínua dos conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, de modo a satisfazer os anseios da sociedade. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.2, sem grifos no original).

Embora o governo aponte para supostos aspectos positivos no processo de massificação, quando analisá-mos como isso ocorre de fato, verificamos ainda grandes desafios a serem superados. Ações atinentes à construção de escolas, formação de professores, ajuste salarial aos professores, segundo o nível acadêmico e de atividades realizadas, disponibilização de materiais didáticos não têm acompanhado a evolução acentuada dos efetivos de alunos que acorreram para a escola. Como exemplo do descompasso entre o que seriam as vantagens anunciadas pelo governo, por meio da massificação do ensino, e o que realmente é constatado nas escolas, tem-se a desvinculação entre as condições para o funcionamento das atividades escolares, como a revitalização, e até mesmo a construção de bibliotecas e o aumento de ingressos naquele nível de ensino. A respeito disso, o diagnóstico feito na Estratégia do Ensino Secundário Geral (EESG) alerta sobre os prejuízos que o Sistema Nacional de Educação estaria sofrendo, no capítulo da qualidade, devido ao:

- Aumento do número de alunos por escola;
 - Aumento dos rácios alunos professor e de alunos por turma;
 - Utilização de professores e escolas do EP para leccionar o ESG1.
- Este último elemento pode comprometer o progresso que o país já alcançou em termos de universalização do acesso a uma educação primária de qualidade, pois por vezes as melhores escolas do EP são ocupadas pelo ESG1. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p.viii).

Embora se reconheça que essa estratégia comprometeria o acesso no Ensino Primário, foi se constatando que o fenômeno ganhou terreno em todo o país – a transformação das EPCs em Escolas Secundárias (1^a-7^a em 8^a-10^a séries), sem maior observância nas condições em que operam/operariam as práticas escolares. Na província de Tete, por exemplo, foram transformadas muitas EPCs em escolas secundárias nos distritos de Tsangano, Mutarara, Macanga, Chifunde, Angónia e outros. No distrito pesquisado, o processo teve sua efetividade em 2006, dois anos após a entrada em vigor do novo currículo do ensino primário e a entrada do Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC 2006-2011). Contudo, ele carece de alguns fundamentos, pelo fato de as instalações, que eram para o funcionamento das EPCs, continuarem com as “mesmas estruturas”, tanto sob o ponto de vista de quantidade como de qualidade e o nível de formação de pessoal docente, também. Para reverter a situação, tem-se recorrido a várias alternativas, como é o caso de usar algumas instalações de âmbito social, igrejas locais, e pedir livros em outras escolas, muitas delas distantes, para minimizar o problema da falta de material didático. Em relação ao pessoal docente, recorre-se aos professores existentes, ainda que parte considerável não tenha as qualificações desejadas (12^a classe + 1 ano de formação psicopedagógica)². Assim, enfatiza a Estratégia de expansão do ensino secundário que “[...] **a construção de novas salas de aula em Escolas Primárias Completas (EPC) deverá ser a principal estratégia para a expansão da rede escolar do ESG**, o que vai permitir a evolução das EPCs para integrarem o ESG¹”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p.xi, sem grifos no original). Com isso, os professores do nível primário – são professores primários aqueles formados por vários modelos no percurso de história da Educação em Moçambique, com o nível equivalente a 10^a + 2 anos de magistério (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1992) – passaram a assumir as atividades do nível secundário, **sem formação específica**.

A expansão dos níveis de ensino não é acompanhada pela formação de professores nem pela construção de novos edifícios, um erro que não pode ser cometido. Como realça Libâneo (2011, p.9), por mais que a escola se transforme, devido às várias conjunturas sociais, “[...] não há reforma educacional, não há proposta pedagógica sem professores, já que são os profissionais mais diretamente envolvidos com os processos e resultados da aprendizagem escolar”.

² Segundo a Lei 6/92, para lecionar nesse nível (8^a à 10^a séries), o professor deve ter cursado o magistério, entrando após a conclusão da 12^a série e cursando um ano sobre as metodologias para o ensino secundário. Em 2007, um curso destinado para esse nível (12^a +1 ano) foi promovido pela Universidade Pedagógica de Moçambique, mas funcionou apenas três anos (MINED/REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2011).

No caso moçambicano, verifica-se a improvisação das infraestruturas e a precarização do trabalho docente (de EPC para ESG1), dificultando a concretização dos planos educativos referentes ao ensino secundário, que resultam em elevação da proporção aluno/professor, salas numerosas e uso de três turnos (MINED/REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2011). Constata-se uma fraca operacionalização das políticas educacionais, sobretudo no capítulo da qualidade de ensino, mesmo com o almejado discurso de que a escola contribuiria para o desenvolvimento social. Ademais, enfatiza-se mais o estar na escola e pouco se preocupa com o que e como se aprende. Freitas (2002); Dale (2004); Kuenzer (2007) e Nogueira (2011), falando da agenda global, entendem que o panorama de massificação tem sido uma dissimulação da nova forma de dualidade estrutural “[...] enquanto objetivação das novas relações entre educação e trabalho”, [faz parte da agenda global, e que], “com a ratificação por parte de alguns países, do Tratado de Jomtien em 1990, a escola antes reservada a uma pequena elite transforma-se numa organização nova denominada a escola de massas decorrente da massificação do ensino”, mas ainda contraditória (NOGUEIRA, 2011, p.8).

A educação em Moçambique atravessou vários períodos de contradições. A necessidade de assegurar que todas as crianças e jovens tenham “[...] o direito à educação com base na escolaridade obrigatória e universal e, assim, garantir a igualdade de oportunidades de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino” – a democratização do ensino – tem sido um tema de debate e preocupação nas políticas educacionais do país, desde a nacionalização da educação e da saúde, ocorrida em 1976, sob orientação marxista-leninista³ (GOMEZ, 1999, p.358). A necessidade de universalizar o acesso a todos tem trazido, muitas vezes, a ressignificação do conceito de democratização de ensino para a massificação, obrigando que as escolas operem em condições degradadas, para atender a um número cada vez mais elevado dos efetivos escolares. Trabalhamos com esse conceito para demonstrar que a suposta ampliação do acesso à escolarização, nos países periféricos, visa à massificação do ensino e não à universalização. Massificação é o resultado de políticas públicas que objetivam criar mecanismos de acesso à educação sem que a qualidade seja preocupação (LUÍS, 2005; KUENZER, 2007; BRUNO, 2011).

³ Trata-se do modelo de governança que põe a centralidade do Estado para com a defesa dos aspectos sociais e baseia-se na teoria “[...] desenvolvimentista, onde o Estado é praticamente coincidente com o governo e é definido pela sua função central no sistema político; [...], onde o Estado é a arena da luta de classes determinada pela posição do país no sistema capitalista internacional; a noção de Estado forte, onde o *Leviathan* foi gerado pelo estado colonial”, segundo a interpretação da FRELIMO (CHABAL, 2000 apud UACIQUETE, 2010, p. 41).

Massificar é oferecer o ensino à massa de trabalhadores sem ter em conta os resultados dessa ampliação, enquanto o conceito de

[...] democratização do ensino encontra-se subjacente o conceito de “direito à educação” para todos os cidadãos e o estabelecimento de condições que permitam o cumprimento de um período de educação básica, ou “escolaridade obrigatória”. Na prática, traduz-se na criação de condições de igualdade de acesso à educação, no acréscimo da frequência escolar, nos resultados do sucesso dos alunos e no aumento da participação dos cidadãos na vida da comunidade. Esta postura tem em conta a facilitação do acesso à escola a todos os cidadãos, o reconhecimento de que esta frequência é útil para o crescimento económico e social e o sentido de equidade, entendida como “garantia de êxito de todos através de uma oferta educativa diversificada e de qualidade”. (ARROTEIA, 2008, p.65).

É a respeito dessa (re)definição do acesso ao direito à educação que pretendemos analisar o significado da massificação do ensino, que tem ganhado espaço nas atuais políticas neoliberais com a educação, como sinônimo de democratização do ensino. Massificação não é sinônimo de universalização. São diferentes em suas práticas Bruno (2011).

O primeiro diz respeito à expansão do acesso à educação escolar de quase totalidade das novas gerações de trabalhadores. Embora afirmado como um direito de todos nas chamadas democracias, universalização tem resultado tanto do interesse dos capitalistas em explorar uma força de trabalho capaz de realizar atividades mais complexas e produtivas, quanto das pressões e lutas das famílias e dos jovens por acesso a níveis superiores de qualificação e aos certificados exigidos pelo mercado de trabalho. O resultado destas ações sem o devido planejamento tem causado graves problemas no desenvolvimento educacional. São escolas sem estruturas adequadas, professores sem apoio necessários, escolas sem aporte financeiro do Estado. Nessa ótica, o que importa é massificar o ensino, resultado da ação do capital para reduzir os processos formativos às exigências estritas da reprodução do capital, daí muitas vezes suscitar a apatia dos estudantes ou sua revolta contra os sistemas de ensino. (p.551).

No caso de Moçambique, o desejo de socialização da educação foi regulamentado, pela primeira vez, com a entrada em vigor da Lei 4/83, de 23 de março, sob a governança do modelo de sociabilidade marxista-leninista (socialismo), que colocou como um dos seus princípios o direito à educação para todos e em todos os níveis, já que, com a orientação da ideologia socialista, a educação fortaleceria o papel dirigente da classe trabalhadora (MAZULA, 1995; GOMEZ, 1999). Contudo, a conjuntura socioeconômica e política que o país atravessou nos anos 1980 ditou o fracasso desse desejo. Enquanto eram desenhadas políticas de educação para toda a população, as pressões econômicas advindas da conjuntura capitalista acentuavam a falta de recursos para a materialização das políticas sociais. Eis

que, no fim da década, caiu por terra o socialismo e o governo de Moçambique foi pressionado a procurar os organismos de *Bretton Woods*⁴ em 1987 (MAZULA, 1999; CASTIANO, NGOENHA, BERTTHOUD, 2005).

Sob a nova conjuntura de Estado Neoliberal⁵, que defende a necessidade de diminuir as despesas públicas⁶, em Moçambique, várias propostas sobre a educação básica “obrigatória” se materializaram no plano das políticas públicas em educação, sendo que a provisão dos meios para se alcançar a tal universalização, de forma efetiva, pouco se deu no plano das ações com as políticas sociais. Um estudo feito pela **Oxford Policy Management** (2008-2010), sobre a *Fast Track Initiative* (FTI), revela que houve a necessidade de **encurtar a formação de professores** (desqualificação) para diminuir a improvisação dos professores, que chegava a 40% (sem qualquer formação) e, mesmo tendo-se implementado a **política de construção de baixo custo**, esta se revelou ineficaz – poucas escolas foram construídas.

Não houve muita influência directa do FTI sobre as iniciativas de desenvolvimento de capacidades e pode-se argumentar que esta negligência do FTI em relação à capacitação teve um impacto negativo nalguns casos. Não foi incluída uma estratégia de desenvolvimento de capacidade institucional dentro do programa de construção escolar acelerada e devido a isso este programa passou por dificuldades. (BARTHOLOMEW, 2010, p.46).

O que percebemos, portanto, é a apelação do governo moçambicano para que o processo de massificação seja considerado um ponto positivo na política educacional, como é o caso da transformação das EPCs em escolas secundárias, sem provisão⁷ material. Seria,

⁴ Conjunto dos Organismos Multilaterais encabeçados pelo Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI), fundados na Conferência de Bretton Woods em 1944, cujas ações se confinam no desenvolvimento económico por via de concessões (dívidas/empréstimos) aos países que se considerem incapazes no financiamento de suas políticas, sendo que tais organismos também fornecem desenho e assessoria técnica e de serviços para tais políticas (LUÍS, 2005).

⁵ Trata-se de toda aceção política adotada, sobretudo pelos neoconservadores, que a partir dos anos 70 tem sido propagada pelo mundo por via do discurso economicista, encabeçada pelas instituições de *Bretton Woods*, como nova fase do capitalismo que introduz uma nova roupagem para dar significado à teoria de capital humano “O significado que veio a prevalecer na década de 1990 deriva de uma lógica voltada para a satisfação de interesses privados, ‘guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho’”. (SAVIANI, 2008, p. 430).

⁶ “Para a teoria neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado. A estratégia, portanto, é reformar o Estado ou diminuir sua atuação para superar a crise. O mercado é que deverá superar as falhas do Estado, portanto a lógica do mercado deve prevalecer inclusive no Estado, para que ele possa ser mais eficiente e produtivo”. (PERONI, 2013, p.241).

⁷ Em administração a provisão dos recursos (humanos, materiais e financeiros) facilita a estrutura funcional das escolas. A não existência dos meios leva à improvisação e dificulta o funcionamento normal. Pode-se questionar se as qualidades existentes estarão em conformidade com o planejado. É preciso garantir que todos os meios estejam disponíveis durante a construção do planejamento, para que não falte algo na hora de execução. A definição dos meios deve preceder ao que foi definido nos objetivos, para que o plano siga o seu

segundo o governo, a possibilidade de atender aos anseios de desenvolvido social. Contudo, questionamos:

- **Que impactos a mundialização do capital traz na reformulação das políticas de educação e nas práticas escolares?**
- **Em que contexto ocorre a massificação do ensino secundário em Moçambique? Que implicações a transformação das escolas Primárias Completas em Escolas Secundárias tem no trabalho docente?**
- **Qual o papel dos Organismos Multilaterais na formulação das políticas educacionais em Moçambique?**

Objetivos da pesquisa

Com base nas questões lançadas acima, o objetivo geral desta pesquisa é compreender as implicações que o processo de massificação do ensino básico moçambicano, por meio da transformação de Escolas Primárias Completas em Escolas Secundárias, trouxe para a gestão escolar. Como objetivos específicos, pretendemos:

- Compreender os impactos da mundialização do capital na reformulação das políticas de educação e seus efeitos nos planos locais;
- Identificar os contextos econômicos, políticos e sociais de massificação de escolas secundárias em Moçambique;
- Descrever as implicações causadas pela transformação das Escolas Primárias Completas em Secundárias na prática gestão escolar e na precarização e intensificação do trabalho docente em Moçambique;
- Analisar os objetivos e o papel dos Organismos Multilaterais na formulação das políticas educacionais de massificação do ensino em Moçambique.

Metodologia

Conduzimos o presente estudo em duas escolas cujos nomes não revelamos, por questões de garantia de anonimato. Assim, usamos nomes fictícios: Escola Primária Completa Karl Marx e Escola Primária Completa Antônio Gramsci. Como técnicas de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada e o estudo documental. Para a entrevista semiestruturada, propusemos questões abertas (Anexo 01), de modo que o entrevistado

enunciasse as respostas da maneira mais ampliada possível. As questões foram dirigidas a 13 sujeitos da rede escolar de um distrito na província de Tete (Moçambique), nomeadamente: seis professores; três alunos; um representante dos pais/encarregados de educação; dois membros da equipe técnica das escolas, um técnico da Repartição do Ensino Geral do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), equivalente à secretaria de educação (Brasil).

A escolha dos sujeitos considerou o local e a função por eles exercida. Os professores são das escolas que passaram pelo processo de transformação. A maioria já lecionou, ou ainda está lecionando no EP2. Os alunos foram escolhidos nas três séries do ESG1 (8ª, 9ª e 10ª classes), para percebermos os seus sentimentos sobre o significado da escola e suas expectativas em relação às condições em que operam as suas aprendizagens. O representante dos pais/encarregados de educação é um membro da comunidade que tem ligação com uma das escolas pesquisadas, também chamado de pai da escola. Em relação aos membros da equipe técnica, selecionamos um em cada escola, com a finalidade de compreender os elementos ligados à gestão das escolas “transformadas”. Por fim, a seleção do técnico do SDEJT ocorreu por considerarmos essencial conhecer a visão dessa instituição em relação à gestão das políticas de educação local, especialmente a gestão das políticas que visam a garantir o processo de transformação das EPCs em Escolas Secundárias.

Além da constatação das condições da infraestrutura e do material didático, o estudo incidiu sobre alguns documentos da política de educação, tanto produzidos pelos OM como os nacionais/locais que materializam o curso da implementação do processo de massificação do ensino. Assim, analisamos duas leis do SNE (4/83 e 6/92), a Política Nacional de Educação (PNE, 1995), o Plano Curricular do Ensino Básico de Moçambique (PCEB, 1999), este último financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO); o Plano Estratégico da Educação e Cultura de Moçambique (PEEC, 2006-2011); e a Estratégica do Ensino Secundário Geral (EESG, 2009-2015). Foram significativos alguns documentos de âmbito macro, no contexto das políticas públicas em educação de Moçambique, donde se baseiam as orientações da educação internamente e são resultados de OM: as recomendações da Agenda 2025 (2003); do Plano de Acção a Redução da Pobreza Absoluta II (PARPA II, 2006); Encontros dos Ministros dos Estados Africanos (MINEDAF). Levantamos documentos produzidos nas escolas, no SDEJT, referentes aos efetivos escolares e rendimento escolar. Além da revisão bibliográfica, consultamos, para o entendimento das políticas educacionais, alguns documentos da UNESCO: a Declaração de

Joimtein (1990); o Compromisso de Dakar (2000); o Relatório Mundial sobre a Educação 2000 e outros.

Com base nos olhares discutidos nesses documentos/obras, procuramos entender como devia ser e como é encarada a democratização do ensino em Moçambique, sobretudo no que diz respeito às raízes da formulação de suas políticas, ora por via de improvisação, ora pelo planejamento educacional. É nesse contexto de análise de documentos e estudo bibliográfico, aliados à pesquisa de campo, que surgiram alguns debates sobre os conceitos de **consentimento ativo**, **hegemonia**, **capital humano** e **inclusão-excludente** como referenciais de análise de conteúdo na relação Estado-sociedade e a expansão escolar, num contexto da Educação Para Todos (EPT). Assim, se massifica a educação básica como resposta às várias recomendações dos OM, devido aos vários tratados de que Moçambique é signatário. Como consequência verifica-se maior demanda no ESG1, levando pressão ao governo para uma expansão “apressada”, por via de transformação das EPCs para atender ao “acesso a todos”.

Neves (2005); Peroni (2010) e Santos (2012) apontam que a expansão escolar no contexto de EPT se torna cada vez mais complexa. A escola se robustece para permitir que o Estado dissimule uma ausência no fornecimento de meios e, como consequência, perde-se o almejado direito à educação, em que a lógica de gestão da política social se confina na delegação dos poderes do Estado. São reformas típicas de “despolitização” da política do Estado – a pequena política⁸ – que, penetrando na comunidade, com tons de inclusão, seu objetivo implícito se confina mais numa estratégia de nova pedagogia de hegemonia⁹ do capital para conter quaisquer formas de contestação de seus projetos mercadológicos do que verdadeiramente educacionais – o **consentimento ativo** – que consiste na

[...] repetição de termos que, antes estranhos a determinado grupo, começam a se tornar comuns na medida em que modificam a prática desses sujeitos. As estratégias para se produzir consensos não visam apenas a incorporação de novos termos, mas, principalmente, novas práticas cuja finalidade é a formação de um novo homem coletivo, conformato às transformações propostas pelo neoliberalismo. (SANTOS, 2012, p.46).

⁸ Na visão gramsciana, a grande política refere-se a todo o conjunto de “grandes questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destituição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas económico-sociais”, por ‘pequena política’, ‘as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida’. (GRAMSCI, 2000b apud NEVES, 2005, p. 28).

⁹ Segundo Neves (2010, p.24), trata-se de um novo realinhamento do capital que, ao invés de usar a coerção, consiste em “assegurar que o exercício da dominação de classe seja viabilizado por meio de processos educativos” através da permanente atuação dos intelectuais orgânicos espalhados nos aparelhos privados de hegemonia: escolas; igrejas; sindicatos e outras organizações sociais atualmente dominadas pelo terceiro setor.

Em Moçambique, nas políticas atuais, tem sido recorrente encontrar, por exemplo, repetições de que a qualidade de ensino será alcançada através de programas de provisão de materiais e formação de professores. Contudo, quando se vai ao terreno das práticas, verifica-se, não poucas vezes, que as escolas funcionam em condições, cada vez mais degradadas.

A melhoria da qualidade e relevância da educação será alcançada através de medidas que actuem sobre os determinantes da eficácia escolar, nomeadamente a reforma curricular, a melhoria da qualificação do corpo docente favorecendo as acções de formação inicial e contínua, apoio pedagógico, modernização dos métodos de ensino **e provisão de material escolar; reabilitação e apetrechamento das escolas.** (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.12, grifos nossos).

Assim, as passagens prescritas nesses documentos acabam se transformando em poderosos *slogans*, fundamentais para a consolidação do consenso. E, como não bastasse, para essa nova pedagogia da hegemonia que visa à manutenção do capital, sob a perspectiva gerencialista, o (in)sucesso escolar recai sobre a fraca capacidade institucional de gestão, ignorando ou não dando maior atenção às condições de trabalho, formação e profissionalização docente. Para Contreras (2012), quando se fala de condições do corpo docente, muitas vezes, tem se recorrido à profissionalização como forma de encorajar os professores a assumirem seus postos como verdadeiros defensores da sua vanguarda. As reformas educacionais estão impregnadas de um discurso de responsabilização para que os professores encarem a sua profissão com profissionalismo, relegando para o segundo plano a questão das condições materiais. Shiroma e Evangelista (2004), discutindo sobre a questão docente nas políticas educacionais, identificam que a profissionalização docente tem ganhado perfis que estimulam a responsabilização dos professores para com a gestão escolar:

Conclui-se que a política de profissionalização articulada ao gerencialismo é uma maneira de redefinir a formação de professores e administradores e, também, monitorar a incorporação das recomendações internacionais no trabalho pedagógico escolar. (p.225).

Os padrões de referência do pessoal docente em Moçambique são caracterizados pela formação psicopedagógica e continuada. É sob essa ótica que o PEEC prevê a formação do pessoal docente e enfatiza a “[...] qualificação de mais professores, através do fortalecimento de programas de formação em serviço e de desenvolvimento contínuo de professores, como o crescer” (MEC, 2006, p.40). Na prática, são professores com uma formação não adequada/recomendada que estão assegurando os postos e, como é óbvio, são pagos salários

correspondentes à sua categoria e não em relação ao nível ou ao volume de tarefas que realizam – uma tendência de proletarização (ABONÍZIO, 2012; CONTRERAS, 2012).

A política de formação docente, no período em tela, foi marcada pelas políticas neoliberais e pelas diretrizes de agências multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO. No caso brasileiro, os dois temas acima referidos, o da profissionalização e o da gestão, foram apresentados como antídotos ao “fracasso escolar”, evidenciado por altos índices de repetência e evasão.[...] A ênfase dada à gestão de “recursos” – a esse tipo particular de gestão – eclipsa a questão altamente candente da gestão de “pessoas” cujo lugar no plano econômico precisa ser obliterado. O que está em jogo, pois, não é a contratação de professores aptos, mas de professores adeptos. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p.533).

Trata-se de políticas que facilitam o consenso. Esse fenômeno, que se caracteriza pela maneira como são disseminadas ideias, a ponto de serem aceitas de forma mais ou menos universalizada, embora seja complexa, constituindo uma média entre o consenso e a aceitação da ideologia, é denominada por **hegemonia**. Para GRUPPI (1978, p.5), a hegemonia, em Gramsci, deve ser entendida como a “[...] capacidade de direção, de conquistar alianças, capacidade de fornecer uma base social ao Estado proletário”. A noção de hegemonia propõe uma nova relação entre estrutura e superestrutura e tenta se distanciar da determinação da primeira sobre a segunda, mostrando a centralidade das superestruturas na análise das sociedades avançadas (GRAMSCI, 1982).

Assim, Gramsci ilustra como a sociedade se organiza, a ponto de conseguir dirigir moral e intelectualmente na franca passividade e produzindo consenso dentro de um grupo social, onde a maior parte das pessoas é dominada pela burguesia, sem que haja quaisquer indícios de resmungar a legitimidade das imposições sociais. Explicitando tal fenômeno, Gramsci observa que tal se dá ou pelo controle feito pela sociedade social quando, usando a liderança moral e intelectual, a burguesia cria alianças que vão articulando as ideias através dos aparelhos privados de hegemonia (escola, igrejas, associações) para as demais frações sociais, ou, ainda quando, sob uma tendência política, moral, intelectual vai se impondo, criando seus interesses de forma mais vertical sobre o proletariado.

Ademais, as tendências atuais da educação pública se preocupam mais em manter o aluno na escola e seu direito se confina à aprendizagem de competências “básicas”, encurtando, assim, o conceito de qualidade de ensino para uma interpretação economicista – a educação para a formação do capital humano, em que o investimento na educação é entendido como incremento de produtividade, como explicita FRIGOTTO (2000):

Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado

volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potenciadoras da capacidade de trabalho e de produção. (p.41).

O papel das políticas educativas na sociedade tem sido ressignificado, com a mudança das operações no nível dos componentes da própria sociedade: cultura, economia, tecnologia; acompanhando, dessa feita, a evolução e os objetivos da educação: conservação/transformação social e sua reprodução nos vários modelos. Em nossa percepção, seria essa tendência que caracteriza o processo de (re)formulação das políticas educacionais que em Moçambique, atinentes às recomendações dos OM, fortalecem os novos parâmetros da gestão escolar – “mundialização do capital” – e privilegiam as competências em detrimento dos conteúdos historicamente acumulados, como sinônimo de satisfação das necessidades imediatas dos indivíduos perante o mercado. Para Silva (2013), essas políticas:

[...] são fundamentais para manutenção da hegemonia e fazem a educação aflorar no contexto das relações de dominação, para obtenção do consenso, como forma de englobar a todos, disseminando os valores do mercado como universais, e por isso é um campo importante de controle do Estado. A educação, nesse novo contexto, vem cumprindo seu papel estratégico indispensável à manutenção desta ordem: capacitar as massas para intensificar a produção, acalmá-las, provocando um sentimento de pertença, por meio da ampliação de seu acesso – carro chefe das reformas educacionais, principalmente nos países periféricos – mesmo que sem qualidade, tornar-se atrativa como serviço, função de mercadoria. (p.134).

A massificação é uma forma de manutenção da lógica de precarizar o ensino às custas do aumento dos índices de rendimento e do aumento do número de alunos que acessam a escola. Não há preocupação com a qualidade social do ensino, nem com as condições materiais que garantam uma educação apropriada. Esse fenômeno de se preocupar aparentemente com a inclusão de alunos no sistema escolar, mas deixando de lado os recursos e insumos necessários, é descrito por Kuenzer (2007) como estratégia de incluir-excluindo. Segundo a autora, é

A estratégia por meio da qual o conhecimento é disponibilizado/negado [...] Ao invés da explícita negação das oportunidades de acesso à educação continuada e de qualidade, há uma aparente disponibilização das oportunidades educacionais, por meio de múltiplas modalidades e diferentes naturezas, que se caracterizam por seu caráter desigual e, na maioria das vezes, meramente certificatório, que não asseguram domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética. (KUENZER, 2007, p.1170-1171).

Na perspectiva de massificar o ensino, busca-se formar força de trabalho para o desenvolvimento capitalista (capital humano). Freitas (2002); Kuenzer (2007) Souza e Espindola (2008) e Silva (2013) denominam **inclusão-excludente** a essa nova “fórmula” do Projeto Neoliberal que, visando à manutenção de hegemonia e com o “receio” de ilustrar a exclusão social, realiza o direito à educação por meio de medidas paliativas. Verifica-se, por exemplo, que “[...] o analfabetismo permanece alto. A universalização do ensino fundamental efetiva-se dentro de uma profunda desigualdade intra e entre regiões e na relação cidade/campo. Uma inclusão, portanto, desigual e precária”. (SOUZA e ESPINDOLA, 2008, p.46). Ao mesmo tempo em que as políticas de ampliação da oferta de vagas nas escolas secundárias parecem atender às demandas de inclusão dos sujeitos, há um processo de exclusão, já que a qualidade das estruturas e dos conteúdos não acompanha a expansão.

Para Kuenzer (2007, p.1170), trata-se de uma estratégia do capital que opta por oferecer o mínimo flexível e possível aos demais e à burguesia cabe a “[...] educação específica, de natureza científico-tecnológica e sóciohistórica, para os que vão exercer o trabalho intelectual, de modo a assegurar que a posse do que é estratégico, nesse caso o conhecimento que permite inovação, permaneça com o capital”, uma inclusão no que toca apenas às oportunidades de acesso à porta da escola, mas que é negada pelas condições de funcionamento das práticas escolares, como o que tem acontecido nas EPCs transformadas em escolas secundárias.

Em termo de estrutura, a dissertação está dividida em três seções: Internacionalização das Políticas de Educação; Contexto Socioeconômico e Educativo de Moçambique; e Massificação do Ensino: Implicações sobre a Gestão Escolar. A seção I é dedicada à abordagem sobre a mundialização da educação – comentamos sobre como as recomendações dos Organismos Multilaterais têm sido territorializadas para fazer parte das políticas educacionais. Por questões metodológicas, dividimos a seção em quatro partes. Num primeiro momento, caracterizamos o planejamento educacional como forma de materialização das políticas globais no local. Descrevemos, para tal, como tem sido efetuada a influência da mundialização do capital nas políticas de educação – o planejamento educacional –, com maior destaque para a evolução da educação na África, a partir dos anos 1960 até os nossos dias. Em seguida, tratamos dos aspectos ligados às tendências da escola para a formação do capital humano, destacando suas estratégias e características nos planos locais e na gestão escolar. Na segunda seção, destacamos como o contexto econômico-

político influenciou as políticas externas em Moçambique independente, focalizando três etapas que se resumem na tentativa de implementação do socialismo, na transição e na consolidação do capitalismo. Ainda nessa seção, descrevemos como os contextos económicos implicaram na mudança das políticas educacionais, salientando a concepção do Sistema Nacional de Educação, em 1983, e como a socialização da educação foi sendo transformada para atender à economia de mercado, a partir dos anos 1990. A última seção compreende a abordagem empírica sobre o tema. Trazemos os temas discutidos nas seções anteriores, mas tendo em conta os dados das entrevistas, recolhidas no trabalho de campo, sobretudo nos aspectos referentes às implicações da transformação das Escolas Primárias Completas em escolas secundárias na gestão escolar: a precarização e a intensificação do trabalho docente e a ressignificação dos conceitos de acesso e de qualidade de educação.

SEÇÃO I: INTERNACIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO

A educação é certamente um direito da pessoa humana, incluída na Declaração de Direitos Humanos das Nações Unidas, mas para tornar este direito efetivo é necessário dispor-se de meios. (...). Em outros termos, quando os meios disponíveis para possibilitar o exercício de um direito são escassos, o problema passa para o terreno econômico e político. (MARTINEZ e LAHORE, 1977, p.3).

Nesta seção, discutimos como as recomendações dos Organismos Multilaterais (OM) veiculam para disseminar seus desejos, até ao nível local, e que estratégias têm sido utilizadas para a massificação do ensino em Moçambique que se relacionam com a mundialização do capital, adjetivado por globalização. Adotamos o termo mundialização, proposto por François Chesnais (1996), como alternativa de globalização que encobre os pressupostos de acumulação flexível do capital. “A diferença é conceitual e metodológica, pois, **mundialização** está associada aos pressupostos de Marx, portanto, a compreensão da internacionalização da economia parte da compreensão da produção e da acumulação do capital em primeiro lugar”. (SILVA, 2001, p.9, grifos da autora).

Tem sido marcante, em muitos países, sobretudo periféricos, encontrar programas de ensino que visam a atender desejos, especialmente do mercado: formação de uma escola competitiva; priorização de estratégias gerenciais; escola voltada à formação de um novo homem (aprendizagem por competências e habilidades); e incentivo às políticas voltadas para o setor privado e à participação do terceiro setor – políticas (des)centralizadoras – que, muitas vezes, passam repetindo a história de quantidades e pouca atenção dão à qualidade de ensino, transformando-se em *slogans* para o consentimento ativo (SHIROMA e SANTOS, 2014).

Um dos *slogans* na educação pós anos 1980 é o direito à “Educação para Todos” (EPT), que tem sido reformulado a partir das políticas públicas, que são os caminhos escolhidos para o cumprimento da missão e a consecução dos objetivos e metas da organização. Resumem-se em regras ou diretrizes, expressando os limites das atividades a serem realizadas para o alcance dos objetivos. Contudo, tais caminhos, frequentemente em forma de **decisões contingenciais**, visam a resolver conflitos entre os objetivos específicos. Aliás, trata-se da nova pedagogia de hegemonia, que encena as políticas educacionais como pequena política para a mundialização do capital (SILVA, 2001; NEVES, 2005; LEHER, 2010; LIBÂNEO, 2014).

1.1. Mundialização do capital e as políticas educacionais

A (re) formulação de políticas educacionais e sua relação ao mercado global tem ganhado, na atualidade, uma nova roupagem do capitalismo, cuja ideologia identifica o mercado como total, igual e global, pretendendo, a todo o custo, a desregulamentação e a flexibilização dos espaços, do mercado e do trabalho, à custa da deterioração das condições da classe trabalhadora. Ademais, em muitas abordagens apologistas, esse fenômeno é chamado de globalização, como sinônimo de inclusão econômica (SANTOS, 2001; SILVA, 2001; LEHER, 2010). O sentido de **globalização** tem sido propagado para encobrir a negatividade, na **mundialização do capital**, como explica Silva (2001, p.1): “[...] ambos os conceitos referem-se ao processo de internacionalização da economia capitalista. Porém, o termo ‘globalização’ possui um caráter parcial porque está carregado de ideologia empresarial dos oligopólios americanos e europeus” e traz em seu bojo uma necessidade para o consentimento ativo, ao propagar a unidade e integração de todos. Para Limoeiro-Cardoso (1999) apud Santos (2001),

A noção de globalidade remete a conjunto, integralidade, totalidade. A palavra ‘global’ carrega consigo esse mesmo sentido de conjunto, inteiro, total. Sugere, portanto, integração. Desse modo, ou por esse meio, o uso do termo ‘global’ supõe ou leva a supor que o objeto ao qual ele é aplicado é, ou tende a ser integral, integrado, isto é, não apresenta quebras, fraturas ou hiatos. Globalizar, portanto, sugere o oposto de dividir, marginalizar, expulsar, excluir. O simples emprego de ‘globalizar’ referindo-se a uma realidade que divide, marginaliza, expulsa e exclui, não por acidente ou casualidade, mas como regularidade ou norma, passa por cima desta regularidade ou norma, dificultando a sua percepção e mesmo omitindo-a. Consciente e deliberadamente, ou não, a utilização da palavra nestas condições tem exatamente tal eficácia. (p.171-172).

Trata-se, no entanto, de uma forma “adequada” para justificar as reformas estruturais do Neoliberalismo. A esse respeito, Santos (2001) e Leher (2010) concordam com a posição de Silva (2001), de que a denominação neoliberal por globalização ao “novo” fenômeno de manutenção do capital é uma questão ideológica para mistificar os efeitos adjacentes e que “[...] a denominada globalização é a ideologia mais insistentemente invocada para justificar a inevitabilidade das reformas estruturais de carácter neoliberal”. (LEHER, 2010, p.137, tradução nossa). A globalização é um novo segmento do capital, com vista a proporcionar melhor diferencial de mundialização do capital, já que as fronteiras são abertas e os Estados “desregulamentados” deixam que os “senhores” do imperialismo dos conglomerados do poder econômico – designadamente os OM – passem a comandar, a partir da estrutura (em Marx) e influenciar os aparelhos privados de hegemonia (em Gramsci), detendo assim, além

do poder econômico, esferas políticas da sociedade (SANTOS, 2001; SILVA, 2001; LEHER, 2010).

Também François Chesnais considera mais adequado denominar o fenômeno da globalização de *mundialização do capital*, pois ele representa o próprio regime de acumulação do capital, e explica: *o conteúdo efetivo da globalização é dado não pela mundialização das trocas, mas pela mundialização das operações do capital, em suas formas tanto industriais quanto financeiras*. (SANTOS, 2001, p.174, grifos do autor).

Assim, a nova metodologia do capital traz a cristalização da divisão do mundo entre os que detêm o poder financeiro e os que, dependendo dele, terão que aderir ao “mundo global” para que não fiquem atrás do tão almejado discurso de globalização como sinônimo de facilitação do mercado para todos. “Sob pena de morte ela [a nova metodologia do capital] obriga todas as nações a dotarem o modo burguês de produção, constrange-as a abraçar o que ela chama de civilização. Isto é, a se tornarem burguesas. Em uma palavra, cria o mundo a sua imagem e semelhança”. (MARX e ENGELS, 1848 apud SILVA, 2001, p.8). Para os apologistas dessa tese, melhorar-se-iam as condições de vida. Na verdade, observamos que:

O mundo pode ser dividido entre os países que participam no processo de globalização e desfrutam de seus frutos e os que não participam. Os primeiros estão geralmente associados com a ideia de progresso, riqueza, melhores condições de vida; os demais, com a exclusão, a marginalização e a pobreza. (LIMOEIRO-CARDOSO 1996, apud LEHER, 2010 p.137, tradução nossa).

Embora se trate mais do aspecto econômico, o regime de acumulação do capital na mundialização do capital, garantindo a hegemonia dos países centrais, obriga que haja, para a sua existência, “a liberalização e a desregulamentação das finanças”, mas também do investimento externo e das trocas comerciais que, como consequência final, favorecem a formação de monopólios e a intensificação das desigualdades sociais (TAVARES, 2014, p.36). É com esse olhar que a nossa pesquisa encontra espaço para compreender como esse fenômeno vai impactar nas políticas educacionais, ao que denominamos de internacionalização das políticas educacionais. “O sucesso dum país depende do número de cidadãos nacionais que conseguem vender competências e conhecimentos de elevado valor no mercado mundial. Os países que não conseguem competir ficam para trás e são marginalizados economicamente” (MARAJ, 1996 apud LEMMER, 2006, p.31). Não poucas vezes a globalização tem sido apontada, e até evocada, como a causa de (in)sucesso escolar e que, para tal, as políticas educacionais também são “globalizadas”. Aliás, sabe-se que a

educação, fazendo parte da superestrutura, é influenciada pela infraestrutura. A título de exemplo, os encontros da Tailândia (1990) e de Dakar (2000) revelam a vinculação da luta hegemônica e a mundialização na educação.

A internacionalização em uma perspectiva de mercado requer mudanças nos sistemas educativos em termos de liberalização das condições de oferta e de mobilidade dos consumidores entre regiões e países. Esse é o propósito de criação dum espaço europeu do Ensino Superior, o principal objetivo do Processo de Bolonha. (LEHER, 2010, p.160, tradução nossa).

Silva (2001) e Santos (2001) concordam que, embora esse espaço seja “globalizado”, não significa que é para “todos”. Há, conseqüentemente, uma exclusão que a globalização vai trazendo para muitos que ficam à margem da dinâmica capitalista e, como os seus direitos estão na ótica do mercado, sob pretexto da competitividade, cada indivíduo é responsabilizado por conseguir, ou não, o acesso aos bens necessários à sobrevivência e que “os ‘integrados’ no mundo globalizado são aqueles que conseguem incorporar atitudes, valores e novos padrões de comportamentos mais adequados ao usufruto das oportunidades que as sociedades capitalistas oferecem a todos os seus cidadãos”. (SANTOS, 2001, p.171). É com essa contradição que vamos apreciar como as políticas são operacionalizadas em nível local, cujas oportunidades são escassas para os que mais precisam do direito à educação. Muitas vezes, continuam as desigualdades sociais¹⁰ e constantemente se observam a (re)definição e a resignificação de alguns conceitos, como qualidade e sucesso escolar, subordinados aos interesses do capital, como pontua Libâneo (2014) sobre as políticas educacionais no Brasil:

Suspeita-se que o estreito vínculo das políticas educacionais brasileiras com as propostas educacionais dos organismos multilaterais venha provocando decisões bastante ambíguas por parte dos governos e dos órgãos oficiais (federais, estaduais, municipais) em relação ao funcionamento do ensino público nos seus aspectos organizacionais, curriculares e pedagógicos, com prejuízo inestimável aos interesses das camadas populares. (p.14).

Sem ter que procurar a proveniência de tais políticas, os gestores e professores assumem ações que, às vezes, prejudicam sua atividade, já que as políticas “internacionalizadas” e estandardizadas como “soluções mágicas” pouco se ilustram, senão

¹⁰ “Chesnais (2005) ao afirmar que as privatizações das empresas de serviço público, aquelas privatizações na sua forma mais visível ou perceptível, e as privatizações dos sistemas de saúde e previdência constituíram a coluna vertebral das políticas de sustentação dos mercados financeiros, na medida em que são os melhores investimentos para o capital portador de juros em busca de rentabilidade, o que pode nos ajudar a entender a entrada no setor de serviços possibilita ganhos consideráveis em um setor como a educação, que vem se constituindo como um espaço de valorização do capital”. (TAVARES, 2014, p.45).

intenções dos OM, impregnados com discursos mais tecnicistas e empresarias que são transferidos para o campo escolar. Geralmente, tais organismos se embasam muito mais em marcos teórico-conceituais intraescolares; em nível do espaço social: a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos; em nível do Estado: a dimensão dos direitos, obrigações e garantias, o que não reflete ou minimiza o impacto do planejamento local.

1.2. Planejamento educacional aliado às orientações das políticas mundializadas

A concretização do pensamento pedagógico, seja pela internacionalização das políticas educacionais, seja pelo embate da conjuntura política, econômica e social localizada, passa necessariamente pelo esboço de planos operacionais que transformam as leis e as diretrizes em ações concretas para a formação do indivíduo – a (re)construção da sociedade. A esse processo se dá o nome de planejamento educacional. Entretanto, esse processo, muitas vezes, sofre mutações ora por “imposição” externa ou interna, ora pela necessidade de se adequar à realidade educacional diversificada (MARTINEZ e LAHORE, 1977).

A história do planejamento da educação como política estatal se deve à ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), o primeiro país, na nossa era, a incluir de forma racional a educação no seu “Plano Quinquenal (1928-1932)”. Foi só a partir daí que o Ocidente percebeu que o progresso não só advém da existência de capital financeiro, mas também do capital humano. O período pós-guerra era caracterizado pela necessidade de reconstrução e de modernização, e isso passava por investir no desenvolvimento do capital humano (MARTINEZ & LAHORE, 1977; NHAVOTO, 1999, LEMMER, 2006). A teoria do capital humano vem escamotear o social para o econômico na formação dos indivíduos, com a justificativa de que o aumento do rendimento seria proporcional ao grau de escolaridade.

Ou seja, a ideia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potenciadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual. (FRIGOTO, 2000, p.41).

A educação é concebida como um elemento que tem efeitos na economia, já que aumenta a capacidade produtiva dos indivíduos, servindo como capital para incrementar a produtividade, juntamente com o capital físico – os meios de produção. Os defensores dessa

teoria assumem que o aumento do nível de aprendizagem, a partir da educação e da formação profissional, aumenta a possibilidade de ser mais produtivo, e isso tem consequência direta nos rendimentos no trabalho. Defendido a partir dos anos 1960 que, baseado na escola clássica do liberalismo defendida por Adam Smith e Stuart Mill e postulada nos EUA por Theodoro Schultz, a teoria objetivava descobrir outros fatores que justificassem o crescimento, além da tecnologia, do capital financeiro e da força de trabalho (FRIGOTTO, 2000, LEMMER, 2006).

Baseia-se na ideia de que a chave para o desenvolvimento económico é ver o aumento da educação da força de laboral humana como um investimento de capital. A educação é não só um bom investimento para os indivíduos (em termos de retorno futuro, sob a forma de rendimentos mais elevados), mas uma população educada é também necessária para o desenvolvimento industrial e para o crescimento económico, porque essa população é mais produtiva. (LEMMER, 2006, p.53).

A teoria defende que na escola se adquire, além das competências, a motivação para hábitos e comportamentos produtivos e isso justifica a necessidade de aumentar as despesas para que as pessoas ganhem esse *modus vivendi* para participarem, de forma efetiva, no aumento da produtividade – um crescimento econômico. Enfeita-se um pensamento de que as causas e o remédio do desenvolvimento estão dentro dos indivíduos e não na base econômica. No entanto, na teoria, não fica claro como a tal solução ajusta a educação ao mercado. Frigotto (2000, p.42) salienta que tem sido difícil perceber na teoria “[...] como e que tipo de educação é gerador de diferentes capacidades de trabalho e, por extensão, da produtividade”. Reduz o problema das desigualdades sociais por uma relação causa-efeito entre a educação e o mercado de trabalho, como se os outros fatores, a base econômica e o sistema de produção, não fossem determinantes das relações sociais. Tem sido constante acusar que a educação geral é incompatível com as necessidades do mercado. Contudo, sabe-se que a escola de formação para o capital humano não dispõe de estratégias para dar emprego, pregando que as pessoas se formem para melhor competir. Afonso (2003), analisando a territorialização das políticas internacionais (Portugal), conclui que essa forma de gestão pública encena a escamoteação de responsabilidades do Estado que asseguram a discriminação das classes sociais.

Do meu ponto de vista, essas estratégias, em que assentam agora as políticas de diversificação e de hierarquização da oferta educativa pública, não deixam também de poder contribuir para escamotear velhas fórmulas de indução discriminatória e classista, que parecem estar de novo a ser reintroduzidas no sistema educativo português, atribuindo exclusivamente à responsabilidade individual dos sujeitos às supostas escolhas e opções relativas aos seus percursos de escolarização e formação. (p.45).

Na África, por exemplo, como forma de materializar essa prática importante na gestão das políticas educacionais, nos anos 1960, foram realizados três encontros, denominados MINEDAF: Plano de Adis Abeba (PAA), o principal, que teve lugar na Etiópia, em maio de 1961; depois as Conferências de Abidjan (Costa de Marfim, março de 1964) e de Nairobi (Kenya, julho de 1968). Denominado como Ano de Ouro, os anos 1960 se notabilizaram, pela primeira vez, por haver um aceleração no desenvolvimento da educação sob a tônica da formação de capital humano para alavancar as economias que estavam surgindo com a ascensão às independências no continente. “Para tal criaram-se os serviços de planificação de educação, formaram-se especialistas, reuniram-se relatórios e documentos e prepararam-se as leis e decretos. Em alguns países estes planos serviram-se de quadro de referência à acção governamental para o desenvolvimento da educação”. (NHAVOTO, 1999, p.41).

Notavelmente foi neste período que a UNESCO ajudou na formação do pessoal para o planejamento e a concepção de métodos e técnicas apropriadas para a tomada de decisões sobre o desenvolvimento educacional. Embora em muitos países fosse difícil a realização de tais objetivos, o planejamento foi, e é, muito importante na materialização das políticas.

O III Congresso [da Frelimo], para além de considerar a educação um direito dos trabalhadores, entendeu ser necessário planificar a educação (...). A luta pela **melhoria da qualidade de ensino e da necessidade da planificação fazia parte do contexto global**, que colocava a necessidade de **se aumentar a produtividade em todos os sectores**, algo que se atingiria através da planificação rigorosa e da execução e cumprimento das tarefas programadas. (GOMEZ, 1999, p.330-332, grifos nossos).

Contudo, muitos problemas contribuíram para a ineficiência das políticas de educação nesse período: a não participação de todos na composição dos planos; a centralização dos processos de planejamento ou dissonância; a voluntariedade dos planos; a diluição das responsabilidades entre os planejadores, administradores e políticos (GOMEZ, 1999; NHAVOTO, 1999). Além desses fatores, o processo de implementação das políticas educacionais tem sido afetado por questões internas dos países periféricos, sobretudo o contexto econômico e financeiro que tem implicações diretas no planejamento educacional. A respeito disso, Nhavoto (1999) lembra-nos que, quando o contexto econômico e financeiro se sobrepõe às realizações de muitos planos bem desenhados, nomeadamente impondo cortes financeiros – déficit orçamental – os planejadores são obrigados a restringir algumas das tarefas básicas para a área de educação. Essa tendência tem impactado na deterioração das condições de ensino e da qualidade da educação oferecida pelos sistemas locais, que são obrigados a dar educação a um número cada vez mais elevado de educandos,

usando o mínimo de recursos – a massificação. Assiste-se a planos que não vão além do “papel”, ou se transformam em medidas paliativas, como explicita o PEEC que “a Estratégia do Governo [...] assegura que todos os cidadãos – rapazes, raparigas, mulheres e homens – estejam onde estiverem, tenham a oportunidade de adquirir conhecimentos básicos e as capacidades necessárias para melhoria das suas vidas, das comunidades e do país”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2006b, p.5).

O planeamento consiste, antes de tudo, na determinação dos objetivos de desenvolvimento da educação num período determinado. Os objetivos a atingir são, por sua vez, qualitativos e quantitativos. Para a realização dos objetivos do plano, são necessários meios. A previsão desses meios, que podem ser educativos, económicos e financeiros, representa a segunda fase do processo de definição do plano. Depois da aprovação do plano, passa-se à fase da execução, que implica o seu controle e avaliação, tendo em vista corrigir e, eventualmente, ajustar o plano.

Planeamento, para muitos autores, é um processo de reflexão, de tomada de decisão sobre a ação, é um processo de previsão de necessidades, de racionalização de emprego de meios (materiais) e recursos (humanos) disponíveis, visando à concretização de objetivos, em prazos determinados e etapas definidas, a partir dos resultados das avaliações (MAZULA, 1995, MARTINS, 1999; KUENZER, GARCIA e CALAZANS, 2011). Muitas vezes, o que acontece na prática é uma inversão do cenário, onde a materialização das políticas não depende do planeamento real e diagnosticado, mas sim de parâmetros rígidos e concebidos de forma burocrática – “caracterizados principalmente pelo trabalho de técnicos isolados em seus gabinetes manipulando dados quantitativos e privilegiando a análise por setor, desarticulados da totalidade das relações sociais às quais pertencem” – que não conseguem transformar a realidade (KUENZER, GARCIA e CALAZANS, 2011, p.79).

Entretanto, a maior parte dos planos que acompanham esses desejos falha na sua operacionalização. Muitas vezes, tais planos não se baseiam em diagnósticos exaustivos dos locais em que serão implementados. Na hora de execução, tem-se constatado um sentimento de imposição, criando, não poucas vezes, sobreposição ou encadeamento dos planos no tempo, como o que tem acontecido em Moçambique. Nesse país, o Plano Estratégico de Educação I (PEE I, 1999-2005), o Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC, 2006-2011), a Estratégia do Ensino Secundário Geral (EESG, 2009-2015) e o (PEE, 2012-2016), não tendo alcançado objetivos previstos, vão se modificando apenas na linguagem, sem que, no entanto, criem impacto no terreno das práticas. Trata-se de planos que foram feitos em

cumprimento às orientações das instituições de *Bretton Woods*, como forma de garantir o financiamento por elas fornecido quando Moçambique aderiu ao BM, em 1987. ”Dentre as condições impostas, são de destacar a elaboração de planos estratégicos da educação, condição fundamental para pertencer ao grupo de países-membro do programa financiado pelo Banco Mundial, denominado *Fast-Track Initiative*”. (UACIQUETE, 2010, p.47).

A atual estratégia do ensino secundário em Moçambique (ESSG 2009-2015), por exemplo, apresenta um propósito convincente, se fosse realizável:

Com a presente estratégia pretende-se alcançar os seguintes objectivos:

- Diagnosticar, exaustivamente, o ESG nas vertentes de acesso, qualidade e desenvolvimento institucional;
- Propor acções estratégicas, a curto, médio e longo prazos, para atender aos principais problemas;
- Desenvolver um quadro financeiro indicativo de médio e longo prazos, com vista a responder aos desafios deste nível de ensino, considerando as limitações nacionais, assim como os constrangimentos originados pelas necessidades dos outros subsistemas e níveis de ensino. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, vii).

É preciso que haja articulação entre as políticas e a realidade onde será implementado e aprimorar os diagnósticos, não se atendo apenas às recomendações internacionais. Na PNE (1995), por exemplo, está explícito, sobre o Ensino Secundário Geral, que a construção, a reabilitação e o apetrechamento das escolas fazem parte de prioridades na estratégia de expansão como fatores que condicionam a **melhoria da qualidade** e a relevância deste nível de ensino (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.28).

Na concepção clássica do planejamento, enfatiza-se que ele seja integrado – o planejamento deve ter em conta integração entre as hierarquias [por exemplo, Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), Agenda 2025, Plano Quinquenal do Governo, PEE(C), Plano Anual, Plano Económico e Social (PES), no caso de Moçambique]. Significa que o Planejamento Educacional deve corresponder ao total desenvolvimento econômico e social, deve responder às exigências do desenvolvimento. Contudo, com a internacionalização das políticas, poucas vezes se cumpre com essa linearidade. O tempo vai se caracterizar pelas incertezas, criando, muitas vezes, defasagem entre o que está escrito nos documentos orientadores e a gestão escolar. Deviam as políticas educacionais ser concebidas num plano global, sem ter em conta o diagnóstico? O planejamento, segundo Dálmas (2001, p.30) é uma resposta a três perguntas básicas: “O que quer se alcançar? (UTOPIA); A que distância se está do que se quer alcançar? (DIAGNÓSTICO) O que será

feito para diminuir a distância? (PROGRAMAÇÃO)”. No processo de planejamento, vivenciam-se três momentos que se integram: elaboração, execução e avaliação; à medida que se elabora, se executa e, simultaneamente, se avalia. Para tal, deve-se consultar as fontes do sistema educativo vigente.

A política educacional fornecerá as diretrizes à sociedade, suas necessidades e aspirações, e o plano global de desenvolvimento, o aval para a formulação dos objetivos do plano educacional. É evidente que o estudo da dimensão político-social revelará um grande número de necessidades e expectativas que no planejamento, deverão ser hierarquizadas e prioridades para servir de subsídios à formulação dos objetivos. (MARTINS, 1999, p.98).

Deve-se ter como ponto de partida os planos de longo e médio prazo traçados no nível do governo e do Ministério da Educação e Cultura, no nosso caso. E essas fontes podem ser: PARPA II, Agenda 2025, ODM, PEEC, planos curriculares do ensino e outros dispositivos legais, além de necessidades mais localizadas. É nesses planos que se encontram explanados os valores e as necessidades reais para serem incorporados ou transformados em planos operacionais. Ademais, não basta ter o plano, é preciso cometimentos na hora da execução para que o planejado seja equivalente ao executado (MARTINEZ & LAHORE, 1977).

1.3. Regionalização das políticas de educação na África

Para se materializarem as políticas de educação “mundialmente” orientadas/traçadas, ao que chamamos de internacionalização, segue a regionalização/territorialização, que consiste no intercâmbio entre o global e o local, muitas vezes por via de conferências (SILVA, 2001).

O conceito de territorialização é utilizado para significar uma grande diversidade de princípios, dispositivos e processos inovadores, no domínio da planificação, formulação e administração das políticas educativas que, de um modo geral, vão no sentido de valorizar a afirmação dos poderes periféricos, a mobilização local dos actores e a contextualização da acção política”. (BARROSO, 1996, p.79).

É com esse entendimento que pretendemos trazer à tona como foi/é processada a internacionalização das políticas na região do continente africano onde, como em outras regiões do mundo, a ONU, por via de seus organismos, especialmente a UNESCO, foi criando plataformas de gestão regional das necessidades de educação ao longo do tempo, mas sempre contando com o financiamento dos OM ligados ao BM e FMI, também usando, às vezes, as suas filiais, como é o caso do Banco Africano de Desenvolvimento (BAD). Estamos falando da tendência de massificação do ensino, orientações e estratégias

destinadas ao Continente Negro a Sul do Deserto de Sahara – África Subsahariana. Partimos do Plano de Adis Abeba (PAA, 1961), que definiu, pela primeira vez, uma estratégia conjunta de educação na entrada da década do Ano Africano¹¹, como forma de materializar a pressão exercida pela UNESCO, que ajudou técnica, metodológica e financeiramente na formulação dos planos, reconhecendo que:

A educação é certamente um direito da pessoa humana, incluída na Declaração de Direitos Humanos das Nações Unidas, mas para tornar este direito efetivo é necessário dispor-se de meios. Com efeito, para falar do “direito da infância de receber educação” e propor medidas legais que reforcem, é preciso que a comunidade onde vivem essas crianças tenha escolas; **porque se faltar escolas ou professores, se não existir um mínimo de condições de saúde e de alimentos, se não houver habitação e fontes de trabalho suficientes, falar desse “direito” é uma simples expressão de desejos.** Em outros termos, quando os meios disponíveis para possibilitar o exercício de um direito são escassos, o problema passa para o terreno econômico e político. (MARTINEZ e LAHORE, 1977, p.3, grifos nossos).

Ademais, os contextos econômicos e políticos ultrapassam a necessidade exigida pela internacionalização do conteúdo prescrito. Na África, com a ajuda “incansável” da UNESCO, os ministros do setor da educação acordaram realizar conferências bienais em Adis Abeba, para dar aval ao direito à educação acordado no Direito Internacional dos Direitos Humanos, embora seja difícil lograr efeitos positivos.

Trata-se do processo que caracterizou a operacionalização do direito à educação do Ano Africano, onde se destaca o interesse pela africanização da educação e que a UNESCO e a Comissão Econômica das Nações Unidas se viram “obrigadas”, por via da Comissão Econômica para a África, como acontecera com a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), a organizar o continente para se erguer, desenvolvendo a educação, por via do Plano de Adis Abeba (PAA). Esse cenário teve suas raízes política, sobretudo com o surgimento de grupos africanos no exterior, com consciência nacionalista para a descolonização do continente.

¹¹ Ano Africano devido à proclamação da independência política de muitos países africanos e a fundação da Organização da Unidade Africana (OUA). “Foi precisamente com a intenção de examinar os resultados desse estudo e de tirar as respectivas conclusões que uma conferência de ministros e diretores da educação dos países da África Tropical se reuniu em Adis-Abeba de 16 a 20 de fevereiro de 1960. Deste modo, pela primeira vez na história da UNESCO, um programa regional, especialmente concebido para a África Tropical, foi votado pela Conferência Geral”. (UNESCO, 2002, p.1). Para Luís (2005, p.24) “os anos de 1950 e 1960 podem ser considerados como décadas de descolonização do continente africano. Foi nesse período que muitas colônias, inglesas e francesas, se tornaram independentes e muitas delas por via pacífica. O mesmo não aconteceu com a colonização portuguesa” e essa forma de independência contribuiu muito no tipo de escola em Moçambique pós-independente, caracterização por uma rede de ensino precária, como veremos na seção II desta pesquisa.

Nhavoto (1999), fazendo um pequeno recorte sobre o PAA, ilustra que, em menos de 40 anos, o direito à educação viveu cinco etapas, que se caracterizaram por um aligeiramento total da universalização e uma massificação do ensino que se tornou um problema vigente, passando por: **o Ano de Ouro; as Dúvidas dos Anos 1970, as Desilusões dos Anos 1980; as Promessas dos Anos 1990 e a Planificação da Educação com vista ao Novo Milênio**, cujos frutos se estendem aos nossos dias. Foram realizados encontros dos Ministros da Educação e das Finanças, com apoio técnico e financeiro da UNESCO, que se denominaram de MINEDAF (Conferência de Ministros dos Estados Africanos), cuja enumeração se dava tendo como ponto de partida o Plano de Adis Abeba; do Ano de Ouro da planificação educacional na África.

Traçaram-se estratégias e objetivos a longo prazo, mas nem tudo saiu a seu gosto e o problema passou para o plano econômico e político. A esse respeito, um Relatório Mundial para a Educação, de 2000, constata que, muitas vezes, os países se tornam signatários, mas nem sempre concretizam as intenções dos protocolos assumidos. É preciso distinguir que “[...] uma coisa é ratificar um pacto ou qualquer um dos outros tratados; outra questão totalmente diferente diz respeito às medidas concretas tomadas pelos países para implementar as suas disposições”. (UNESCO, 2000, p. 24). Assim, a regionalização das políticas educacionais advindas dos OM passou por várias fases de desenvolvimento, crescimento, turbulência e dúvidas, como podemos testemunhar a seguir, na sua maioria com apoio técnico, formal e financeiro da UNESCO. Como veremos em todas etapas dos MINEDAF, o papel desse organismo sempre foi preponderante na confecção das políticas educacionais.

Foi sob essa ótica de pensamentos sobre a educação que os anos 60 marcaram a criação dos MINEDAF, como um plano a longo prazo, cujo desdobramento – planos a médio e curto prazos – se compunha em cada um dos encontros, nomeadamente o MINEDAF I, também chamado de Plano de Adis Abeba, cujo objetivo se resumia no desenvolvimento da educação na África para “favorecer o crescimento econômico e o progresso social nos países deste continente. Esta reunião partia do princípio de que a educação constituía a chave do desenvolvimento da África independente e que portanto seria necessário planificá-la” (UNESCO, 2002, p.2). O MINEDAF II encarregou-se da revisão dos planos de educação na inclusão da alfabetização, pesquisa científica e formação de professores para que esses planos integrassem, em seus conteúdos, “a rentabilidade econômica e integração social”. Para fechar os anos 1960, o MINEDAF III destinou-se ao

inventário das conferências anteriores. Nos anos 70, foi criado o MINEDAF IV, para debater a questão de reformas da educação em relação aos conteúdos e à qualidade de ensino.

Com o objetivo de fazer um balanço dos 20 anos do PAA, foi realizado o MINEDAF V, que saudou a iniciativa do plano. Em termos quantitativos, houve maior acesso à educação em quase todos os níveis, embora a qualidade e a relação da educação com o desenvolvimento fossem citadas como pontos críticos da educação africana. Na entrada para os anos 1990, foram realizados o MINEDAF VI, com o objetivo de traçar estratégias para a promoção da alfabetização e da educação básica que favorecessem o “desenvolvimento” com vista a incorporar as recomendações da Declaração de Joimteim sobre a Educação para Todos e o MINEDAF VII, que se concentrou mais na Educação para Todos ao longo da vida e estratégias para o milênio, temas que foram discutidos na Conferência Mundial de Dakar em 2000. Ademais, todos esses encontros apontam o atendimento às políticas internacionais que, por via da ampliação da escolarização, um objetivo dos OM para a educação dos países periféricos, o continente podia acelerar o seu desenvolvimento global.

1.3.1. Ano de Ouro das políticas educacionais na África

Nos anos 1960, foram realizados três MINEDAF: Adis Abeba (Etiópia, maio de 1961), o principal; Abidjan (Costa de Marfim, março de 1964) e Nairobi (Kenya, julho de 1968). Foi assim que, em maio de 1961, 36 países mostraram o inventário de que a África devia acelerar seus mecanismos para que tivesse garantida a sustentabilidade do direito à educação até 1980. “Por último foram adotados objetivos quantitativos e qualitativos a curto prazo (1961-1966) e a longo prazo (1961-1980). Isto foi o que seria chamado de Plano de Adis-Abeba”. Fizeram pauta da mesa desse encontro: os tipos de programas educativos adequados para o continente e que fossem menos propensos aos sistemas implementados pelos colonizadores; a questão de formação do pessoal; a administração, a organização e o financiamento; e o papel dos OM na cooperação internacional (UNESCO, 2002, p.2).

Embora se reconheça esse feito, nesse período, a ênfase se deu mais nos planos quantitativos, cuja preocupação era atender à entrada dos alunos nos sistemas de ensino – dar maior acesso. Nesse inventário, ficou sabido que só 6.3% dos professores tinham pelo menos o nível requerido para lecionar nas escolas. Reconhecia-se a necessidade de qualificar os professores e incentivar a ajuda externa para financiamento. Segundo Nhavoto (1999):

A conferência recomendou a UNESCO no sentido de ajudar os governos africanos a coordenarem os esforços nacionais com os esforços externos, de modo a assegurar o cumprimento integral dos objectivos do Plano de

AA. Reinava muito optimismo sobre as potenciais possibilidades de se mobilizar os meios necessários para a implementação dos planos. (p.18).

Assim, foram mobilizados memorandos de entendimento com os países europeus, ex-colonizadores, para a mobilização de recursos, sendo que a UNESCO esteve à frente de vários desses encontros, sobretudo quando convocou, em 30 de março de 1962, em Paris, para uma avaliação ministerial de 26 países africanos sobre a educação. Nesse encontro ficou institucionalizado o PAA. Também foram adotadas estratégias de financiamento e acompanhamento, com a previsão de conferências bienais de planejamento. Contudo, só três anos depois, realizou-se o MINEDAF II, em março de 1964, na Capital Costa Marfinésa (Abidjan), para debater sobre o financiamento dos planos em causa, destacando a necessidade de responsabilidade da organização da educação para a Comissão da Organização da Unidade Africana OUA, hoje União Africana (UA). Foi constatado que 30 países já tinham conseguido preparar planos, mas que era preciso cumprir o recomendado, a partir de um

[...] reexame dos objetivos, estruturas e conteúdos do ensino (adaptação do ensino aos objetivos de rentabilidade econômica e de integração social, adaptação dos conteúdos do ensino secundário geral e alargamento do espaço deixado ao ensino das ciências e das línguas, desenvolvimento do ensino superior) e reforço da cooperação inter-africana com vistas à garantir uma melhor utilização dos recursos. (UNESCO, 2002, p.3).

Ademais, ficou acordado que a resolução dos problemas educacionais deveria priorizar a cooperação interna no continente. Foi-se percebendo que a aceleração da educação deveria passar por dispor de pessoal qualificado que desenvolvesse métodos e técnicas apropriadas. Os planos também deveriam incluir a questão de instalações para o seu funcionamento. Foi observado, ainda, que havia uma necessidade de responsabilizar o Ministério da Educação na função do planejamento e, assim, se criaram os serviços de planejamento educacional, que serviriam de quadro referencial para o desenvolvimento da educação quando o governo pretendesse desenhar suas estratégias – as Políticas Educacionais.

Em Nairóbi, para o MINEDAF III (julho de 1968), a Conferência se dedicou mais à “apreciação” do andamento do direito à educação, desde a avaliação dos serviços prestados pela UNESCO até ao seu papel no futuro desenvolvimento do continente. Segundo Nhavoto (1999, p.19), os conferencistas tomaram a decisão de que era preciso reconhecer a “educação como um investimento produtivo e um factor essencial para desenvolvimento”, mas que a tarefa estava sendo comprometida, sendo que a maioria dos países tinha seus

planos quantitativos, questões extraescolares e de absorção dos diplomados. A questão de orçamento do setor público e outros fatores sociopolíticos e econômicos não constavam nos diagnósticos.

Verificou-se que a idealização do Plano não tinha sido concretizada: as taxas de crescimento anual dos efetivos, fixados pelo Plano em 7,7% para o primário e de 19,8% para o secundário, não passavam respectivamente de 6,2% e de 15,3%. Somente no ensino superior os objetivos foram não somente atingidos, mas ultrapassados: 20% em vez de 0,8%; é verdade que o objetivo era modesto levando-se em consideração a situação inicial. (UNESCO, 2002, p.3).

Contudo, deve-se reconhecer que um grande salto foi dado no direito à educação. A maioria da população, que antes não tinha acesso aos conhecimentos básicos, já tinha possibilidades de frequentar pelo menos o nível primário, mesmo por via de alfabetização e educação de adultos que se fortificou nessa década. Como consequência disso houve, na entrada para os anos 1970, uma e verdadeira explosão escolar no continente. Dava-se por cumprida a Década de Ouro, que conseguiu conceber um plano diretor para a educação.

1.3.2. As dúvidas da educação e a explosão escolar dos anos 1970

Com a efetivação dos planos quantitativos nos anos 1960, muitos países viram crescendo vertiginosamente seus efetivos escolares, sobretudo o número de matrículas. Os anos 1970 vivenciaram as grandes dúvidas da educação, “uma enorme explosão quantitativa de escolarização engendrou graves problemas de ajustamento de carácter social, cultural, económico e político”. (NHAVOTO, 1999, p.41). Para a UNESCO, era preciso tornar os planos realísticos com as demandas de cada país. O PAA devia ser como um farol para a indicação de hipóteses de navegação, cabendo aos governos locais a fixação de prioridades, objetivos e metas, tendo em conta os seus contextos socioeconômicos e educativos.

Assim se encontrava sublinhada a preocupação de acentuar o carácter especificamente nacional dos objetivos a definir e das medidas a serem tomadas por cada Estado-membro para assegurar o desenvolvimento de seu sistema de educação. Os progressos da planificação da educação, desde 1960, tornavam esta revisão realizável em condições muito mais satisfatórias num plano metodológico, e com a participação de um pessoal nacional formado em sua maioria nos estágios nacionais e igualmente no Instituto Internacional de Planificação da Educação. (UNESCO, 2002, p.4).

Segundo esse trecho, o planejamento educacional no continente apenas se materializou no plano metodológico. Havia ainda muitas lacunas na operacionalização das estratégias acordadas para o Plano de Adis Abeba. Reconhece-se que o direito estava sendo realizado, mas deviam-se fazer urgentes reformas, tanto na forma como no conteúdo dos

planos da educação, porque havia muita criança por educar. O relatório da UNESCO de 2000, sobre a EPT, reconhece que, em muitas regiões do mundo, sobretudo em países periféricos, as taxas de matrículas estavam subindo, naquela década. “[...] essas tendências continuaram até aos 80, excepto na África Subsariana, onde as taxas de matrículas estagnaram ou diminuíram e o número de crianças fora da escola em idade escolar aumentou”. (UNESCO, 2000, p.64).

Foi um período de muitas contradições. Foi imprescindível fazer novas reflexões sobre as estratégias e implantar as reformas necessárias. Destaque vai para o MINEDAF IV, – “Reformas e Inovações Educativas” e serviço da Rede de Inovação Educativa na África (NEIDA) – realizado em Lagos, na Nigéria (janeiro/fevereiro de 1976), que reconheceu: não basta dar lugar para as crianças estudarem – o acesso. Eram fundamentais as condições apropriadas para o efeito (UNESCO, 2000; MARTINEZ e LAHORE, 1977). “A UNESCO, nos seus programas e orçamentos posteriores, incorporou ações tendendo a satisfazer as recomendações da conferência. Mas tornava-se cada vez mais difícil avaliar a execução das recomendações por causa, muitas vezes, do carácter muito geral deles”. (UNESCO, 2002, p.5). Era indispensável uma nova pauta que tornasse a educação mais localizada e não genérica, para facilitar a avaliação.

Um documento principal de trabalho tinha sido preparado pelo Secretariado e se intitulava “A educação na África: evolução, reformas, perspectivas”, enquanto os debates tratavam das preocupações relativas à refundição dos sistemas de educação, ao conteúdo e à qualidade do ensino. Com este propósito, foi elaborada a recomendação dizendo respeito à criação de uma Rede de inovação educativa na África. (UNESCO, 2002, p.4).

Na verdade, o que mais motivou tais fracassos eram fatores da conjuntura mundial, devido ao advento da crise econômica e financeira nos países industrializados. Foi nesse contexto que as recomendações das conferências começaram a ter mais um carácter localizado, obrigando os países a serem mais interventivos em seus planos e que o PAA servisse, apenas, de um referencial teórico-metodológico. Os conferencistas ficaram satisfeitos

com o crescimento e aumento das infraestruturas educacionais o que permitiu ampliar o acesso e com a melhoria operada a nível dos conteúdos, estruturas e métodos e, embora os avanços feitos, não de manifestar preocupação com o facto de ainda **a universalização da educação estar longe de ser alcançada**. (NHAVOTO, 1999, p.19, grifos nossos).

Nesse contexto, a massificação do ensino que estava sendo operada estava carregada de várias problemáticas no que diz respeito aos princípios básicos que, muitas vezes, não se

faziam sentir nas políticas nacionais. Assim, recomendava-se que houvesse pesquisa e planejamento educacionais que proporcionassem uma universalização e que fossem efetivos tanto na definição de conteúdos como na concepção dos métodos de ensino, para que o continente não continuasse a aplicar modelos “importados”. Contudo, a entrada para os anos 1980 se caracterizou por cortes no financiamento, o que cimentou as decepções no setor.

1.3.3. As decepções da educação perante a crise econômica dos anos 1980

A crise econômica dos anos 1980 nos países industrializados afetou drasticamente a educação do continente, visto que seus orçamentos sofreram restrições, obrigando-lhes, não poucas vezes, a sacrificar objetivos ligados à **massificação**, para dar conta das despesas correntes. Foi em Harare (julho de 1982) que o MINEDAF V apresentou os resultados da recessão orçamental que a UNESCO estava enfrentando (UNESCO, 2002). Com esse cenário, ficou difícil realizar o direito de forma condigna no continente. Os sistemas educativos, dependentes do financiamento externo, ficaram cada vez mais deteriorados. Além dos problemas orçamentais, outras causas foram identificadas, como o difícil diálogo entre os políticos, planejadores e administradores da educação, dada a sua discrepância na vigência de seus mandatos, o que culminava, na maioria dos casos, com a falta de coerência entre os planos por eles preparados (NHAVOTO, 1999, p.42-43).

Em relação ao fator tempo, foi visto que o planejamento da educação não se compactua com o domínio da vigência dos governos. O que sucede, na prática, é que os prazos necessários para uma avaliação de uma reforma da educação levam mais tempo do que o acordado pelos políticos para a execução. Se tivermos em conta ainda a situação dos governos eleitos, que a cada cinco anos mudam seus responsáveis, a situação fica mais complicada. Sabe-se que, no mínimo, para que uma criança tenha um nível secundário completo, precisaria de 12 anos de escolaridade, por exemplo, no caso moçambicano. Não obstante, a maior parte dos planos desenhados é quinquenal (PEE 2001-2005; PEEC 2006-2010, PEE 2012-2016), o que pode dificultar a sua realização e que, por outro lado os mandatos dos governos nesse período eram sobrepostos àqueles dos planos educacionais (2000 - 2004); (2004-2009); (2009- 2014).

Quanto à questão do diálogo, Nhavoto (1999) enfatiza que a “tríplice” composição (planejadores, executores e os que concebem) concedida ao processo do planejamento cria, muitas vezes, obstáculos entre os que planejam, executam e pensam, pois há uma fragmentação das tarefas:

- Falta de diálogo entre os políticos, os planificadores e administradores;
- Marginalização do pessoal administrativo no processo de preparação do plano;
- Pouca estabilidade e falta de continuidade no que se refere a decisões e pouco interesse em seguir a execução dos planos;
- Falta de motivação do pessoal e;
- (...) Falta de coerência entre os objectivos e a capacidade das instituições para a implementação de acções e programas previstos. (p.43).

A Conferência de Lagos, evocando essas e outras situações, recomendou a necessidade de tornar a educação um “verdadeiro factor de desenvolvimento”, com princípios mais claros na mudança de atitudes que tornassem os indivíduos mais libertos, com uma visão de progresso e justiça, e não simplesmente acúmulo de conhecimentos (UNESCO, 2002). Já estava preparado o terreno para os anos 1990, com a justificativa de modernizar a educação, como recomendava antes o MINEDAF IV:

A educação moderna e autêntica deve ser desenhada e praticada no contexto da permanência e continuidade no qual a educação básica deve ser vista como etapa inicial para a educação ao longo da vida, comum a todos e com o objectivo de desenvolver, em cada indivíduo, aquelas atitudes e comportamentos que fazem do cidadão comum um agente activo da sua formação futura e do seu constante crescimento intelectual. Para isso, a educação deve conduzir a uma formação técnico-profissional de acordo com as necessidades da produção. (NHAVOTO, 1999, p.20).

Assim, ficou conhecida pelos estadistas africanos e pela UNESCO a década das desilusões no planeamento educacional. As recomendações estavam mais estruturadas para o mercado, para que a educação servisse, de fato, como fonte de formação do capital humano. Isso tudo foi uma tentativa de salvar o período de recessão orçamental, tônica do MINEDAF V. Contudo, atendendo ao objetivo “primário” dessas conferências, que era a universalização da educação básica, os conferencistas reconheceram que o processo estava ficando cada vez mais complexificado. A **crise econômica dos países parceiros e a explosão demográfica** no continente tornavam os planos cada vez mais irrealizáveis, no campo operacional e,

O balanço resumido nesta Declaração, não esquivava as insuficiências e as dificuldades encontradas desde 1960. Reconheceu-se que a universalização do ensino primário prevista pelo Plano de Adis-Abeba não tinha sido realizada particularmente em razão de uma taxa de crescimento demográfico mais elevada que previsto e de uma sub-estimação inicial da população da África. Em termos absolutos, o número absoluto de analfabetos não tinha parado de crescer. Em muitos casos, disparidades graves subsistiam em termos de acesso à educação, particularmente em detrimento de populações das regiões rurais, de jovens e adultos do sexo

feminino, sobretudo ao nível do ensino secundário e superior. (UNESCO, 2002, p.5).

Mais uma vez, é preciso recolher que a problemática estava mais difícil no que concerne à universalização. Se olharmos os avanços da massificação, houve um grande crescimento, após 20 anos da implementação do PAA. Segundo a UNESCO (2002, p.5):

A Conferência pôde igualmente constatar os progressos remarcáveis obtidos no decorrer dos 20 anos precedentes permitindo assegurar a expansão quantitativa e a renovação da educação na África: nenhuma região do mundo apresentava um ritmo de crescimento dos efetivos globalmente tão elevado. A taxa anual de progressão prevista pelo Plano de Adis-Abeba (5,6%) tinha sido ultrapassada e atingia os 6,2%; os efetivos tinham aumentado de 142% entre 1960 e 1980; a taxa de escolarização no ensino secundário havia quadruplicado durante o mesmo período, e os efetivos do pessoal do ensino superior tinham sido multiplicado por oito. A escolarização de crianças do sexo feminino tinha, apesar da insuficiência ainda constatada, progredido mais rápido que aquela do sexo masculino; a taxa de analfabetismo dos adultos tinha diminuído fortemente (de quase 90% a 60,6%).

Assim, era preciso redefinir as estratégias para a universalização da educação básica e preparar as novas prioridades do continente, já que “as actividades propostas para a UNESCO, embora relevantes, eram muito numerosas, de difícil alcance e não prioritárias”. (NHAVOTO, 1999, p.22). Novos desafios surgiram para a década do Fórum da EPT (1990).

1.3.4. As promessas estratégicas dos anos 1990 e o planeamento do milénio

Enquanto nos MINEDAF anteriores era difícil identificar as evidências da influência da mundialização nas políticas educacionais, devido, sobretudo, à necessidade de arranjar alicerces das políticas públicas em países que experimentavam as suas independências, os anos 1990 marcaram uma entrada clara na mundialização da educação africana, quando o MINEDAF VI, conhecido como o das “Estratégias Educativas para o Ano 90 em África”, teve lugar em Dakar, Senegal (julho de 1991), e enfatizou mais os assuntos abordados na Declaração Mundial da Educação Para Todos (Joimtein, 1990).

Relativamente a essa conferência, foi constatado que as línguas usadas no ensino na África prejudicavam a aprendizagem dos alunos. Aliás, continua sendo um dos obstáculos nas primeiras séries escolares, já que o aluno encontra, logo à porta da escola, as línguas “estranhas”. Contudo, a constatação não foi acolhida em consenso. Como forma de superar as desilusões da década anterior, os conferencistas acordaram o reajuste económico – “estamos no Neoliberalismo” – que se justificava pelas falhas dos sistemas impostos:

A este respeito, a Conferência apóia a diligência proposta pela Comissão económica para a África por meio do Quadro africano de referência para os

programas de ajustamento visando a transformação sócio-econômica a qual se destaca dos programas de ajustamento clássicos havendo geralmente contribuído para o agravamento da situação das economias africanas. (UNESCO, 2002, p.6).

Como recomendação final, foi enfatizada a questão da **educação ao longo da vida** e o ajuste de uma **educação para o emprego**, – uma educação para a formação do capital que dá mais enfoque à aprendizagem por competências. Uma tendência adotada para a prática em detrimento do conhecimento historicamente acumulado, que virou *slogan* da educação neoliberal. Como testemunha, em Moçambique, o Plano Curricular do Ensino Básico para o Novo Milênio, instigando que “a maior parte dos conteúdos, que se lecciona na escola, é de **uma relevância ou utilidade prática insignificante**”. (INDE/MINED, 1999, p.15).

As estratégias inerentes à educação ao longo da vida foram incluídas na realização do MINEDAF VII, em Durban (África do Sul, abril de 1998), momento em que se buscou fortalecer a cooperação interna dos países e o conceito “Sul-Sul”, como mecanismos de gestão dos planos, servindo, desde já, como quadro de referência para atividades do setor, sem deixar de lado o apoio dos OM. Foi criado o Bureau Regional da UNESCO para a Educação na África (BREDÁ), para coordenar os projetos de apoio intergovernamental e facilitar/flexibilizar o planejamento. Trata-se da fase da regionalização das recomendações de Joimtein (EPT).

Na procura de soluções face à crise da educação, a Conferência felicitou-se dos resultados da Conferência mundial sobre a educação para todos realizada em março de 1990 em Jomtien, resultados ilustrados especialmente pela adoção da Declaração mundial sobre a educação para todos e da pasta de projetos de ação para responder às necessidades educativas fundamentais. (NHAVOTO, 1999, p. 23).

Para tal, como reconhece Nhavoto (1999), era necessário que novos conceitos fossem aprimorados no contexto educativo: visão prospectiva; planejamento estratégico; flexibilização dos planos; pragmatismo; ensino a distância – a gestão gerencial da educação.

Trata-se aqui de aproveitar as experiências de certas empresas do sector de produção; esta experiência actualmente bem conhecida, graças à qualidade da reflexão estratégica e dos sucessos duráveis registados por essas empresas que poderão servir de recurso de inspiração a uma renovação dos sistemas educativos, quer dizer introduzir um espírito estratégico no plano da educação. (NHAVOTO, 1999, p.44).

Vê-se que tais conceitos e práticas são usados no campo empresarial. Trazê-los para a educação significaria opção gerencial para os serviços sociais cujas dinâmicas não são compatíveis com as do mercado. Em Durban (MINEDAF VII), “os ministros declaram que se engajavam a conferir à educação um papel alargado que deve ser um processo que

prossegue para além dos sistemas escolares e ao longo de toda a vida, baseando na edificação duma sociedade educativa, tirando partido daquilo que pode ser oferecido pelas tecnologias”. Sobre o acesso, ficou acordado que a educação básica incluiria a pré-escolar e que, no ensino secundário, a inclusão dos grupos desfavoráveis, a formação de professores e a questão de género fariam parte dos planos locais. “Estes grupos devem ser alcançados, concebendo-lhes sistemas de educação formal, não-formal e à distância”. (NHAVOTO, 1999, p.26). Trata-se de uma mudança de postura no olhar e nas proposições das políticas: foco na participação ativa dos sujeitos, responsabilização dos professores pelo (in)sucesso escolar; intensificação do trabalho do professor, etc.

Com essa “nova” postura de recomendações da UNESCO para a África, parece-nos claro que, em relação àquele objetivo do PAA dos anos 1960, de ampliar o acesso à educação, o percurso dos MINEDAF nos dita que esse acesso fica cada vez mais complexo com o passar dos anos, pois a sociedade civil também se complexifica.

Para fechar o ciclo descritivo do apoio prestado pela UNESCO no planeamento da Educação Africana, foi feito um balanço até 2000 no MINEDAF VIII, realizado em Dar-es-Salam, na Tanzânia em 2002. Foram delineadas também estratégias com vista ao acompanhamento das recomendações mundiais de Dakar e os prescritos na Declaração dos Objetivos de Desenvolvimento do Milénio para o horizonte de 2015. A partir dessa etapa, os países começaram a prontificar seus planos de educação com metas para esse propósito, ao que se chamou de “Planificação da Educação para o Ano 2000”. A exigência para o novo milénio é que se diversifique a oferta da educação, deixando de ser monopólio do Estado. Outros atores são chamados a esse propósito – a participação e a capacitação das unidades gestoras para a visão gerencialista da gestão da educação.

Em resposta a esta procura a oferta é igualmente diversificada. Os modelos de formação mais flexíveis e mais individualizados que os propostos pelo sistema escolar formal escolar são organizados pelas empresas, pelas associações, pelas ONG’s e pelas comunidades. Nos países industrializados muito particularmente, a oferta torna-se gradualmente multiforme e utilizam meios e apoios muito variados tais como os médias, a informática, a tecnologia. Por todo o lado, o ensino à distância e as universidades abertas se desenvolvem. O Ministério da Educação parou de ter monopólio absoluto sobre a oferta de formação mesmo no sector público. Os métodos e o campo de aplicação da planificação devem adaptar-se tendo em conta esta diversificação. (NHAVOTO, 1999, p.53).

O ano de 2000 tem sido marcado como uma baliza muito importante para a questão de massificação do ensino no mundo, porque a maior parte dos documentos aqui mencionados teve que colocar expectativas numéricas para que os países comessem a

contar seus planos quantitativamente. Muitos países se viram atrasados para cumprir essas metas, como é o caso de Moçambique, que corre atrás do relógio para cumprir as metas dos Objetivos do Desenvolvimento do Milênio..

O processo de regionalização, na verdade, é a materialização dos aspectos globalizantes da educação; ocorre a aceitação de uma agenda para a educação em todo o mundo, cujos temas principais são, dentre outros, a qualidade da educação, a carreira do professor, a ampliação do acesso à educação básica pela classe trabalhadora, a desvalorização dos conhecimentos científicos, a formação por meio de competências e habilidades, etc., enfim, uma “nova” demanda da escola e de uma formação voltada à competitividade, ao gerencialismo e à descentralização, típicos dos parâmetros do campo empresarial.

1.4. Parâmetros da escola competitiva e a responsabilização do sujeito na gestão

A materialização das políticas pensadas internacionalmente, entre o local e global, é percebida pela homogeneização da escola cujos parâmetros enfatizam orientações dos OM e onde a gestão escolar se torna mais espelho das políticas supnacionais do que opções nacionais (DALE, 2004; LIBÂNEO, 2014). A esse respeito, dividimos, por questões metodológicas de apresentação, esse fenômeno em quatro características: formação da escola competitiva: pensamento cuja ênfase preconiza que a escola deve ser o espaço para habilitar o indivíduo para melhor competir no mercado de trabalho; priorização das estratégias gerenciais: em que a gestão escolar se pauta pela responsabilização dos resultados; escola de competências e habilidades: relega os conteúdos para o segundo plano, sendo dever da escola ensinar o que é mais prático; e a questão do aligeiramento do papel do Estado: por via da descentralização e participação, vai responsabilizando os sujeitos para as tarefas de provisão dos serviços, cabendo a ele a função de controlar.

Desde então, os referenciais da economia de mercado têm sido “naturalmente” transferidos para a educação – que deixa de ser considerada como um direito social e passa a ser mais uma mercadoria a ser processada e desenvolvida no livre jogo do mercado. Na esteira da transferência de tais referenciais econômicos para a educação, atualmente ela se organiza sob o “paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade” (FACCI, 2004; RAMOS, 2006). Trata-se de uma escola que vai optar por uma educação que satisfaça as necessidades básicas, mas globalizada, “de modo que se tornem aptos a enfrentar problemas mais urgentes do desenvolvimento econômico, como combate à pobreza, aumento da produtividade, melhoria das condições de vida e proteção ao meio ambiente”.

(LIBÂNEO, 2014, p.30). A escola, que era um campo da ação social, passa ao discurso empresarial para atender e satisfazer o cliente, e não a comunidade escolar.

A competitividade significa um curso de bom trabalho, porque pode conduzir ao melhor desempenho e, como consequência, os educadores perdem a sua autonomia e a educação deixa de ser esclarecedora. Ela visa, essencialmente, a doutrinar para a competitividade, como se a sociedade se regesse por um darwinismo social, em que as desigualdades são apreendidas como algo natural e imutável (SILVA, 2001).

1.4.1. A formação de uma escola competitiva

A escola se torna um local de treinamento para aprimorar no indivíduo as formas básicas de se lançar ao mercado, onde competirá com os demais para tornar valiosas as suas habilidades com os outros, perpetuando, assim, a sua dependência. Saviani (2008) salienta que

Agora é o indivíduo que terá de exercer sua capacidade de escolha visando a adquirir os meios que lhe permitam ser competitivo no mercado de trabalho. E o que ele pode esperar das oportunidades escolares já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do *status* de empregabilidade. (p.430).

A formação de uma escola competitiva incentiva que, quanto maior for um empenho, maior será o desempenho escolar, criando, dessa feita, uma necessidade de singularização na execução de tarefas, tanto do aluno, como dos professores e dos outros atores escolares. Para os professores, fica sempre possível ver que vão se tornando adversários de si próprios, já que a meta final é melhorar o seu desempenho, num trabalho típico de equipe. Não obstante a tentativa de manter firme nessa luta, os profissionais tornam-se cada vez mais vulneráveis e inseguros para se manterem no emprego (FACCI, 2004; LEMOS, 2009; RAMOS, 2010).

Esse movimento de desconforto do trabalhador cria uma tendência de conformismo em relação às remunerações e outros direitos sociais, dificultando assim a emergência de reclamações em relação às condições trabalhistas. No caso das escolas, os professores, mesmo reconhecendo que estão se expondo a graves riscos sociais, psicológicos e físicos, permanecem no “silêncio” (encanto da situação). Trata-se de uma estratégia do capital, com o objetivo de reduzir a pressão sobre seus deveres com o trabalhador – desintelectualizar a categoria docente, num processo que tende a se aproximar da proletarização¹² em Marx.

¹² Considera-se “proletária a classe que é explorada no modo de produção capitalista, tanto nas relações técnicas de produção como nas relações de classe de produção”. Para Marx, a divisão do trabalho torna o trabalhador “cada vez mais unilateral e dependente” por exigir especializações sempre crescentes que têm

De mesma forma que o profissionalismo, tanto como descrição ou expressão de desejo, constitui um debate vivo no seio da comunidade educativa, outro dos temas controversos é a paulatina perda por parte dos professores daquelas qualidades que faziam deles profissionais, ou ainda, a deterioração daquelas condições de trabalho nas quais depositavam suas esperanças de alcançar tal *status*. É esse fenômeno que passou a ser chamado de processo de *proletarização*. (CONTRERAS, 2012, p.33, grifos do autor).

Trata-se de um código que vai redefinido o emprego no setor, onde o termo empregabilidade se torna cada vez mais uma ideologia que vai criando uma visão distorcida sobre o trabalho: de que a concorrência faz parte da sobrevivência, ajudando, dessa feita, a consolidação do individualismo pregado pelo mercado livre. “A ideologia dominante parte do pressuposto de que o incremento no capital humano individual aumenta condições de empregabilidade do indivíduo, sem significar, no entanto, que ele será absorvido pelo mercado de trabalho, porque simplesmente não há lugar para todos”. (FACCI, 2004, p.6). A escola competitiva não é garantia de integração. Na verdade, trata-se de um campo de criação de condições de competição para a sobrevivência, num contexto onde a inexistência de empregos ou sua pouca oferta é uma característica incontestável da crise do capitalismo que aponta que as pessoas não estão preparadas para o mercado de trabalho.

A ideia de competitividade proposta entre as escolas, ampliada consideravelmente com a instituição de avaliações de desempenho, percebe no professor o principal agente de implementação das ações. Ao envolverem esses sujeitos na melhoria dos índices de avaliação, acaba-se estabelecendo uma aceitação que, quase sempre, não é percebida claramente entre os professores. Essa aceitação, por exemplo, pode ser observada através das políticas que visam instituir a meritocracia nas relações de trabalho do professor. A busca passa a ser, ao mesmo tempo, melhoria dos resultados da escola nas avaliações e reconhecimento de tais avanços através do recebimento de bônus salariais.

Entretanto, esta lógica nega a discussão coletiva dos problemas escolares, implementa o individualismo e soluções pragmáticas. Isola o professor em uma atividade que é, ou deveria ser, reconhecidamente coletiva. Naquela visão, cria-se um consentimento de que o problema do emprego é só uma questão de falta de competências, e não problema do Estado. “Continuamente, é jogado sobre os nossos ombros a ‘a culpa’ por não estarmos ‘integrados’, ‘adaptados’ a esse novo contexto de globalização”. (FACCI, 2004, p.7). Isso

como objetivo a adaptação dos sujeitos às máquinas e aos processos industriais. Assim, a proletarização consiste numa relação em que “a classe dos modernos trabalhadores assalariados que, não possuindo meios próprios de produção, dependem da venda da sua força de trabalho para sobreviver”. (MARX, 2008, p.64).

vai facilitando a integração dos conceitos mercantis à educação. O mercado é um mediador entre o indivíduo e a sociedade, justificando seu impacto direto na resolução dos problemas sociais, como o que está explícito na Agenda 2025: “a componente da educação dá as ferramentas necessárias para que cada homem moçambicano transforme as suas potencialidades físicas e mentais para o seu emprego e/ou auto-emprego e, assim, produza os meios da sua subsistência e riqueza social”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003, p.128).

A competitividade como estratégia de inserção no mundo do trabalho está se tornando, em Moçambique, por exemplo, a tônica das escolas, preparando os alunos para o mercado, em que a criatividade e o empreendedorismo viram a panaceia dos discursos da política educacional. “A competição, nessa óptica, é bem aceita, pois ela é uma atividade que permite que se descubram gostos variados e preferências de consumidores no sistema de mercado, de forma que se busque atender às demandas com menor custo possível”. (FACCI, 2004, p.8). Um dado muito importante na escola competitiva, em Moçambique, pode ser expresso na defasagem entre os professores formados nas instituições de ensino e o número dos que entram no sistema de trabalho. Em cada ano forma-se um número relativamente maior, mas a integração ao mercado de trabalho (nas escolas) dificilmente chega a alcançar os 50%. Como forma de acirrar a luta pelas vagas disponíveis, o uso de meritocracia ganha lugar, selecionando para exercerem o magistério aqueles que tenham concluído a formação com as melhores notas. É notória, atualmente, uma relativa disseminação de escolas que se supõe fornecedoras de requisitos de competência para o trabalho, criando, desta feita, uma visão de que a educação está se transformando em “meganegócio”, um reportório onde as pessoas possam, como clientes, adquirir as variadas exigências do mercado de trabalho, desqualificando, cada vez mais, o significado formativo da escola, passando a ser uma instituição de instrução e do uso imediato. Essa característica de instrução, na maior parte dos documentos, aparece como profissionalização do ensino e ênfase no saber fazer¹³.

Sob esse ponto de vista, há uma transferência de atributos antes coletivos e sociais da escola para uma responsabilização individual do professor. Muitas vezes, ao professor cabe apenas a função executora, o que pode dificultar tal responsabilização. E aí, durante o seu ofício, se “escraviza” a todo o custo para ser competente, sem se dar conta das adversidades

¹³ A esse respeito, tem aparecido, nas políticas educacionais de Moçambique, que “a introdução das disciplinas opcionais e profissionalizantes constitui uma mais-valia do novo currículo, pois vai permitir que os graduados obtenham uma formação mais orientada para o trabalho”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p.xv).

emanadas no processo escolar que depende, ademais, de vários fatores coletivos e sociais e econômicos. O professor é obrigado a trabalhar mais do que um turno, para garantir o investimento na formação e na sobrevivência. Para ser competitivo, precisa empreender um esforço que, muitas vezes, vai esgotando as suas capacidades mentais e físicas, tornando-se assim incapaz de ser competente para o ofício (FACCI, 2004; ABONÍZIO, 2012).

1.4.2. Priorização de estratégias gerenciais

A gestão gerencial é uma das características da educação promovida nas políticas dos OM. Considerando o homem produto do meio, com apoio no comportamentalismo, defende a previsão dos resultados. Aposta na neutralidade científica e, inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, evoca que a escola deve tornar os seus processos objetivos e operacionais – visão cuja meta é a produção de resultados. Constitui a súmula do “transplante” do arsenal empresarial para a educação, como observa D’Agostini:

Também pautada nas pedagogias das competências, porém com especificidades para ajustar os indivíduos aos princípios da Qualidade Total, ou seja, racionalidade, eficiência e produtividade. Nas empresas substitui-se qualificação por competências e nas escolas passa-se do ensino de conteúdos através das disciplinas para o ensino por competências para resolver determinados tipos de situação problema, com objetivo de maximizar eficiência, portanto, produtividade. (2009, p.82).

Evidencia-se em quase todos os setores sociais, a necessidade de adequar a administração pública a uma burocracia empresarial, sob a égide do Estado *Minimax* (mínimo para as questões sociais e máximo para o desenvolvimento do capital). Muitas vezes há tendências tecnicistas de ver a educação, ignorando, até certo ponto, as diferenças de conceitos de desenvolvimento e crescimento econômico e, sobretudo, levando conceitos de economia para medir a educação – a avaliação por resultado¹⁴ e a otimização dos resultados. Sobre a questão de otimização dos resultados, o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 1999) é convicto de que a promoção automática de alunos seria um ganho na escola, com a seguinte justificativa:

Se partimos do princípio de que toda a criança quando submetida a uma aprendizagem, ela aprende, então não se justifica que a reprovação continue a ter um grande peso no sistema de ensino. Um bom professor é aquele que se preocupa em acertar e melhorar os ritmos de aprendizagem de cada um dos alunos de modo que a turma caminhe num passo, grosso

¹⁴ Trata-se de uma estratégia que incide na luta pela não repetência e olho na minimização dos custos. “A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos”. (FREITAS, 2002, p.306).

modo, uniforme em matéria de conhecimento. Portanto, pretende-se que a avaliação no Ensino Básico tenha fundamentalmente um carácter formativo. Formativo porque serve para identificar as fraquezas de cada aluno de modo a guiar a acção do professor com vista a sanar essas fraquezas identificadas. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2013, p.63).

Contraditoriamente ao que está previsto nessa orientação, exige-se que a progressão do aluno seja quantificada “no final do 1º ciclo [considerando que] progride todo o aluno que tiver: a) uma classificação global ou superior a 10 valores; b) uma classificação global igual ou superior a 10 valores nas disciplinas de Português e Matemática; c) uma classificação igual ou superior a 8 valores nas restantes disciplinas”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2013, p.63). Nessa estratégia, observa-se a orientação implícita para que a responsabilização dos resultados e/ou do fracasso escolar recaia sobre o professor, levando-o ao dilema de dar notas “fictícias no fim do ano” ou aplica-se a todo o custo, mesmo sem condições condignas para o ofício, para que, durante a aprendizagem do aluno, se confirmem as percentagens a serem prestadas no fim do processo com a equipe gestora, porque, caso contrário, no fim das contas, a sua avaliação de desempenho estará em risco e ficará fora da lista dos professores competentes.

Essa forma de projeção do sucesso, a partir dos indicadores, amorfa as visões de exclusão, cujo objetivo é “maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida de sociedade” (SAVIANI, 2008, p.438). Moçambique adota essa tendência¹⁵, para se livrar do problema de repetência, cobrando dos gestores a necessidade de olhar sempre para a questão de custo benefício, onde o desperdício escolar é sinónimo de fraca gestão. Constata-se que:

A progressão continuada tem sido uma forma de o Estado minimizar os custos sociais da má qualidade da educação pública, no sentido de que o aluno permanece na escola mesmo sem aprendizagem, ao contrário de quando era puramente eliminado. Ao retirar das pessoas as chances de aprender, a repetência e a evasão geram custos sociais que oneram o Estado, de forma que elas sim é que precisam ser eliminadas, não o aluno. Não é a qualidade da escola que está em jogo, mas sim a otimização do fluxo de formação dos alunos, segundo princípios que visam a abaixar o volume de gastos de um Estado obediente aos pressupostos neoliberais da economia. (MARCELLI, 2010, p.572).

¹⁵ A introdução da passagem semiautomática na PNE, por exemplo, visa a diminuir o desperdício escolar que se vinha verificando nos relatórios sobre aproveitamento pedagógico, passando a exigir que a repetência constituísse um gasto a mais na contabilidade pública. Novas estratégias devem pautar-se num plano rigoroso de controle das repetências na escola, evocando, para tal, que isso é o que define a qualidade de ensino. “Um ensino de qualidade pressupõe a redução das desistências e das reprovações e o aumento da eficiência na utilização dos recursos da Educação”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p.9).

A escola passa a ser o centro da gestão educacional, encarregada da burocratização e fragmentação das atividades. Nos procedimentos administrativos, a figura do diretor fica como agente mantenedor das regras e a ele se submetem todos os parâmetros da gestão pedagógica – a responsabilização. Do outro lado, a qualidade de ensino, que cedeu lugar à avaliação por resultados, passa a ser o imperativo das mudanças das políticas sociais, é responsabilizada aos professores. Evoca-se que eles sejam profissionais – a profissionalização e a avaliação são meios – e que “a melhoria de qualidade da educação foi apresentada como principal justificativa para profissionalizar os docentes; para aferí-la foram criados parâmetros e instrumentos padronizados de avaliação”. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2011, p.131).

Sob essa perspectiva, os programas que têm sido implementados partem do pressuposto de que é preciso acompanhar os resultados das aprendizagens e fortalecer as lideranças e equipes de trabalho, por meio de testes padronizados do campo administrativo privado, onde a qualidade não está explícita em seu conteúdo. “As direcções das escolas e os professores terão a responsabilidade de preparar um ambiente seguro e saudável para os alunos. Os professores deverão desenvolver com profissionalismo as suas actividades de ensino e propor trabalho de casa para os alunos, por forma a aumentar o seu tempo de trabalho”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p.9-10). Nesse documento, adianta-se dizendo que os professores deverão acompanhar sistematicamente cada aluno, o que é contraditório, se tivermos em conta o pouco tempo que o professor tem – caracterizado como competitivo no item anterior – e a superlotação e as turmas numerosas em que operam as práticas escolares em Moçambique. Assiste-se a um distanciamento do Estado. Ao não considerar os aspectos sociais da proveniência dos alunos e outras condições econômicas, cria-se um cenário aparente de atendimento a todos, mas que no fim é um jogo do capital, que culmina com a exclusão.

A evasão e a reprovação escolares são fenômenos relacionados ao fato de as famílias de baixa renda não conseguirem manter os filhos na escola ou não propiciarem a esses as matrizes culturais extraescolares necessárias para o sucesso na aprendizagem. Surgem assim programas de compensação financeira para melhorar a sustentabilidade dessas famílias e com isso sustentarem os filhos estudando, bem como políticas de não repetência que demandam o regime de progressão continuada. [...] esse regime foi adotado no ensino fundamental por boa parte das redes públicas, com a proposta de promover o aluno independentemente das notas dentro de ciclos plurianuais. Disso, emergiram indagações sobre se a experiência contribuiu para melhorar o desempenho dos alunos ou se, ao contrário, produziu queda no seu aproveitamento. (MARCELLI, 2010, p 569-570).

Não é tão difícil observar que as condições internas do processo de escolarização apenas socializam as crianças, já que a precarização e a degradação dos espaços escolares enriquecem o cenário escolar cheio de controvérsias – as taxas líquidas de escolarização, taxas de repetência são encobertas pelo índice de atendimento escolar (elevadas taxas de escolarização bruta) – Educação para Todos e qualidade para menos – a exclusão de dentro.

Nas sociedades de capitalismo dependente e desenvolvimento desigual e combinado, não se configura apenas a dualidade, mas também a pura e simples negação do direito à escola básica a um conjunto significativo de crianças e jovens. Uma exclusão, portanto absoluta ao direito social e subjetivo da escola básica. Para aqueles que têm acesso à escola, a dualidade configura uma inclusão excludente, porque uma escolaridade truncada, de poucos anos e em condições precárias quanto à base de materiais, tempo do professor, condições de trabalho, que impedem uma igualdade na qualidade de ensino. (SOUSA e ESPINDOLA, 2008, p.340).

Trata-se de uma controvérsia que ilustra perspectivas de incoerência no sistema educativo, com implicações sobre as práticas, legitimando as políticas vigentes, sendo que

Há poucas questões que provoquem sentimentos tão fortes entre educadores como tamanho das classes, e poucas terão implicações directas sobre a política e práticas escolares. Os professores acreditam que a qualidade do seu ensino e a interação com os alunos diminui com o aumento do tamanho da classe. Os gestores argumentam que os custos por aluno aumentam substancialmente quando o tamanho fica abaixo de 25 alunos. [...] em geral, o aproveitamento pedagógico dos estudantes em classes pequenas (menos de 15) é superior ao aproveitamento, tanto em classes de tamanho médio (cerca de 30), como em classes grandes (mais de 30). [...] Nos países em desenvolvimento os professores têm frequentemente que lidar com classes extremamente grandes. Além disso, os constrangimentos orçamentais tornam qualquer redução virtualmente impossível. (LEMMER, 2006, p.78-79).

Neste caso, enquanto os professores se preocupam com as condições do processo de ensino e aprendizagem, os gestores se atêm ao custo-benefício, evitando que o Estado seja enxugado com as despesas em educação, na visão de o Estado se tornar mínimo, em relação aos gastos com a educação. No entanto, esse mesmo Estado mínimo cumpre o papel de agente regulador e controlador dos serviços públicos – como a educação –, na medida em que norteia o trabalho e o currículo realizado pelos professores, realiza avaliações, por meio das quais, supostamente, verifica a qualidade da educação e distribui prêmios para as escolas e docentes com melhor desempenho nessas avaliações, praticando uma política meritocrática, que em nada contribui para as reais condições de trabalho dos professores (FACCI, 2004). Ao invés de resolver o acesso de qualidade, o Estado se esforça em dar acesso – aumentam-se as matrículas e os sistemas educacionais não melhoram. A maior parte dos países periféricos viu-se limitada à questão de qualidade de ensino.

1.4.3. Escola voltada à formação para o cotidiano: competências e habilidades

A pedagogia de competência tem sido uma das variantes mais propaladas da teoria do capital humano, no período pós-anos 1990. Um currículo da escola produtivista sob a lógica da escola nova defende que “a inteligência não é um órgão que imprime e reproduz os dados da realidade”, seduz o processo de ensino e aprendizagem a vivências cotidianas com forte cunho de subjetividade (SAVIANI, 2008, p.435). Difunde-se, então, uma ideia de que, adquirindo tais competências na escola, estaria encontrada a ligação entre formação e emprego.

A educação e formação devem dar valor preponderante à capacitação do cidadão moçambicano, fornecendo, especialmente, aos adolescentes e jovens, os instrumentos práticos e teóricos para ser bem sucedido na vida. (...) quatro pilares interrelacionados de saberes a serem tomados em conta na materialização da Visão, designadamente saber ser, saber conhecer, saber fazer, saber viver juntos. No processo de formulação da Agenda 2025, as aspirações da sociedade moçambicana são no sentido de se dar maior ênfase à dimensão educativa e formativa do saber fazer. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003, p.103).

Prega-se uma nova concepção pedagógica que, não centrando o ensino em saberes disciplinares, desloca-o a situações verificáveis em tarefas específicas ao cotidiano e imediatismo, o que provoca, nas escolas, o abandono de muitos professores para com seus alunos, já que a construção é do aluno e que os conteúdos são relegados ao segundo plano (RAMOS, 2006, p.221). Sob essa perspectiva, a reforma de 1995 em Moçambique deixou clara a flexibilização dos conteúdos, ao definir os objetivos do EP1, partindo do “desenvolvimento da reforma curricular traduzida em maior relevância e flexibilidade para corresponder aos diferentes contextos de aprendizagem”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.4). Para Saviani (2008), inverte-se o papel do professor na mediação e o pragmatismo se realiza:

[...] deslocando o eixo do processo educativo do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos para os métodos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para espontaneidade, configurou-se uma teoria pedagógica em que o mais importante não é ensinar e nem mesmo aprender algo, isto é, assimilar conhecimentos. O importante é aprender a aprender, isto é, aprender a estudar, a buscar conhecimentos, a lidar com situações novas. O papel do professor deixa de ser o daquele que ensina para ser o de auxiliar o aluno em seu próprio processo de aprendizagem. (p.431).

Assim, a tese fundamental da pedagogia das competências assenta-se no argumento de que o importante é aprender habilidades e competências, sem se preocupar com aspectos que envolvem o ensino e a aprendizagem, sendo que:

As características comuns são o pragmatismo, a forma em detrimento do conteúdo, a relação centrada no aluno e o próprio aprender a aprender. Esses deslocamentos do processo de ensino-aprendizagem acabam por esvaziar a escola dos conhecimentos construídos pela humanidade para valorizar o cotidiano, o imediato, o efêmero. (D'AGOSTINI, 2009, p.79).

No atual cenário do Ensino Secundário Geral, em Moçambique, confirma-se a necessidade de que o currículo deva ser imediatista e instrumental. “Deste modo, o sistema educativo deverá desenvolver esforços que visam aprimorar o currículo do ESG, privilegiando o desenvolvimento de competências e habilidades práticas que permitam a inserção do graduado num mercado de trabalho globalizado e competitivo”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p.8). É uma forma de controle social, como explica Ramos (2006):

Mas também a competência cumpre também o papel de ordenar as relações sociais de trabalho externamente às organizações produtivas, no sentido de gerir as condutas e reconfigurar valores ético-políticos dos trabalhadores no processo de adaptação à instabilidade social. Nesses termos, a competência assume-se como um novo código de comunicação entre os diferentes sujeitos sociais implicados na ressocialização da economia, ao mesmo tempo em que são patrimônios subjetivos que atuam na fronteira inclusão/exclusão sob um novo tipo de contrato social. (p. 176).

Cria-se o falso entendimento – “educação escolar é sinônimo de mercado” -, o individualismo sobrepõe-se ao social e o professor configura-se na personalidade reflexiva, valoriza o que o aluno traz da sua prática cotidiana, uma outra face do aprender a aprender,

(...) cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão do invisível do mercado”. (SAVIANI, 2008, p.437).

A perspectiva da pedagogia de competências, na educação contemporânea, assenta-se, como vimos, no paradigma econômico de livre mercado. Fornece simplesmente um programa ditado pelo mercado, ignorando outras variáveis que influenciam a eficácia escolar, o excessivo individualismo na causa social que é a educação. Para os defensores dessa tese (do capital), a educação desenvolve competências (saberes) e atitudes para o trabalho e a melhoria da autoestima. Com as competências adquiridas, o indivíduo pode (se for social e não individual): obter melhores empregos e, por isso, mais benefícios; obter melhores rendimentos nas suas atividades produtivas; melhor participar nos destinos da

comunidade e/ou da sociedade; melhor defender os seus interesses; estar menos susceptível à manipulação política, econômica, etc., já que neles está imbuído o capital social e cultural. Propaga-se a ideia de que “o sucesso dum país depende do número de cidadãos nacionais que conseguem vender competências e conhecimentos de elevado valor no mercado mundial. Os países que não conseguem competir ficam para trás e são marginalizados economicamente”. (LEMMER, 2006, p.31).

É notório o discurso do conceito “aprender a aprender” como justificativa da nova metodologia da educação globalizada que, “prevendo o imprevisto”, cria uma nova capacidade de adaptabilidade do aprender e reaprender. Um perfil típico do indefinido e de muitos ajustes encena o desafio para as novas formas de pensar a educação, situada num mundo em transformação. Uma escola caracterizada pela perda gradual no rigor conceitual e espacial, em que a diferença com a educação não formal é pouco nítida, alegando que não se pode uniformizar a cultura, mas sim, dar educação à diversidade, passa a ser nova gênese das políticas educacionais (FACCI, 2004, LEHER, 2010, LIBÂNEO, 2014).

1.4.4. Ressignificando as políticas (des)centralizadoras

Com a necessidade de, cada vez mais, ganhar o consenso, as orientações do capital, nas políticas sociais, sempre criam atualizações “estandardizadas” para os reajustes e as reformas do capital. Tais atualizações carregam consigo princípios mais cadentes, aqueles que, justificando a diversidade social e política, por exemplo, se tornam um bojo necessário nas novas interações entre o local e o global; novas identidades culturais; o Estado seu (novo) papel na Educação – o fortalecimento da coesão social – construindo, assim, uma nova pedagogia de hegemonia, como a que tem sido pregada pela terceira via e o projeto neoliberal. Hoje em dia, é notório o aparecimento de expressões que justificam o declínio do Estado na gestão da coisa pública, como os conceitos de descentralização, parcerias escolares, participação, papel do conselho de escola, necessidade do setor privado na gestão escolar, como se isso fosse tudo para que se chamasse de democratização do ensino (PERONI, 2010).

A descentralização foi fortemente aproximada da idéia de democratização, aponto de se confundir com ela, fixou-se, por essa via, uma causalidade pouco rigorosa: só seriam democráticos os entes e espaços descentralizados, isto é, capacitados para assumir encargos antes desenvolvidos centralmente e, dessa forma, para neutralizar o “excesso” de Estado. [...]. Descentralizando suas atribuições e atividades, o Estado teria como se concentrar no fundamental, reduzir seus custos operacionais, diminuir seu tamanho e ganhar, com isso, mais leveza e agilidade. Aliviando-se de parte da carga, o Estado incentivaria o envolvimento

subnacional (local e regional, sobretudo) na implementação de certas políticas públicas, com o que avançaria em termos de tomadas de decisões, sustentabilidade e controle social. (NOGUEIRA, 2005, p.55-56).

Santos (2012), analisando, no caso brasileiro, o Plano de Desenvolvimento da Escola, trata de reformas típicas de despolitização da política do Estado que, penetrando na comunidade, equivocam inclusão, mas cujo objetivo implícito se confina mais com uma estratégia de nova pedagogia de hegemonia do capital para conter quaisquer formas de contestação de seus projetos mercadológicos do que verdadeiramente educacionais:

Esse refinamento é perceptível quando o PDE-Escola propõe às escolas a delimitação de metas e objetivos, feita com a participação da comunidade escolar na gestão e no financiamento, causando a impressão equivocada de que os rumos da educação estão exclusivamente sob o controle dos professores e da equipe pedagógica. [...], essa nova roupagem do neoliberalismo, de aparente positividade, acaba por redefinir as relações entre sociedade política e sociedade civil, fomentando um processo de despolitização da política. [Trata-se de] inviabilização de projetos contestadores das relações capitalistas de produção da existência, limitando as possibilidades de mudança aos marcos de um reformismo político. E repolitização da sociedade civil, no sentido de fortalecimento de práticas que induzam à conciliação de classes. (SANTOS, 2012, p.46).

Assim, as reformas educacionais vão se constituindo com um cunho de que melhorias aparecerão com o distanciamento do Estado na gestão escolar. Em Moçambique, por exemplo, tem sido evidente a fortificação das equipes gestoras nas escolas, sendo instruídas em novas formas de gestão, como forma de dar êxito à gestão das políticas educacionais, evocando que:

Uma das premissas fundamentais para o êxito das reformas previstas na planificação e gestão do sistema educativo é a criação, pela via de uma formação apropriada, de uma competência profissional local para a correcta execução das políticas do sector. Nesse sentido, serão desenvolvidas acções de formação inicial e contínua dos directores das escolas, dos planificadores e administradores educacionais, inspectores escolares e supervisores. (REPUBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p. 22).

Desde então, a ligação com as ONG e o setor privado vai se tornando uma prática indelével na gestão pública em Moçambique. Em contrapartida, essa tendência parece mais com uma prestação de contas do que com a descentralização e a descentralização parece mais aparente do que efetiva. Parafraseando a definição do termo descentralização nas políticas de educação, Kuenzer, Garcia e Calazans (2011, p.73) explicam que a formulação das políticas educacionais, na era da globalização, é caracterizada por um populismo democrático, que se junta a “uma interessante mescla de populismo com autoritarismo,

através de um processo que, ao pretender ser democrático contrapondo-se à centralização, terminou por caracterizar-se pela ausência de direção e pela fragmentação”. Na verdade, para que a gestão escolar seja efetivamente descentralizada, é indispensável que haja uma total transferência de poderes e que três condições sejam realizadas, nomeadamente: desconcentração, delegação e entrega, e não apenas desconcentração, como tem sido a prática.

Desconcentração. É a forma mais simples de descentralização, que implica a transferência de determinadas tarefas e trabalhos, mas não de autoridade, para outras unidades numa organização.

Delegação. Inclui a transferência de autoridade de tomada de decisões de unidades hierárquicas mais elevadas para unidades mais baixas, mas essa autoridade pode ser retirada segundo a vontade da unidade delegante.

Entrega. Refere-se à transferência de autoridade para uma unidade que pode actuar de forma independente, sem primeiro precisar de pedir autorização. Dessa forma, a unidade funciona por si própria e assume muito maior responsabilidade pelos seus actos. (LEMMER, 2006, p.116, grifos da autora).

O que acontece, na prática, é uma “mescla”, que apenas exclui as tendências tecnocráticas de centralização. Para Neves (2005) Peroni, (2010; 2013) a mão do Estado continua se estendendo nas atividades exercidas nas unidades escolares, aliás, aumentaram as responsabilidades na escola. Essa tendência mesclada também é vivida quando o Estado delega essa missão à sociedade civil, às ONGs e ao setor privado. Sob a tese defendida pela Teoria Neoliberal e Terceira Via, culpa-se o Estado pela sua crise, propõem-se estratégias de “superação” de democratização e privatização das políticas sociais. Na visão de Peroni (2010)

O Neoliberalismo propõe o estado mínimo e a Terceira Via propõe reformar o Estado e repassar para a sociedade civil, tarefas sem fins lucrativos. Ambos buscam a racionalização dos recursos, a diminuição dos gastos do estado com as políticas sociais e a redução do papel das instituições públicas, que, como vimos no diagnóstico neoliberal, são permeáveis à correlação de forças, o que eles chamam de *rent seeking*. (p.4).

Segundo defendem essas duas teorias, o intervencionismo do Estado cria situações de maior gasto com as despesas públicas, já que isso não traz rendas para sua capitalização. Contudo, tem sido difícil entender a operacionalização do eximir do Estado nas políticas sociais, uma vez que são financiadas por ele. Também tem sido questionável como a crise fiscal seria compatível com a descentralização.

Para Nogueira (2005, p.55), trata-se de uma estratégia de sobrevivência para a crise, numa lógica do capital que consiste em “despolitizar o processo de abertura do Estado para a

sociedade”, sem que isso seja uma opção simplesmente programática, mas sim uma imposição que conta com a participação da sociedade civil. O Estado vai criando uma espécie de antenas para fortificar as suas ações de controle. Sob essa ótica, por exemplo, na reforma de 1995, em Moçambique, enfatizou-se como estratégia de oferta de ensino a “promoção do desenvolvimento de escolas privadas, através de incentivos governamentais prioritariamente concedidos às escolas, que se implantem em zonas onde não exista o ensino público de nível correspondente”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.11).

Essa delegação de poderes e tarefas dadas ao terceiro setor se confina nas premissas de que não se pode dar uma total autoridade às unidades, porque isso poderia retirar o poder do Estado. Aliás, embora se crie um entendimento de que a sociedade civil estaria fora do aparato estatal, tem sido notório ver que se trata apenas de um campo de despolitização da política, para que o Estado não seja pressionado a justificar as políticas sociais, o que facilita, não poucas vezes, a práticas do clientelismo (KUENZER, GARCIA e CALAZANS, 2011).

Segundo essa visão, Neves (2005, p.57) observa que o excessivo chamamento à sociedade civil ou terceiro setor se justifica como estratégia de modernização da filantropia no coletivo imaginário, onde a sociedade civil “passaria a ser o ambiente propício para uma participação convertida em movimento de maximização de interesses (*rent-seeking*) e/ou de colaboração governamental”. E tem sido assim, que muitas das práticas de gestão escolar evocam a participação de todos na gestão, para que fique esquecida a tendência centralizadora que o capital tem assegurado nas políticas educacionais recomendadas pelos OM – a internacionalização das políticas.

SEÇÃO II: CONTEXTO SOCIOECONÔMICO E EDUCATIVO DE MOÇAMBIQUE

Nestas circunstâncias, a expansão do acesso e da melhoria de qualidade do ensino, para responder às crescentes exigências dos cidadãos moçambicanos, não será possível, a menos que outros actores da sociedade civil, incluindo os grupos de interesse e representantes da sociedade civil, manifestem o desejo de assumir uma parte ainda maior da responsabilidade pelo financiamento e gestão do sistema educativo. (INDE/MINED, 1999, p.15).

Nesta seção, vamos expor alguns contornos que ditaram o desenho socioeconômico de Moçambique em 40 anos, entre a tentativa de implementação do socialismo, após a independência, a virada para o capitalismo e a sua consolidação, que parte dos anos 1990 até os nossos dias. Tendo em conta esse panorama político e econômico, em paralelo, caracterizamos o tipo de educação (escola) que foi concebido como fruto das mudanças político-econômicas. Apresentamos, ainda, os objetivos do Sistema Nacional de Educacional (SNE), implementado a partir da Lei 4/83 e revogado pela 6/92; a Política Nacional de Educação (PNE, 1995); o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 1999) e a Estratégia do Ensino Secundário Geral (EESG, 2009-2015), que são documentos bases da administração e gestão das políticas educacionais em Moçambique de 1980 aos nossos dias.

Moçambique, país africano e ex-colônia de Portugal durante 500 anos¹⁶, é banhado pelo Oceano Índico, numa extensão aproximada de 2.800 km. Faz divisa com seis países da África Austral: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Suazilândia e a África do Sul. A superfície do território é de cerca de 799.380 km, cuja densidade populacional tem aumentado bastante nos últimos anos. Segundo o Censo populacional de 2007, era de 20.530.714 e o Instituto Nacional de Estatística (INE) estima que, em 2013, havia em Moçambique cerca de 24.366.000 habitantes, sendo majoritariamente população feminina. Política e administrativamente é uma república, dividida em 11 províncias, a contar com a cidade de Maputo, 128 distritos, 394 postos administrativos, 1.072 localidades e 10.025 aldeias¹⁷, segundo revela a Agenda 2025 (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003, p.7).

¹⁶ Tornou-se independente no dia 25 de Junho de 1975, como República Popular de Moçambique com uma política guiada pelos princípios do marxismo-leninismo, após uma Luta Armada de Libertação Nacional que durou 10 anos (25 de setembro de 1964 a 07 de setembro de 1974), com a assinatura dos Acordos de Lusaka. Com o novo cenário político, por via da adesão às instituições de *Bretton Woods*, a partir de 1990, deixando o socialismo, inseriu na sua constituição o sistema democrático multipartidário, tornou-se República de Moçambique. A capital Maputo tem mais de 1.900.000 habitantes (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003).

¹⁷ Esse número deve ter sofrido algum acréscimo, devido ao surgimento de novos distritos entre 2013 e 2014.

Por razões geográficas, econômicas e históricas, essas províncias distribuem-se por três regiões: a região Norte, que compreende as províncias de Niassa, Cabo Delgado e Nampula; o Centro, com as províncias da Zambézia, Tete, Manica e Sofala; e a região Sul, que inclui Inhambane, Gaza, Maputo Província e Maputo Cidade. O clima é influenciado pelo regime de monções do Oceano Índico e pela corrente quente do Canal de Moçambique. É, portanto, um clima tropical, com duas estações: a das chuvas e a seca.

No continente africano, Moçambique é membro de várias organizações, com maior destaque para a União Africana (UA), que se responsabiliza pela “promoção da paz e prosperidade do continente”, através de programa de parceria chamado Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD), e a Comunidade de Desenvolvimento para a África Austral (*Southern African Development Community – SADC*), constituída pelos seguintes países: África do Sul, Angola, Botswana, Lesotho, Malawi, Maurícias, Moçambique, Madagáscar, Namíbia, República Democrática do Congo, Seychelles, Suazilândia, Tanzânia, Zâmbia e Zimbabwe. É uma comunidade de desenvolvimento para a região Austral da África, cujo objetivo principal é a cooperação em vários setores sociais. Moçambique é tido como um centro de vias portuárias pelos países do *hinterland*¹⁸. Além disso, vale a pena mencionar a Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), onde são discutidos muitos projetos de âmbito diplomático-cultural e a educação ganha um espaço de destaque, pelo que algumas políticas são intercambiadas, formalizadas através de bolsas de estudo, nomeadamente para o Brasil (CAPES e CNPq) e Portugal. A CPLP também cuida da (re)constituição do acervo bibliográfico e didático nas várias vertentes escolares. Esses organismos e outros multilaterais, encabeçados pelo Banco Mundial (BM), UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), constituem o maior veículo da “territorialização” das políticas de educação, a partir dos anos 1990, servindo, às vezes, como catalizadores do contexto educativo, como consta no PARPA II (2006-2011):

No processo de planeamento, execução, monitoria, avaliação e ajustamento do PARPA II são usados como documentos de base às estratégias, programas e planos tanto sectoriais como transversais, respeitando os acordos regionais, Africanos e internacionais, incluindo os Objetivos de Desenvolvimento do Milénio (ODM) e a Nova Parceria para o Desenvolvimento de África (NEPAD), e da Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (SADC). (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2006a, p.1-2).

¹⁸ Refere-se a um conjunto de países da África Austral que, não tendo acesso ao Oceano Índico, usa os portos de Moçambique (Maputo, Beira e Nacala) para escoar/receber seus produtos, constituindo uma importante fonte de divisas. São eles: a Zâmbia, o Malawi, o Zimbabwe, a República Democrática do Congo e a África do Sul.

Segundo dados atualizados pelo INE, em 2009¹⁹, a situação sobre escolarização apresentava um panorama crescente em quase todos os níveis de ensino. Entende-se que neste ano já estão sendo graduados alunos vindos das EPCs “transformadas” em escolas secundárias.

Tabela 1: Evolução dos efetivos escolares em Moçambique (2007-2013)

Níveis de ensino	2007	2009	2011	2013	Crescimento (%)		
					(2007-2009)	(2009-2011)	(2011-2013)
EP1	3 866 906	4 233 454	4 454 358	4 723 679	9.48	5.22	6.05
EP2	616 091	752 884	897 704	842 145	22.20	19.24	-6.19
ESG1	311 903	426 573	728 497	769 989	36.76	70.78	5.70
ESG2	47 388	71 748	179 608	203 606	51.41	150.33	13.36
ETP	sem dados	32 213	45 679	43 756		48.80	-4.21
Total	4 842 288	5 516 872	6 305 846	6 583 175	(29.96)	14.30	4.40

Fonte: adaptado a partir dos dados da Agenda do Professor (2008, 2013, 2014) e do INE (2013).

O ensino secundário foi aquele que mais teve crescimento, como consequência do processo de Transformação das EPCs. Em relação a esse fato, os dados de 2009, sobretudo para o ESG1, evidenciam uma elevada proporção professor/aluno, como ilustra a tabela abaixo.

Tabela 2: Dados sobre escolarização em Moçambique, por níveis de ensino (2009)

Níveis de ensino	Alunos matriculados	Professores	Número de escolas	Proporção média professor/aluno
EP1	4 233 454	61 220	10 027	69.15
EP2	752 884	19 196	2 577	39.22
ESG1	426 573	9 148	312	46.63
ESG2	71 748	2 249	90	31.90
ETP	32 213	1 248	84	25.81
Total	5 516 872	93 061	13 090	

Fonte: adaptados a partir dos dados da Agenda do Professor (2013, p.12).

Em relação à tabela, é preciso clarificar que esses dados podem ser contraditórios, na medida em que existem EPCs que funcionam como escolas do ESG1, cujas condições materiais são atendidas no nível primário, mas cujas estatísticas são tratadas como escolas do nível secundário, o que dificulta a compreensão da evolução do ensino secundário.

¹⁹ O ano de 2009 é tido como ponto de partida devido ao primeiro projeto (de monografia científica) sobre a transformação de EPCs em Escolas Secundárias em Angónia, que trouxe uma visão sobre os *modus operandi* da massificação do ensino secundário em Moçambique.

Tabela 3: Dados sobre escolarização em Moçambique, por níveis de ensino (2013)

Níveis de ensino	Alunos matriculados	Professores	Número de escolas	Proporção média professor/aluno
EP1	4 723 679	76 161	11 639	62.02
EP2	842 145	25 189	4 724	33.43
ESG1	769 989	16 063	609	47.94
ESG2	203 606	5 876	273	34.65
ETP	43 756	2 152	154	20.33
Total	6 583 175	125 441	17 399	

Fonte: adaptados a partir dos dados do INE (2013).

Esse aumento tem sido a “única” vantagem desse processo, como expressam os dados de 2013. Embora o número de matrículas esteja crescendo, sua cobertura ainda é reduzida.

De acordo com os resultados do último RGPH^[20] (2007), a média nacional de crianças no ensino primário, matriculadas no início do ano com idade oficial para esse nível (EP1 – 6 a 10 anos e EP2 11 a 12 anos), em relação a população dessa mesma idade, a Taxa Líquida de Escolarização, ronda aos 60% no EP1 e 12% no EP2. Estes dados mostram que a cobertura do sistema de educação no País ainda está muito abaixo daquilo que se pretende atingir, por isso, **o número de alfabetizados no País tem subido lentamente**. (INE, 2011, p.36, grifos nossos).

Constatada a baixa cobertura do sistema escolar em Moçambique, o governo tem adotado várias estratégias de expansão do ensino, como é o caso do processo de **Transformação de Escolas Primárias Completas em Secundárias**, iniciado em 2006, após uma demanda avolumada do alunado que gradua na 7ª classe em massa, como consequência da passagem²¹ semiautomática, para diminuir a procura do ensino fundamental. Segundo rege o PCEB, a passagem semiautomática enquadra-se na concepção de que é preciso aprimorar a eficiência do sistema educativo, significando a “[...] capacidade de o sistema educativo conseguir que todas as crianças transitem pelas diferentes classes e/ou níveis de ensino na idade corresponde e na quantidade de anos previstos”. Não interessa o conteúdo aprimorado ou as condições de aprendizagem, mas sim o mínimo que o aluno conseguiu para transitar para outro nível, uma prática gerencialista (INDE/MINED, 1999, p.84).

Todo esse processo está integrado numa conjuntura social e econômica que iniciou, sobretudo, em 1990; uma expansão que envolve muitas contradições: precarização do

²⁰ Recenseamento Geral da População e Habitação, cujo objetivo é trazer dados estatísticos da população moçambicana sob a gestão do Instituto Nacional de Estatística (INE), um órgão equivalente ao IBGE no Brasil.

²¹ Adotamos no texto o uso do termo “passagem”, que quer dizer aprovação, em Moçambique.

trabalho docente; condições degradadas das escolas; intensificação da gestão escolar; responsabilização pelos resultados e a qualidade de ensino ministrado. O nosso estudo vai tentar delimitar essa história a partir dos anos 1980, quando muitas transformações se deram no campo econômico e político nacional, cujas raízes se identificam com o panorama mundial. Dois aspectos são fundamentais para a análise: a reforma econômica e a mudança do socialismo para o capitalismo, como exemplifica a concepção do Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB):

O país vive, desde os meados da década 80, transformações profundas com a introdução do Programa de Reabilitação Económica (PRE) que mais tarde, com a integração da componente Social, passou a designar-se PRES. O programa foi caracterizado, fundamentalmente, pela adopção das leis de economia do mercado. Em 1990, introduz-se o sistema político multipartidário, através da adopção de uma nova Constituição, que consagra Moçambique com um Estado de direito e reconhece, constitucionalmente, o sistema político multipartidário. (INDE/MINED, 1999, p.10).

A crise econômica e financeira e as políticas de ajustamento estrutural que se lhe seguiram tiveram efeitos profundos sobre as economias e setores sociais do país, como aconteceu em muitos países periféricos. Assim, a construção de Moçambique pós-independência se contextualizou com o plano social que, não tendo suporte conjuntural, com a queda do “Muro de Berlim”, se esvaziou para o programa Neoliberal. Além dessa lógica da reforma do Estado compulsiva, precisamos realçar que, após um ano de Independência (1976), emergiu uma guerra civil que devastou a já precária estrutura herdada de Portugal, sem precedentes, com efeitos mais nefastos que as calamidades cíclicas (as secas e as inundações) e a pobreza extrema (GASPERRINI, 1989; GOLIAS, 1993; MAZULA, 1995, GOMEZ, 1999; LUÍS, 2005; UACIQUETE, 2010).

É nessa ordem de ideias que Moçambique foi se caracterizando em 40 anos de independência entre a democratização e a massificação do ensino, devido ao papel assumido pelo Estado em relação às políticas sociais, entre a centralização e a descentralização. Cada período significou uma diferenciação explícita ou implícita da educação. Num primeiro momento, a escola foi garantida para todos – escola pública obrigatória e isenta de qualquer tipo de pagamento, nas mesmas condições de oportunidade; depois, um embate entre gratuidade da escola e pagamentos de matrículas, na época pós-guerra; e no último período (para este estudo), a escola pública gratuita e obrigatória, apenas nas primeiras sete classes – o Ensino Primário Completo. Dessa forma, vamos abordar esse contexto em três períodos que ditaram diferenças estruturais, sobretudo caracterizados pelo embate do socialismo e o

capitalismo em Moçambique, conferindo, assim: a **tentativa de implementação do socialismo** (1975-1984), a **transição para o capitalismo** (1984-1990) e a **consolidação do capitalismo**, que vai desde os anos 1990 aos nossos dias (GOLIAS, 1993; GOMEZ, 1999; MAZULA, 1995; CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005).

2.1. Tentativa de implementação do Socialismo (1975-1984)

A luta pela independência em Moçambique teve, como objetivo primordial, libertar o povo do jugo colonial que se concretizou em 1975, ao se erguer um novo Estado com “projeto socialista”. Nosso entendimento é de que esse projeto não passou de mera tentativa, os objetivos e as ações empreendidas não conseguiram justificar o tão almejado status social que o socialismo prega, como observam muitos autores, sobre a teoria do Estado:

Em geral, o Socialismo tem sido historicamente definido como um programa político das classes trabalhadoras que se foram formando durante a Revolução Industrial. A base comum das múltiplas variantes do Socialismo pode ser identificada na transformação substancial do ordenamento jurídico e econômico fundado na propriedade privada dos meios de produção e troca, numa organização social: a) o direito de propriedade seja fortemente limitado; b) os principais recursos econômicos estejam sob controle das classes trabalhadoras; c) a sua gestão tenha por objetivo promover a igualdade social (e não somente jurídica ou política), através da intervenção dos poderes públicos. (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1993 apud LUÍS, 2005, p.25).

A intenção da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), nas suas primeiras decisões como governo, voltava-se à construção de uma democracia popular, como foram os casos da nacionalização da terra, da educação, e da saúde. Não obstante, tais tendências começaram a ser desafiadoras ao projeto de transformação estrutural da sociedade. Não bastava a “mudança do Estado”, mas também a mentalidade herdada pela classe governante, que logo cedo começou a ressentir um embate interno.

Os primeiros anos se caracterizaram pelo embate entre duas linhas antagônicas (revolucionárias e reacionárias), com diferentes opiniões sobre o tipo de sociedade a construir, o que inibia a tendência socialista (GOLIAS, 1993; GOMEZ, 1999). Para uns, era só uma questão de tempo, mas outras análises nos remetem a pensar não só na incompetência técnica, mas também uma postura do assalto ao poder – a estadolatria. Semeou-se uma tendência à estadolatria que, segundo Gramsci, consiste numa “determinada atitude em relação ao ‘governo’ dos funcionários ou sociedade política que, na linguagem do dia-a-dia, é a forma de vida estatal à qual se dá nome de Estado e que vulgarmente entende como a totalidade do Estado”. (ACANDA, 2006, p. 183). Assim, a tentativa de construção

do socialismo encontrou um terreno complexo em que, ao invés da defesa dos interesses da classe trabalhadora, houve uma nova forma de exploração que, por via de grupos internos com vocação capitalista, propôs ideologia divergente sobre o antagonismo de classe e a formação do Estado Socialista.

Muitas vezes não se tratava de incompetência técnica, mas sim de atitudes e comportamentos de camadas objectivamente opostas à construção de um Estado **que defendesse inequivocamente os interesses dos operários e camponeses** [...]. E foi assim que este grupo se engajou num assalto sistemático para conquistar posições de destaque no aparelho de Estado. Isto foi facilitado, em grande parte, pela opção de fazer o Estado o centro de toda a acção transformadora, centralizando nele as decisões sobre a utilização de recursos humanos e materiais. Foi por isso que o Estado passou a ser o palco da disputa pelo poder, algo semelhante ao que acontecera anteriormente com os GD's^[22]. (GOMEZ, 1999, p.209, grifos do autor).

Embora isso estivesse à tona no seio dos governantes, a necessidade de transformação social prevaleceu. O desafio era de não deixar um vazio na formulação do novo Estado, que se via ameaçado com a mentalidade burguesa deixada pelo colonialismo português, como reconheceu o primeiro presidente da República Popular de Moçambique, Samora Moisés Machel em 1976: *“Quando conquistámos a independência a base para a criação da polícia foi a polícia colonial. Nós quisemos evitar um vazio. Não tivemos a coragem de enfrentar um vazio temporal”*. (JOHNSTON, 1989 apud GOMEZ, 1999, p.210, grifos do autor). Mesmo com várias adversidades, optou-se pela economia planificada como modelo de governação em que, entre vários aspectos, podemos destacar: o Plano Prospectivo Indicativo (PPI), como espinha dorsal para o desenvolvimento económico e social; a nacionalização da educação, da saúde e da segurança pública, para que todos tivessem acesso, especialmente a socialização da educação como a base para que o povo tomasse o poder, que se concretizou com a entrada do SNE, lei 4/83 (GOMEZ, 1999; LUÍS, 2005).

2.1.1. Economia Centralizada e o Plano Prospectivo Indicativo

Dois anos depois da independência, realizou-se o primeiro encontro mais importante em Moçambique, encabeçado pela FRELIMO – III Congresso (Fevereiro, 1977). Foi nesse congresso que a Frelimo (Partido) adotou o marxismo-leninismo como ideologia do seu

²² Tratava-se de órgãos criados pela FRELIMO cuja função principal era disseminar as linhas ideológicas nas massas, depois, com o passar do tempo se transformaram nas unidades básicas do Partido, chamadas células do Partido. “A fim de solidificar e parofundar a sua ssutentação popular, a FRELIMO definiu, como uma pripirodade sua, a mobilização e organização das massas populares, criando, para isso, órgãos de democracia directa em todos sectores da vida nacional, os chamados Grupos Dinamizadores.” (GOMEZ, 1999, p.202).

projeto político, socioeconômico e cultural. “A opção pelo papel central do Estado na transformação socioeconômica inspira-se, em parte, nas experiências dos países socialistas que foram grandes aliados durante a guerra colonial”. (GOMEZ, 1999, p. 269-298).

A motivação principal desse encontro era traçar linhas estratégicas para cumprir com o desenvolvimento social na jovem nação, como foi o caso da aprovação do Plano Prospectivo Indicativo (PPI) de médio prazo, para, em uma década, satisfazer as necessidades sociais (minimizar a fome, as secas cíclicas e o analfabetismo) que jamais tiveram sido cumpridas. O PPI tinha como grande objetivo “modernizar” a economia capitalista precária, herdada de Portugal, à moda socialista, com base na acumulação do “capital estatal” e, por via das cooperativas agrícolas no campo, desenvolver as forças de produção. Esse plano encenava um caminho “fácil” para se libertar da economia capitalista da República Sul Africana (RSA) e do resto da região. Segundo Gomez (1999, p.301):

O PPI pretendia desenvolver grandes unidades de produção agro-industriais, de propriedade estatal, espalhadas por todo o país, que seriam o elemento dinamizador do processo de socialização do campo e viriam a reduzir os desequilíbrios regionais. A socialização do campo supunha: 1) o desenvolvimento de formas colectivas de produção entre os camponeses, possibilitando assim a introdução de técnicas modernas de produção; 2) a concentração das populações em aldeias, abrindo possibilidades para um melhor atendimento às necessidades sociais: educação, saúde.

Baseado na economia planificada (industrialização agrícola), montar-se-ia um alicerce agroindustrial que ajudasse a tornar a agricultura o principal fator de desenvolvimento, além do setor mineiro, que não estava robustecido. A partir de uma política desenvolvimentista, como aquela implementada no Governo de Kubitschek no Brasil – a planificação centralizada – pensava-se eliminar o subdesenvolvimento. Esse sonho, como reconhecem muitos trabalhos, foi inviabilizado por uma combinação de fatores internos e externos – numa geopolítica capitalista – e, dois anos após a sua concepção, a produção global do país, que havia se recuperado da crise de transição (1974-1977), começou a registrar um declínio “quase em queda livre”. (CASTIANO, NGOENHA E BERTHOUD, 2005, p.70).

Dos fatores internos, os autores salientam: insuficiência/inexistência de quadros para operar no sistema econômico herdado e remontado; calamidades naturais; instabilidade política (guerra entre a RENAMO e a Frelimo). Enquanto isso, em nível externo, Moçambique contava com uma “autoexclusão” do mundo capitalista, já que os únicos aliados: Rússia, República Democrática de Alemanha (RDA), Cuba, nomeadamente, que haviam criado condições para não compactuar com vários OM, estavam fora da região e do

continente. Aliadas a esses fatores, as relações com os países vizinhos nas trocas comerciais se depreciaram, a ponto de se fecharem as infraestruturas comerciais com a Rodésia do Sul (atual Zimbabwe) de Ian Smith. Houve uma rescisão unilateral da RSA nos acordos sobre mão de obra para as minas – fonte de renda pelos salários em ouro – e a diminuição da utilização das linhas férreas com toda a zona do *hinterland*, o que criou uma total instabilidade político-econômica (GOMEZ, 1999, p.300-301). Para Mazula (1995), outro fator importante foi a fraca postura do proletariado – por parte da elite política – que se dedicou ao assalto ao poder.

A fragilidade da classe proletária e do campesinato favoreceu, em todo o processo de luta de libertação e de reconstrução nacional, a apropriação do processo pelas elites dirigentes e seus intelectuais, na qualidade de representantes legítimos da “classe lutadora” [...]. Face ao carácter popular da luta, as elites dirigentes procurar sempre uma forte legitimação do seu poder [...] “o socialismo é inconcebível sem domínio do proletariado no Estado” [...] “a organização dos operários deve ser, antes de tudo profissional e [...] a mais vasta possível”, a organização dos revolucionários deve englobar antes de tudo e principalmente homens cuja profissão seja a acção revolucionária. (MAZULA, 1995, p. 158-159).

Perdendo a sua capacidade, o Estado socialista caiu no abismo de ter um plano muito bem desenhado centralmente, mas que não tinha como fazer todos os investimentos necessários, nem em termos financeiros, muito menos em termos de capacidade técnica e de gestão, com uma base de recursos humanos muito débil. Remando contra a maré, Moçambique caiu na pobreza extrema, ocupando o primeiro lugar dos países mais pobres do mundo no fim dos anos 1980 (CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005, p. 85). O abandono ao socialismo era “a solução à vista”, não só pela guerra fria, que se intensificava na arena mundial, mas também pela fragilidade interna e pelo desvio de recursos. Como assevera Gomez (1999, p.300), “a legitimidade política da Frelimo e de alguns dos seus líderes estava cedendo terreno, perdendo força a favor de outra geração, cuja legitimidade assentaria no conhecimento técnico e científico”. O fracasso, também, se deu pelo foco do projeto agrícola baseado nas famílias e nas cooperativas rurais, com dificuldades de mecanização por via de pequenas porções de lavoura – as *machambas*.

As machambas estatais deveriam ser o ponto fulcral da estratégia agrícola, produzir bens de exportação e cobrir uma grande parte das necessidades totais de bens alimentares para o país. As machambas estatais seriam formadas a partir das antigas plantações e da junção das pequenas parcelas agrícolas dos colonos portugueses. No total tratava-se de um pouco mais de 4.000 empresas agrícolas. [...]. A mecanização das machambas estatais fazia parte de um sonho de modernização rápida que os dirigentes do país tinham na altura da independência. Eles esperavam que as receitas de exportação das plantações e da agricultura em grande escala pudessem

contribuir para uma transformação total das zonas rurais. (ABRAHAMSSON e NILSSON 1994 apud LUÍS, 2005, p. 26-27).

Nessa vertente, a organização da agricultura por meio de pequenas porções de lavouras pertencentes às coletividades em forma de cooperativas, assim como nas “aldeias comunais” – que eram uma junção de muitas aldeias, onde as famílias camponesas construía, com material local, casas pouco melhoradas e o governo facilmente instalava os serviços sociais básicos: escolas, postos de saúde; poços de água e infraestruturas de saneamento –, dificultou o entrosamento das técnicas de produção, criando um fosso cada vez mais acirrado na produção de desigualdades sociais (GASPERINI, 1989, LUÍS, 2005).

Além dessas constatações, reconhece-se que o projeto socialista não obedeceu, com o PPI, às intervenções planificadas que, na tentativa de “socorrer, desesperadamente uma série de barcos que se encontravam a deriva” acabou o Estado “por financiar empresas não viáveis, conduzindo a um grande endividamento e a um considerável aumento de inflação” fragilizando, assim, a estratégia de megaprojetos (GOMEZ, 1999, p.212). Não tendo conseguido implantar a estratégia de megaprojetos, o governo pautou por formalizar um novo papel do Estado através de pequenos projetos, uma onda que conduziu a outro plano de cariz capitalista – iniciou-se a liberalização econômica. A tentativa do socialismo em Moçambique pode consumir a hipótese pela qual a conquista de independências africanas se viu premiada por rupturas do “*status quo* político e econômico existente”. Como consequência direta, foi um momento caracterizado por fases desreguladas, geopolítica e internamente desgarradas, nem de socialismo, muito menos do capitalismo que cercava o país na conjuntura externa. Portugal não fez o mesmo que as colônias anglófonas. Começou uma nova fase de estruturação do Estado Moçambicano, que foi se configurando em uma grande “oportunidade” para a entrada do Neoliberalismo (MAZULA, 1995; LUÍS, 2005; UACIQUETE, 2010).

2.1.2. Socialização da Educação: desafio do Estado socialista

Após a independência, era preciso socializar o trabalho e a educação, para que a classe trabalhadora ascendesse aos conhecimentos científicos. Incumbia-se ao Estado a responsabilidade de regulamentar e estabelecer princípios, elaborar projetos legislativos que regulassem o desenvolvimento da educação, definir políticas científicas e critérios orientadores para as carreiras docentes e investigação, tarefa que se não figurava fácil para um SNE completamente dependente e precário (GOMEZ, 1999; UACIQUETE, 2010).

A dependência técnica estrangeira foi bastante acentuada no campo de educação, particularmente depois da nacionalização com saída em massa de professores portugueses com destaque ao nível do ensino secundário geral. A cooperação com os países socialistas, com destaque com Cuba, ex-República Democrática Alemã e ex-União das Repúblicas Socialistas Soviéticas foi decisiva para suprir a crise quase generalizada de falta de professores. A República Socialista de Cuba, para além de apoio em professores, no seu território construiu escolas secundárias onde passou a receber milhares de alunos moçambicanos. A ex-RDA e ex-URSS a participação em Moçambique destes dois países foi em professores e técnicos da educação, estes últimos desempenhando o papel de assessores no Ministério da Educação moçambicano e nas Direções Provinciais de Educação. É daqui que se explica a gênese das bases socialistas que assentavam o Sistema Nacional de Educação, introduzido em 1983, por meio da lei nº 4/83 de 23 de março. Aliás, sistema de ensino este que foi testado nas zonas libertadas durante a luta de libertação nacional. (LUÍS, 2005, p. 28).

Coube ao MINED administrar o sistema em todos os níveis, a partir de duas áreas: “uma constituída pelas áreas fim que integra as direções que se ocupa pelo desenvolvimento da atividade fundamental o ensino, e outra considerada área meio na qual intervém os sectores que contribuem para realização da atividade fundamental de uma forma tão centralizada”. A tendência era a descentralização do sistema (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.44).

Para a sua funcionalidade, a estrutura se apoiou em alguns órgãos e serviços centrais – as direções e os departamentos. Além disso, outras instituições foram importantes, como o Instituto Nacional de Desenvolvimento Educacional (INDE), a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) e a Universidade Pedagógica de Moçambique (UPM), dotados de autonomia científica e supervisão competente aos reitores e vice-reitores. Os serviços centrais do MEC, logo após a concepção do SNE, compreendiam direções nacionais para o ensino primário, secundário e técnico, além das ligadas ao planeamento, administração e finanças, recursos humanos, ação social e de inspeção.

Existiam, também nessa hierarquia, os departamentos jurídico, de avaliação e de certificação do Ensino Particular, o Centro de Documentação e o Gabinete do Ministro. Toda essa estrutura se compreendia em cinco órgãos: de orientação; de controle; de apoio técnico administrativo e planeamento; da investigação e desenvolvimento da educação; e de consulta (GOLIAS, 1993; GOMEZ, 1999 CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005; UACIQUETE, 2010). A gestão curricular era e continua sendo feita em níveis central, provincial e distrital:

- a) **Nível Central** - conceber, planificar, coordenar e avaliar todo o sistema educativo; b) **Nível Provincial** - apoiar e gerir os recursos humanos,

materiais e financeiros. É nele que se acomodam as tarefas de implementação das orientações e das políticas educativas definidas centralmente. c) **Nível Local/Distrital** - a funcionalidade específica dos estabelecimentos de ensino, particularmente do nível primário e ainda dos equipamentos escolares, competindo lhes, especificamente a supervisão administrativa quanto ao uso desses meios. (GOLIAS, 1993, p.90-91, grifos nossos).

A princípio, foi assim concebido o organograma do SNE em 1983 (Lei 4/83). Com o passar do tempo, mudaram algumas designações e atividades sem, com isso, alterar a forma centralizada de gestão da educação: Ministério; Direção Provincial de Educação para cada uma das 11 províncias; e as Direções Distritais de Educação, hoje designadas por Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), para os distritos e as cidades.

De forma específica, coube ao Ministério de Educação a função de desenhar os currículos e organizar os programas de ensino para todo o país, além de aprovar os livros de ensino a serem usados. A concepção da política educacional era de única alçada do ministério de tutela, para justificar a unicidade do SNE, como ilustra o artigo 34 da Lei 6/92: “os currículos e os programas do ensino escolar, com excepção do ensino superior, têm um carácter nacional e são aprovados pelo Ministro da Educação” e, havendo necessidade de adaptar algum conteúdo para o nível local, essa formalização, quando necessária, passa pela aprovação do ministro (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1992, p. 104).

Nas direções provinciais de educação, entre as várias tarefas executivas, destacava-se a coordenação dos estabelecimentos de ensino, exceto as do ensino superior, provendo os instrumentos de gestão financeira, dos recursos humanos e administrativa, como forma de concretizar as ações centralmente. Coube a esse nível o processo de supervisão e inspeção escolar, desde a abertura do ano letivo: a distribuição de material escolar; os exames nacionais, elaborados centralmente; e a compilação das estatísticas recolhidas pelas Direções Distritais de Educação e Cultura (DDEC, hoje SDJET²³), definidas nas escolas.

A concretização da socialização da educação encontrou muitos encaixos, sobretudo nos conteúdos lecionados tendentes à alienação. Assim, foi inevitável a reforma, cujas “[...]”

²³ Os SDJET são órgãos de execução por excelência, cabendo-lhes a missão de monitoria e avaliação do funcionamento dos estabelecimentos de ensino. Trata-se de uma entidade executora das atividades de gestão do sistema, com pouca autoridade financeira e legal. Coordenam as atividades rotineiras de planeamento trimestral e anual das escolas, além de recolher as estatísticas para, posteriormente, enviá-las para o nível provincial. Com a descentralização “aparente”, também são responsáveis pela gestão financeira de recursos para as atividades fins, como é o caso do dinheiro do “Apoio Directo às Escolas” (ADE). Como exemplo disso, até o ano de 2000 a simples contratação de pessoal era tutelada pelo Ministério da Educação. Hoje, alguns distritos contratam professores para as escolas sob sua jurisdição, embora de forma mais aligeirada, já que a dotação orçamentária depende da aprovação do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH).

principais mudanças que se registam incidem sobre os currícula, a estrutura e funcionamento da escola, os mecanismos de gestão e administração central e local do sistema educativo e a participação da população na vida da escola”. (UACIQUETE, 2010, p.15).

Foi devido à necessidade de conceber leis para a regulação e o funcionamento do sistema educativo que nasceu o Sistema Nacional de Educação (SNE), que pode ser interpretado a partir das Leis 4/83 e 6/92, uma para a introdução (1983-1992) e outra para a sua reforma (1992 aos nossos dias). O SNE surgiu como instrumento de concretização dos ideais do PPI para galvanizar o projeto político-ideológico e motor para o desenvolvimento da “nova” sociedade, segundo ditavam as orientações do III Congresso da FRELIMO em 1977 (MAZULA, 1995; GMOEZ, 1999). Assim, a Lei 4/83 marcou um novo período de ascensão no campo educacional, para quebrar a mentalidade capitalista deixada pelo “sistema colonial de educação”. Foi homologada em 23 de março de 1983, com o objetivo central de “formação do homem novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista”. (GOMEZ, 1999, p.35).

A primeira fase de implementação do SNE foi caracterizada por crises internas de falta de sequência às demandas políticas econômicas, ou seja, a formação de quadros qualificados e em quantidades suficientes para a consecução das metas do PPI, a sua orientação principal. Em relação a esse fracasso, os programas de ensino tinham a tendência de uma visão urbano-industrial, num país cuja atividade principal era a agricultura de subsistência. Tais modelos “transferidos” eram impostos a uma realidade estranha, aliada à visão tecnoburocrática, centralização como meio de racionalizar o sistema, além de “não conseguir equacionar dialeticamente teoria e na prática, a relação entre a competência política e competência técnica” – a fragilidade interna (GOMEZ, 1999, p.349).

Um fato saliente nesse período foi marcado pela vontade de democratização do ensino sob a ótica do materialismo-dialético, cujas pretensões eram de que a classe trabalhadora tomasse o poder por via da escola. Entretanto, em que pese a vontade política dessas mudanças no campo educacional, o jovem país não tinha recursos suficientes para enfrentar a explosão escolar, numa geopolítica que pouco ajudou a materialização do socialismo numa África Austral capitalista. Eis a resposta da pergunta – **“mas como é que, ao em vez desse salto para o socialismo, se chegou a uma viragem para o Ocidente?”**. Começaram-se as visitas da Europa rumo ao capitalismo (MAZULA, 1995; GOMEZ, 1999; CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005; LUÍS, 2005; UACIQUETE, 2010).

2.2. Transição/retomada ao Capitalismo: anos 1980 e 1990

Embora na primeira seção deste trabalho tenhamos destacado o papel dos OM na internacionalização das políticas sociais, por imperativos do contexto econômico e político de Moçambique, focaremos o papel do Banco Mundial na virada de ideologia estatal do marxismo-leninismo para o Neoliberalismo. Segundo Luís (2005, p.59), em 24 de setembro de 1984, Moçambique foi aceito como membro do FMI e do BM, o que sustenta a ideia de que a retomada ao capitalismo, em Moçambique, foi uma consequência, também, da conjuntura internacional.

A crise do socialismo se explica especialmente nos três últimos anos da década de oitenta, com uma força e um ritmo inesperados, os vetores que erodiam a estrutura institucional do autoproclamado “socialismo real” operaram a desarticulação dos sistemas sócio-políticos vigentes nos Estados que compunham o chamado “campo socialista” – e, também, dos padrões de relacionamento estabelecidos entre tais estados. A queda do Muro de Berlim, em novembro de 1989, tornou-se o fato mais emblemático dessa derrocada. (NETTO 1993 apud LUÍS, 2005, p. 30).

Segundo Massimaculo (2010, p.28), começou-se, aos poucos, a abandonar a economia “planificada”, rumo à liberalização econômica, em que o olhar dos governantes antes revolucionários, no VI Congresso da Frelimo realizado em 1983, “declarava[m] o abandono do marxismo-leninismo e, simultaneamente, as relações com o mundo exterior alteravam-se, dando mais atenção ao Ocidente do que aos tradicionais aliados do leste europeu, incluindo a então União Soviética”, uma virada no papel do Estado.

Assim é que neste período, podem localizar-se algumas das relações que o país mantém com os países centrais e com as instituições mundiais com impacto nas mudanças no papel do Estado moçambicano, sublinhe-se, uma mudança não voluntarista, mas que emerge de um quadro marcado por pressões internas e externas. (UACIQUITE, 2010, p.44).

Com esse triunfo irônico, a assistência bilateral de ajuda ao desenvolvimento permitiu ao país beneficiar-se de um programa de recuperação e transformação econômica, entrando um novo cenário. Em janeiro de 1987, iniciou em Moçambique a implementação do Programa de Reabilitação Económica, para o reajuste e a reabilitação econômica do país – com todos os condicionalismos e as inspirações neoliberais – sob a égide do corpus documental e político da economia do mercado defendida pelos OM.

2.2.1. Virada para o “Ocidente” e o Programa de Reconstrução Econômica

Deve-se reconhecer que a “virada para Ocidente” não foi a solução do fracasso do PPI, mas, sim, uma conjuntura de consequências contextuais, sobretudo na balança de pagamentos: adesão das sanções decretadas pela ONU sobre o Zimbabwe, que custaram a

Moçambique “prejuízos directos e indirectos acumulados”, “a crise económica mundial provocada pelo aumento do preço do petróleo” e a invasão da África do Sul a Moçambique (CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005, p.71).

Para fazer face a essas crises, o governo de Moçambique decidiu abandonar o PPI e, em seu lugar, inserir o Programa Reabilitação Económica e Social (PRES), a partir de 1984. Consistia numa nova estratégia, contrária ao papel centralizador do Estado na economia, na sua forma, pois começaram a serem adotados planos trienais. “Não se tratava, porém, de abandono da política centralizada, mas sim, no entender de Wuyts [1990] de um ‘recuo da planificação por meio da liberalização’ da economia”. (MAZULA, 1995, p.173). Na percepção desses autores, iniciou um processo cujo objetivo “real” se resumia na entrada do Neoliberalismo, que trouxe uma análise errônea de que a falha no PPI se deu pelo excessivo papel protecionista do Estado, como tinha sido constatado nas conclusões do VI Congresso da Frelimo, e não nas características da relação de produção que existiam entre o Estado e o proletariado.

O VI Congresso do Partido Frelimo, em 1983, analisando a prática económica induzida pela estratégia escolhida em 1977, reconhece não ter considerado a importância do sector familiar da produção camponesa para a economia global e os efeitos negativos da concentração excessiva do investimento no sector estatal. (GOMEZ, 1999, p.304).

Contudo, o PRES se afrontou com várias adversidades, dentre elas a guerra civil, que obrigou a “Frelimo” a fazer distanciamento ao ataque direto aos objetivos econômicos e sociais, realizando desvios de aplicação. Parte considerável dos seus recursos foi direcionada para enfrentar a ação de “desestabilização” que dilacerou o país, por cerca de 16 anos (**Guerra Civil, 1976-1992**), inviabilizando, assim, a materialização de políticas sociais em educação e saúde (MAZULA, 1995; GOMEZ, 1999; LUÍS, 2005; UACIQUETE, 2010).

No final dos anos 1980, com o resfriamento da Guerra Civil, a administração pública começou a passar as suas empresas, paulatinamente, para a gestão privada. Nesses moldes, os conceitos como gestão conjunta público/privado e livre mercado tornaram-se *slogans* norteadores das políticas, vistos como solução para a estabilização da economia e a atração de investimentos estrangeiros. Inclusive houve uma nova constituição da república: de República Popular para República de Moçambique.

Não obstante, não se tardou a ver que a “força excedentária” de trabalhadores cresceu, porque a maior parte das empresas foi à falência e as qualificações escolares não eram senão para cargos baixos – a formação do proletariado (MAZULA, 1999; LUÍS, 2005). Era de se esperar que as contradições do capitalismo se fortificassem tão cedo,

[...] dado que muitos dos elementos e marcas tendencialmente neoliberais ou não passaram dos discursos enquadradores à promulgação das políticas ou, dada a especificidade da realidade portuguesa e do sistema educativo, assumiram configurações extremamente ambíguas e contraditórias ou, ainda, quando foram implementados, não produziram os efeitos verificados em outros contextos, talvez seja mais rigoroso considerar que o que se desenvolveu entre nós, na década em análise, aponta mais num sentido de um neoliberalismo educacional mitigado, resultante de pressões contraditórias exercidas pelos diferentes grupos e interesses sociais que participaram, directa ou indirectamente, na definição da política educativa, do que o sentido da assunção inequívoca de todas as dimensões que, em outros países, foram considerados expressivos e definidores das políticas da *nova direita*”. (AFONSO, 2002, apud UACIQUETE, 2010, p. 47).

A liberalização da economia foi a estratégia encontrada para superar as dificuldades que a população vivenciava: pobreza; fome e calamidades que tornaram o objeto da implementação do PRES. Todavia, conforme Mazula (1995), aos invés de as ações propostas se destinarem à mitigação dos problemas acima apontados, observou-se uma prática de estadolatria nos funcionários da parte mais alta da elite política, que começou aproveitando-se da situação, estimulando ações de alívio à pobreza por meio da distribuição de produtos de primeira necessidade: alimentação e vestuário, num plano que se chamava de *Programa de emergência* de distribuição de mantimentos e vestuários. Contudo, tais ações se transformaram numa manobra de acumulação de riqueza, porque, na verdade, os produtos não eram distribuídos aos que tanto precisavam (população carente). A elite apoderava-se da maior percentagem, desviando-os para o mercado negro. O autor ressalta a necessidade de observar como este fenômeno se transformou num “engenho” – fonte de capitalização – para a elite moçambicana.

Estas formas de (re)distribuição diferenciadas, mesmo não intencionais de início, favoreceram a apropriação de certas quantidades e qualidades de bens por parte de indivíduos e grupos privilegiados, instalados no próprio seio do Partido e do Estado, e o posterior desvio para o mercado paralelo, *ndumba-nengue*. Estaria aí, também, a origem de um novo tipo de classes privilegiadas, com o poder económico, proveniente da condição política ou da sua facilidade de influências no círculo dirigente, que, pouco a pouco, se foram impondo e desafiando a princípio o poder político para, por fim, acabar por se aliarem a ele. (MAZULA, 1999, p.174, grifo do autor).

Esse grupo de dirigentes, vendo a sua riqueza se acumulando, o que era incompatível com os princípios do socialismo – não a propriedade privada – começou, segundo o trecho acima, a pôr em causa a necessidade de manter a propriedade estatal para uma tendência mais privada que pudesse suportar seus intentos. Assim, a pequena elite, na maioria política, acabou se transformando numa elite econômica e, sensivelmente, fortificou

a adesão/transição para o capitalismo, a fim de salvaguardar as suas propriedades que, àquela altura, seriam incompatíveis com o socialismo (MAZULA, 1999; UACIQUETE, 2010).

Assim, os anos 1990 foram caracterizados pela pobreza extrema. Os índices de desenvolvimento se viram comprometidos. Sob a ótica do PRES, deviam-se reformular as estratégias de desenvolvimento – o excesso de planos assistencialistas (CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005). A maior parte desses planos, usando bordões de palavras, incentivavam o consentimento ativo através dos *slogans*, como “combate à pobreza absoluta”, “desenvolvimento do capital humano”, “desenvolvimento econômico”, “cidadania”, “participação”, “autonomia”, “qualidade de ensino” e outros. Era uma espécie de convencimento ativo, simplesmente para consolidar o capitalismo, no caso moçambicano, sem que isso retire também a necessidade de olhar para outros movimentos sociais que surgiram dentro da sociedade, como a luta de classes (GRAMSCI, 1982; SANTOS, 2014).

2.2.2. Virada para o Ocidente: visão educacional entre as Leis 4/83 e 6/92

Devido aos seus contextos políticos e econômicos, embora as duas leis apresentem diferenças, elas se assemelham pela organicidade do Sistema Nacional de Educação, distinto do “Sistema Nacional Colonial” (SNC), porque “enquanto a estrutura deste último era fragmentada, sem articulação nem cooperação entre os diversos ramos do ensino, o SNE estrutura-se de uma forma orgânica que permite continuidade dentro do sistema”, como vimos na estrutura do SNE (GOMEZ, 1999, p.354).

Em termos gerais (Lei 6/92), a idade de ingresso é de 6 anos. Os que ainda não tenham atingido essa idade – de 4 a 5 anos – frequentam o ensino pré-escolar, as creches, os jardins de infância. Enquanto isso, a população com 15 anos que se encontra em defasagem escolar frequenta a alfabetização e a educação de adultos e, finalmente, vão convergindo, após terem frequentado os níveis contidos no Ensino Geral e/ou Superior, no sector laboral e na formação de professores. Segundo a Lei 6/92, o ensino escolar estrutura-se em ensino geral e em ensino superior, com as seguintes características (GOMEZ, 1999):

1. Ensino Geral – considerado como “eixo central do SNE e confere a formação integral e politécnica” cujo ingresso é com 6 anos; subdivide-se em:

- a) Ensino Primário – compreende dois graus (1ª à 5ª classe, 6ª e 7ª classes)
- b) Ensino Secundário – compreende dois ciclos (8ª à 10ª classe e 11ª e 12ª classes)

Em linhas gerais, concluído este nível, o aluno está capacitado para ascender ao nível superior ou ao setor laboral, como pode se ler num dos objetivos da Lei 6/92: “transmitir

conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões que proporcionem o ingresso na vida produtiva”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1992, p.9). Em paralelo a esse tipo de ensino, desenvolve-se o Técnico Profissional, com dois níveis: básico e médio. Antes havia o nível elementar, cujo ingresso se efetuava após a conclusão do EP1. Concluído o nível médio, o sistema prevê, em termos legais, a continuidade para o nível superior realizado nos institutos superiores, nas universidades, nas academias e nas escolas superiores públicas e privadas.

2. Ensino Superior – com 4 a 7 anos de estudo, ingressam estudantes que tenham concluído o nível médio geral ou o técnico-profissional. Compreende três níveis:

- a) Licenciatura²⁴ – dependendo dos cursos, com 4 a 7 anos de estudo;
- b) Mestrado – 2 anos de estudo, após a conclusão de licenciatura; e
- c) Doutorado – com duração de 4 anos, após a conclusão do mestrado (atualmente).

Salientamos que nem todos os cursos de licenciatura dão direito aos graduados serem considerados professores, porque há cursos que não incluem a parte do ensino. São cursos relacionados ao ensino aqueles lecionados na Universidade Pedagógica de Moçambique, na sua maioria, e em outras universidades que têm as faculdades de educação, como a UEM e a Universidade Católica de Moçambique (UCM), vocacionada para a formação dos professores, que habilita os graduados a lecionarem desde o Ensino básico até o superior. Os outros cursos superiores habilitam, apenas, para técnicos superiores. Além dessa formação de professores feita no nível superior, em Moçambique, a modalidade é feita no nível básico e médio, para lecionar da 1ª à 5ª classe e da 1ª à 7ª classe. Atualmente, essas modalidades são ofertadas nos Institutos de Formação de Professores (IFP). A formação de professores foi concebida em três níveis, respectivamente, e compreende:

- a) **Nível Básico** – ingressa com a 7ª classe completa, para leccionar no EP1, formam-se docentes de nível quatro (DN4);
- b) **Nível Médio** – ingressa com a 10ª classe completa, para leccionar no EP1 e EP2, formam-se docentes de nível três (DN3), e;
- c) **Nível Superior** – ingressa com o nível médio completo, para leccionar em todos os níveis, formam-se docentes de níveis dois e um (DN₂ e DN₁).

Em termos comparativos, podemos dizer que, tanto nos princípios como nos objetivos constantes, com muita evidência, a Lei 4/83 tinha uma visão nitidamente

²⁴ Até 2008, antes da licenciatura tinha o grau de bacharelado, cuja licenciatura era feita em um, dois, três ou quatros anos, dependendo dos cursos.

socialista, impregnada de princípios marxistas-leninistas e a educação era da alçada exclusiva do Estado. Na Lei 6/92, aqueles princípios foram na sua totalidade abandonados, sobretudo o papel do Estado, como ilustra o quadro abaixo.

Quadro 1: Visão educacional (1983-1992)

Categorias	LEI 4/83	LEI 6/92
Ideologia/contexto político	Socialismo (monopartidarismo, democracia popular)	Capitalismo (multipartidarismo, democracia representativa)
Provedor da educação	Apenas o Estado	Estado e a sociedade civil
Finalidade	Reforçar o papel da classe trabalhadora	Desenvolver capacidades da personalidade de forma integral
Garantia da educação	Todos os níveis de ensino	Apenas o ensino básico é obrigatório/gratuito
Visão	Homem livre da mentalidade burguesa	Homem educado moral e civicamente patriota
Idade de ingresso	7 anos	6 anos
Estrutura Curricular	Cinco subsistemas e quatro níveis	Três tipos de ensino e vários níveis em cada tipo

Fonte: Adaptados a partir das leis do SNE (Lei 4/83 e 6/92).

Em relação ao quadro acima, para distinguirmos os dois momentos, escolhemos algumas categorias de análise, a saber: ideologia vigente; papel do Estado; finalidade da educação; garantia de escolaridade; tipo de homem a ser formado. Enquanto na Lei 4/83 os “programas e conteúdos do ensino [devem] reflectir a orientação política e ideológica da FRELIMO” (alínea **a** do Artigo 3º), para a 6/92, “o Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo” (Alínea **b** do Artigo 1º). De um lado, uma questão mais partidária; do outro, amplia-se para o conceito de Estado na concepção capitalista, e seu papel ganha também dimensões diferenciadas: “A Educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a universalidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição” (alínea **e** do Artigo 1º). Na Alínea **b** (Artigo 1, Lei 6/92), diz que “O Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo”. Quanto aos princípios e objetivos, a Lei 4/83 consagra:

Educação da República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nos princípios do marxismo-leninismo e património científico, técnico e cultural da Humanidade (alínea **d** do Artigo 1) - O SNE tem como objectivo central a formação o Homem Novo, um homem livre do obscurantismo, da superstição e da mentalidade burguesa e

colonial, um homem que assume os valores da sociedade socialista [...]. (Número 1 do Artigo 4º).

Na nova lei, a 6/92, encontramos indícios, senão indicativos, que encenam um discurso individualista, de uma escola competitiva, como observam muitos autores que:

na formulação dos princípios e objectivos da nova Lei são expurgados todos os elementos que enformam o discurso político-ideológico assente na filosofia socialista maxista-leninista e na ideologia do partido Frelimo; encontra-se bem evidente o discurso político sobre o desenvolvimento pessoal, social, económico e da educação e investigação: **“desenvolvimento das capacidades e da personalidade e da iniciativa criadora”** (alíneas **a** e **b** do artigo 2) “desenvolvimento sócio-económico e cultural do país” (alínea **e** do artigo 2º) “desenvolvimento da produção e da investigação científica” (alínea **f** do artigo 2). (UACIQUETE, 2010, p. 21, grifos nossos).

Assim, foram sonogados aqueles princípios que visavam a uma prática crítica, com base na visão ampliada do mundo, sobretudo no que diz respeito ao processo educativo e ao “[...] desenvolvimento das capacidades e da personalidade de forma harmoniosa equilibrada e constante [e] a formação integral com base na unidade dialéctica entre a educação científica e a ideologia”. (GOMEZ, 1999, p.356-357). A partir dessa nova concepção, o SNE orienta-se pelos seguintes princípios gerais: educação é direito e dever de todos os cidadãos; no quadro da lei, o Estado permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo; o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa; e o ensino público é laico (LEI 6/92).

Aliado ao contexto da educação para o trabalho, eis que, após a reconfiguração da Lei do SNE, ela se objetiva para o mercado, com o discurso de contribuir na luta contra a pobreza, como se pode observar na política nacional desenhada em 1995, que reafirma: “[...] a educação constitui um direito fundamental de cada cidadão e é o instrumento central para a melhoria das condições de vida“. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.7). Com o passar do tempo, esse desejo foi substituído pela escola de formação do capital humano. Para Castiano, Ngoenha e Berthoud (2005), sob o pretexto da liberalização da educação, há uma “crise de legitimação do estado moçambicano”, encurtando, cada vez mais, as despesas para os setores sociais, a entrada para os anos 1990 e que:

A crise pode ser considerada o resultado da implementação das medidas da restauração económica e da guerra. Em 1990 o Banco Mundial classifica Moçambique como sendo o país mais pobre do mundo (...). Moçambique despede-se da orientação marxista, começa a caminhar com passos largos para uma economia de mercado livre. (p.85).

A maior parte das decisões socioeconômicas tem sido uma verdadeira imposição externa: “Moçambique, como país em vias de desenvolvimento, é directamente afectado pelo impacto das deliberações das principais organizações financeiras mundiais”. (REPÚBLICA DE MOCAMBIQUE, 2003, p.15). Moçambique assinou a Declaração Mundial sobre EPT; 40% da rede do ensino primário não estava funcionando. Devido à Guerra Civil, “apenas 33.7% das crianças com sete (7) anos de idade conseguiram matricular-se” no ensino primário em 1991 (GOLIAS, 1993, p.68). Entre essas duas leis, foi notável que a concepção e a implementação do novo sistema de educação visavam a socializar a educação para a classe trabalhadora; no período neoliberal, a educação ganha nova roupagem com o discurso de renovação; perde-se a obrigatoriedade da escola em todos os níveis e o Estado compartilha a sua responsabilidade com o setor privado, a sociedade civil e o 3º setor.

2.3. Consolidação do Capitalismo (1990 – aos nossos dias)

A consolidação do capitalismo se deu por uma transição turbulenta, sobretudo na sobreposição de planos. O PRES não sofreu uma avaliação que pudesse justificar *a priori* o porquê de não se ter conseguido “erradicar a pobreza”, mas se confirmou, mais uma vez, à sustentabilidade de crises cíclicas do capitalismo, embora a justificativa fosse o processo de democratização do país. Em nível continental e, em especial, na Região Austral, o processo de democratização já tinha tomado quase todos os países e Moçambique tinha que mudar a sua Constituição da República para acomodar as orientações de *Bretton Woods*, como forma de angariar os dividendos capitalistas do Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), da Organização dos Países Exploradores de Petróleo (OPEP) e a entrada massiva das ONGs – “um factor que vai favorecer a abertura de Moçambique para medidas do BM e do FMI é a dívida externa”, a entrada do *accounting* nas políticas sociais e, especificamente, nas políticas educacionais, a materialização da EPT (CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005, p.85).

2.3.1. O *accounting* das políticas públicas nas reformas do Estado moçambicano

A consolidação do capitalismo em Moçambique foi percebida com a nova pauta para levar adiante o projeto de descentralização do Estado. Ademais, a (des)centralização, o incentivo às parcerias com ONGs e à criação do público não-estatal, a entrada da privatização e o recuo do Estado, em que num primeiro caso, envolvendo a comunidade, as ONGs e, depois, a privatização e a desoneração do Estado, tornaram o *modus operandi*, com

várias reformas ministeriais no período pós 1990. Como forma de cimentar o *accounting* do Estado Moçambicano, dois documentos foram significativos: um plano a longo prazo, a Agenda 2025, e outro operacional; o Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA).

2.3.1.1. Agenda 2025 e a visão estratégica de Moçambique

A Agenda 2025 constitui uma nova forma de planeamento do país, com uma visão mais estratégica, cujos problemas sociais são dimensionados e gestados na lógica do campo empresarial que, a partir do ano 2000, serve de um “guião para o desenvolvimento de Moçambique até ao ano de 2025”, através de cenários estratégicos que sirvam de pontos de partida para os atores políticos sociais e a sociedade civil (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003, p.9). É um documento rico, sob o ponto vista formal e ilustra como a reforma do Estado deve seguir o *accounting* empresarial, se tivermos em conta os capítulos apresentados em segmentos estruturais: análise situacional; cenário desejável; visão; opções estratégicas – estratégias gerencialistas que enfatizam a necessidade de pertencimento na moçambicanidade²⁵. Embora fosse uma continuidade do PRES, esse novo cenário visava a “preparar, através de um processo participativo, uma Estratégia Nacional de Desenvolvimento que defina as políticas e os programas necessários para dar respostas aos objectivos identificados na visão nacional de desenvolvimento”, através de ações que cumprissem várias metas de desenvolvimento (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003, p.17).

Além de parceiros internos, a elaboração do documento contou com uma forte colaboração de ONGs e governos europeus, que não só ajudaram no financiamento, mas também no desenho das estratégias de implementação de projetos adjacentes, através de consultorias e formação técnica. Especial atenção, segundo revela o documento (Agenda 2025), foi a participação das instituições de *Bretton Woods* (FMI e BM) e os “Movimentos

²⁵ Expressão (slogan) usada para significar a autoestima de ser algo moçambicano que ilustre a exaltação da nação e, vai sendo evocada em muitos documentos, criando um consentimento ativo, por exemplo, quando se fala de que a educação visa construir um cidadão patriótico com espírito de amor ao próximo e trabalhador para a sua nação e solidário com o sofrimento do próximo. A moçambicanidade vai significar, na prática, uma aceitação pacífica das desigualdades sociais cuja saída é o empenho individual, confirmando alguns lemas: “faz a sua parte”, “seja empreendedor”. Nessa ordem de criação de consentimento ativo, os planos que vão operacionalizando as políticas educacionais, recomendadas, na sua maioria, pelos Organismos Multilaterais, carregam consigo essa estratégia de nova pedagogia de hegemonia, aparecendo, por exemplo, na Política Nacional de Educação conceitos de qualidade de ensino, participação, descentralização, profissionalização, competência, cidadania, patriotismo que, esvaziando-se em suas práticas, têm forte impacto na aceitação da comunidade que se sente incluída nesses planos (CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005, p.268-270).

sociais internacionais (Fórum Social Mundial, Fórum Económico Mundial); organismos regionais (UA, SADC, PALOP, CPLP, *Commonwealth*)” e comunitários (CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005).

Na análise situacional, foram levados em conta quatro aspectos principais de avaliação: o homem; a sociedade; a atividade produtiva; e a gestão do Estado, designados como capital humano, capital social, economia e desenvolvimento e governação, sob a perspectiva gerencial do Estado, a ênfase na participação do sujeito, do terceiro setor e do privado. “Assim, a Agenda 2025 integra a Visão e as Opções Estratégicas que, materializada em livro de bolso, permitirá a cada cidadão enfrentar melhor os desafios a que Moçambique irá fazer face no século XXI, dominado pela revolução no domínio da ciência e tecnologia”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003, p. 9). Explicitamente, essas medidas recomendadas pelas instituições de *Bretton Woods*, desde o PRES, resumiam-se em:

- Desvalorização brusca e continuada da moeda local, o Metical;
- Aumento das taxas de juro;
- Redução da oferta monetária;
- Aprofundamento das privatizações e da liberalização dos mercados;
- Controlo das importações;
- Cortes nos gastos públicos, sobretudo nos subsídios às empresas estatais;
- Apoios financeiros e com recursos materiais destinados ao sector privado;
- Controlo dos salários. (MASSIMACULO, 2010, p.30).

O plano em causa, resultante de outras reformas internas que tiveram espaço entre 1990 e 2000, em Moçambique, pode ser considerado como instrumento base na consolidação do capitalismo, pois se sustenta na justificativa, como reforma geral do Estado, de uma medida “certa” para a desacreditação do Estado, que vinha sendo considerado “oneroso” com os serviços públicos, antes da implementação dessas estratégias. Assim, a visão estratégica ora implementada visa, no que concerne ao capital humano²⁶, a reduzir os problemas identificados no diagnóstico em relação à pobreza; subnutrição; formação acrítica na educação; dispersão na distribuição da população rural; desordenamento urbano; fraca capacidade de acessibilidade ao ensino primário; indisponibilidade de informações básicas sobre questões de saúde preventiva; incapacidade de programas de retenção dos quadros no

²⁶ Para a Agenda 2025, esse componente é constituído pelos “factores que directamente influenciam na capacidade do homem ter uma vida de qualidade, ser saudável, ser instruído e participar activamente na vida da comunidade. O Capital Humano refere-se aos elementos fundamentais para o desenvolvimento humano que são a educação, a saúde e as outras condições básicas de vida”, condições essas que, na visão das reformas, oneram o Estado (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003, p.29).

Aparelho Estatal; enfim, a baixa qualidade dos serviços públicos, em geral. Embora tais problemas fossem reais e pontuais, a maior parte dos casos não se justificava pela onerosidade do Estado, mas sim uma boa gestão, e não exatamente uma reforma para combater as desigualdades sociais.

No âmbito da Boa Governança, os paradigmas assentam numa democracia multipartidária, num Estado de Direito, na separação dos poderes do Estado e sua interdependência, num ordenamento jurídico eficiente e adequado às reais necessidades do país, na descentralização e desconcentração, no acesso à informação e no papel que os media desempenham no exercício da livre circulação de ideias e opiniões. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003, p.127).

Houve, no entanto, mais reformas procedimentais do capitalismo – em que há supervalorização das reformas sem que isso, na prática, signifique vantagem para o povo – como ilustra o próprio documento, quando aponta a “Revisão da Constituição em 1990 consagrando o multipartidarismo, direitos e liberdades e economia de mercado” como a grande marca das reformas, dando espaço para uma governação que privilegia a terceira via; a parceria público-privado e o papel das ONG na gestão dos problemas que antes eram da alçada exclusiva do Estado, como é o caso da saúde, no que toca à prevenção e ao combate das doenças endêmicas e pandemias: HIV/SIDA, tuberculose e malária, entre outras. A forma “mágica” para resolver esses problemas, na prática, foi a entrada massiva de OM.

O desenvolvimento futuro de Moçambique depende da forma como o País souber explorar os seus recursos, as sinergias e as parcerias internas, bem como o aproveitamento integral das oportunidades que a integração regional e a globalização oferecem em matéria de serviços e negócios. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003, p.15)

Na Agenda 2025, o governo fomenta que o compartilhamento dos recursos e despesas do Estado, sob a ótica da globalização, seria a solução para estancar a pobreza com “à entrada massiva de ONG’s internacionais que começam a ‘ocupar’ vários campos sociais”. (CASTIANO, NGOEANHA e BERTHOUD, 2005, p.85). Assim, as reformas do Estado vão se constituindo com um cunho de que melhorias aparecerão com o distanciamento do Estado na gestão da coisa pública – uma “democratização” aparente.

A agente reformadora, ainda que ao preço de uma hipervalorização da administração empresarial e de uma entrega do Estado ao mercado, ajudou a que se criassem focos de incentivo para a atualização do modelo burocrático, o aumento do controle social e a incorporação de mecanismos de participação e de descentralização à gestão das políticas sociais. Nesse movimento, uma cultura democrática-participacionista floresceu no setor público, ajudando a que se tomasse maior consciência da relevância do protagonismo social. (NOGUEIRA, 2005, p.39).

Ainda que essa perspectiva de Estado tenha sido a mais comum, vale destacar que tal ação não significou a retirada do Estado no controle e coerção, como assevera Afonso, que

Há, aliás, vários exemplos relativos a políticas educacionais neoconservadoras e neoliberais que mostram que em algumas situações se produziu um desequilíbrio (paradoxal) a favor do Estado e em prejuízo do livre-mercado, por causa das tensões e contradições assentes na fórmula política da *nova direita*, que se caracterizou por exigir um Estado *limitado*, portanto, mais reduzido e circunscrito nas suas funções, mas, ao mesmo tempo, *forte* enquanto mecanismo de coerção e controlo social. (2003, p.39, grifos do autor).

Portanto, o que se verificou, na prática, foi a fortificação da burocratização. Na maioria dos casos, as mudanças foram mais no âmbito formal do que em sua substância, passando a ser uma simples valorização da reforma e conscientizado a responsabilização dos indivíduos pelos resultados a serem ou não alcançados na administração pública. A título exemplar, no concernente à educação básica, enfatiza-se que:

Para garantir uma educação básica para todos, até ao ano 2025, será necessário aprofundar e aumentar as possibilidades de estabelecer pactos e parcerias entre o Estado e as organizações da sociedade civil, o sector privado e organizações internacionais. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003, p.135).

Segundo o documento, houve um impacto procedimental muito forte no concernente ao papel do Estado, mas o problema que afetava a maioria da população pobre continuou sem solução. Embora a evocação para essa reforma fosse a tal pobreza, houve, de fato, um “aumento impressionante do custo de vida provoca uma pauperização sem precedentes da maioria das pessoas e torna-se cada vez mais notável a diferença entre a minoria rica e uma maioria pobre”. (CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005, p.85). Nesse entendimento, segundo Peroni (2010, p.13), constata-se que:

A política educacional, assim, como outras políticas sociais, passa a ter como parâmetro de qualidade o mercado e também deixa de ser considerada direito social, tornando-se mais focalizada e fragmentada. Isso traz muitas implicações para a democracia, pois a perda de direitos materializados em políticas ocorre no mesmo momento em que a Terceira Via, ao repassar a execução das políticas para o Terceiro Setor, diz estar radicalizando a democracia como se, desse modo, a sociedade civil tivesse mais poder. Questionamos essa concepção de participação, pois a sociedade civil é, na verdade, chamada, com apelo aos sentimentos de filantropia e ajuda mútua, a assumir o papel do Estado, enquanto a receita proveniente dos impostos é, cada vez mais, destinada ao setor econômico e, principalmente, ao financeiro.

Um dos destaques desse modelo de planificação foi a adoção do Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta, em três fases (2001-2005), (2006-2009) e (2011-2014) para

a materialização de políticas de liberalização do mercado. Desde a primeira versão do PARPA, nada de indicativo pode ser anotado, senão o progressivo alargamento do fosso entre a pobreza e a riqueza para a minoria (LUÌS, 2010; UACIQUETE, 2010).

2.3.1.2. Plano de Redução de Pobreza Absoluta (2001-2014)

Esse documento surgiu como resultado dos resumos das reformas ministeriais operadas durante os dez anos de consolidação do Neoliberalismo, que intenta resolver os problemas trazidos pelo próprio sistema. Contraditoriamente, reconhece-se, no mesmo documento, que “o neo-liberalismo, a dependência económica e as imposições de parceiros internacionais de cooperação e a subida dos níveis de corrupção geraram profundas desigualdades sociais e fracturas no tecido económico e social moçambicano”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2003, p.40). Neste trabalho, discutimos o PARPA II (2006-2009), por conter mais informações atualizadas a que não fizemos menção na Agenda 2005, sobretudo para o consentimento ativo²⁷. Ademais, aliás, como plano operacional, traz a mesma visão de compartilhamento na gestão da coisa pública, insistindo que:

Devido à dimensão da pobreza em Moçambique, o desafio para a sua redução exige o empenho não só do Estado, mas também da Sociedade Civil (SC) com os seus diversos elementos e dos parceiros de cooperação. Impõe-se a necessidade de uma divisão clara das funções de cada uma destas partes para que a coordenação e alinhamento entre todas seja mais eficaz e eficiente. A coordenação destas actividades compete ao Governo de Moçambique. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2006a, p.1).

Trata-se de um instrumento que consolida, em vários setores, as reformas implementadas desde 1990, desta vez expandindo o ambiente para os locais mais periféricos, distritos e aldeias – a responsabilização de todas as esferas. Para fazer face a essa nova dinâmica de gestão capitalista, o documento focaliza as ações do Estado em três pilares: governação, capital humano e desenvolvimento económico. É a partir dessas áreas que pretendemos situar a consolidação do capitalismo em Moçambique, sobretudo a entrada do século XXI como fruto de várias recomendações de OM: FMI, BM e UNESCO.

Assim, no concernente à **governação**, foram desenhadas estratégias para “incentivar” um desenvolvimento, tanto no que diz respeito ao capital como à necessidade de uma economia que privilegiasse programas baseados em resultados, através de princípios

²⁷ Os *slogans* criados para o PARPA, por exemplo, davam a entender que em menos de cinco ou dez anos a pobreza absoluta seria aliviada e combatida. E, com isso, criou-se uma falsa expectativa de que aqueles projetos dos anos 1980, por exemplo, em Moçambique, falharam, não por fatores geopolíticos de disputa hegemônica, como foi o caso, mas sim porque a opção política (socialismo) era incompatível com o desenvolvimento (MAZULA, 1995; CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005).

de prestação de contas e transparência, como forma de combater o crime e a corrupção. Para o segundo pilar – o **capital humano** –, a ênfase se deu mais no combate às doenças que afetam a população mais vulnerável, como são os casos do HIV/SIDA e da malária, sem menosprezar as questões ligadas ao desenvolvimento de capacidades de trabalho, técnicas e científicas. Enquanto isso, na questão do **desenvolvimento econômico**, os esforços foram concertados na organização dos meios de produção, infraestruturas para garantir a produtividade, sobretudo pelas médias e pequenas empresas, cuja legislação foi adaptada às novas exigências do mercado – o desenvolvimento do sistema bancário e financeiro como prioridade (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2006a; CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005).

Com esses pilares, estava definida a metodologia para a “criação da riqueza nacional”, com vistas a assegurar os reajustes da economia, conferindo ao Estado importante papel de assegurar que a consolidação do capitalismo se efetive para melhorar a força de trabalho, como explica o próprio documento: “o investimento na educação e nos serviços de saúde e sanitários deverão ser orientados para tornar os cidadãos numa força produtiva mais efectiva, gozando de um nível superior de bem-estar”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2006a, p.4). Essa nova metodologia de gestão tinha como foco principal a força produtiva, e não simplesmente a satisfação das necessidades da população e como ações prioritárias:

- Aumentar e melhorar os níveis de educação;
- Melhorar e aumentar o acesso a cuidados de saúde;
- Melhorar e aumentar o acesso à água potável e ao saneamento adequado;
- Promover e consolidar o espírito de auto-estima dos cidadãos;
- **Valorizar a cultura do trabalho**, zelo, honestidade e **prestação de contas**, e;
- Potenciar o jovem moçambicano para a realização das suas potencialidades e **capacidades criativas, empreendedoras** e de **espírito voluntarista**. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2006a, p.34, grifos nossos).

Contudo, essas medidas não passavam de paliativas, se tivermos em conta que foi nesse mesmo período que a questão de massificação do ensino, sobretudo o ESG1, como consequência das medidas de aumentar o acesso sem provisão dos recursos, tornou um problema em âmbito nacional dificultando, como reconhece o diagnóstico da EESG (2009-2015), sobretudo a gestão escolar. Houve, de fato, um aumento numérico no acesso à educação, mas o fenômeno de “inclusão excludente” se formalizou de forma abrupta (CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005). O PARPA incentiva a necessidade de responder ao empreendedorismo como forma de aliviar a pobreza, enfatizando que:

A relação entre educação e pobreza é significativa. (...). Assim, a educação actua directamente e indirectamente para a redução da pobreza. Directamente, porque a educação é um dos direitos humanos básicos e faz parte do desenvolvimento humano. A formação dos cidadãos através de um sistema de educação de qualidade e para todos, orientado para a resolução de problemas, contribui directamente para o desenvolvimento humano, aumentando as capacidades das populações, sobretudo para as mais desfavorecidas, de encontrarem soluções para as suas principais preocupações. O acesso a uma educação de qualidade permite incrementar as oportunidades de participação activa de todos na vida plena da sociedade. A educação contribui indirectamente para a redução da pobreza porque é essencial para acelerar o crescimento económico, uma vez que expande a qualidade e quantidade do capital humano no processo de produção, assim como a capacidade da nação de utilizar plenamente as novas tecnologias. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2006a, p.86).

Assim, várias frentes dos instrumentos do governo, nessa época, vão focalizando a educação como capital para assegurar o crescimento económico, não como forma de transmitir os conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade. Da mesma forma que a tentativa de implementação do socialismo se viu “inadequada” para Moçambique, com influências negativas, tanto internas como externas, a consolidação do capitalismo tem sido um grande entrave para a população vulnerável. A “inclusão excludente”, em vários processos políticos e económicos, se consagra ao belo prazer. A população – que antes era vítima – se vê culpada por não conseguir se adaptar ao novo *modus operandi* da capitalização dos serviços sociais. Não só o Estado não os oferece com dignidade, como também os relega para o terceiro setor, principalmente através de parceria público/privada e atividades das ONGs, como veremos na seção III.

2.3.2. Atualidade das políticas e o atendimento do movimento da Educação para Todos

Para materializar as recomendações da internacionalização das políticas educacionais advindas, sobretudo das conferências de Joimtein e Dakar, onde a aprendizagem e a qualidade da educação são colocadas como sinónimos de mudanças positivas e se tornam a estratégia principal para implementar políticas utilizadas contemporaneamente (consenso ativo – envolver os sujeitos e dar à política um tom positivo), Moçambique delineou as suas políticas: Política Nacional de Educação (PNE, 1995); Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 1999), que se desdobraram em vários operacionais.

A Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015) surgiu como consequência do PCEB que, ao efetivar a política de passagem automática no Ensino Primário, criou um elevado número de graduados do ensino básico gratuito, afetando, desta feita, a maior

demanda de alunos para o Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo (ESG1), cuja gratuidade não está plasmada nas políticas educacionais de Moçambique. Como saída da falta de vagas nas escolas do ESG1, o governo tratou de improvisar algumas Escolas Primárias Completas (EPC), ao que chamamos de processo de **Transformação das EPCs em Escolas Secundárias** – a massificação do ensino.

2.3.2.1. Política Nacional da Educação: aprendizagem de qualidade para todos

Três anos após a promulgação da Lei 6/92, o país lançou a Política Nacional de Educação (PNE), planejada ao longo dos anos 1990, como consequência da assinatura da Declaração de Joimtein sobre a EPT, na Conferência realizada de 5 a 9 de março de 1990.

No campo da educação, para além da reabertura do ensino não universitário privado (Decreto 11/90, de 1 de Junho de 1990), da publicação de um quadro legal que permite a intervenção do sector privado no Ensino Superior (Lei 1/93 de 24 de Junho e Lei 5/2003 de 21 de Janeiro), e da eliminação do pagamento pelas famílias para o ingresso dos alunos no Ensino Primário, tornando-o gratuito, o país é levado a responder a algumas exigências feitas pelas agências internacionais, principalmente o Banco Mundial, de modo a receber os recursos financeiros de ajuda ao sector. Dentre as condições impostas, são de destacar a elaboração de planos estratégicos da educação, condição fundamental para pertencer ao grupo de países-membro do programa financiado pelo Banco Mundial, denominado *Fast-Track Initiative*. [...]. Tal como foi referido, algumas das relações que o país mantém com os países centrais e com as instituições mundiais têm um impacto significativo na mudança do papel do Estado moçambicano, como agente de definição das políticas públicas no geral e, particularmente, das políticas educativas. (UACIQUETE, 2010, p.47-48).

Efetivamente, a missão da PNE (1995) é de cumprir com as recomendações desse encontro, cuja tônica se resumia em “satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem”. (Artigo 1, UNESCO, 1998). Moçambique, na qualidade de signatário, tinha que materializar o instrumento mundial em seus planos nacionais, como espelha o trecho da PNE (1995):

O Programa quinquenal para o período 1995-1999, recentemente aprovado pela Assembleia da República reconhece a Educação como sendo prioritária e define-a como **“um instrumento central para a melhoria das condições de vida e a elevação do nível técnico e científico dos trabalhadores. Ela é o meio básico para a compreensão e intervenção nas tarefas do desenvolvimento social, na luta pela paz e reconciliação nacional”** [...] Com efeito, a educação é um factor essencial para os progressos perspectivados na saúde e nutrição, na preservação dum ambiente de alta qualidade e na melhoria dos níveis de *“stock”* duma mão-de-obra capaz de assumir as suas responsabilidades na vida política, económica, social e cultural. [...] Mais adiante, por níveis de ensino, o Governo define, em linhas gerais, a estratégia da implementação da política nacional de educação, tendo sempre presente os dois vectores acima anunciados: a expansão do acesso e a melhoria da qualidade e relevância do ensino. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.2, grifos do autor).

O governo moçambicano, reconhecendo a importância da educação na formação do capital humano, definiu estratégias para todos os níveis de educação, para serem implementadas a partir de 1995. E, em paralelo à PNE, estava sendo executado o Plano Estratégico da Educação (1995-1999), como plano operacional com ações viradas para:

- Aumento do acesso através da redução das taxas de repetência e abandono e da melhoria das condições sócio-educativas da aprendizagem.
- Introdução progressiva da promoção automática no EP1.
- Criação progressiva de condições nas escolas primárias incompletas para leccionarem as 5 classes do EP1, tornando-as assim completas de 5 classes.
- Revisão da estrutura curricular do EP2, de modo a que este seja parte do ensino primário completo de 7 classes, menos **oneroso e de fácil expansão**.
- Fomento do apoio da comunidade na construção definitiva ou provisória de instalações e equipamentos escolares com recursos locais.
- Promoção do desenvolvimento das **escolas privadas através de incentivos fiscais e disposições regulamentares mais flexíveis**. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.5, grifos nossos).

Esse exercício para Moçambique tem encontrado vários encaixos. A rede escolar é precária, com salas de aulas que funcionam ao ar livre ou com paredes de construção não convencional. Moçambique passa a gerir o sistema educativo, que vinha sendo devastado pela guerra, com uma deterioração em 50% da sua rede, com superlotação das turmas e proporções superiores à média. Aliado a isso, finda a Guerra Civil, aumentou a procura dos espaços escolares pelos alunos vindos dos países vizinhos que estavam na situação de refugiados²⁸. Dados dessa década mostram que a formação de professores subiu o percentual, com a implementação de cursos de pouca duração para cobrir a demanda de alunos, que estava acima das capacidades e condições de trabalho ofertadas pelo sistema. A proporção professor/aluno, por exemplo, no Malawi, “era de 87:1” e foi essa quase a média em muitas escolas nesse período (GOLIAS, 1993, p.72). Houve uma considerável diminuição de analfabetismo, se comparado com o período da herança colonial. Como avalia Golias (1993), esse período teve:

a) **Aceitação** – o SNE teve a sua aceitação em nível social, político e cultural, pelo fato de substituir o sistema educativo colonial. Seu impacto se deu quando a sociedade

²⁸ Estima-se que tenham regressado do Malawi, por exemplo, cerca de 30 000 crianças que tiveram que ser enquadrados nas escolas da Província de Tete, sobretudo nos distritos fronteiriços com destaque para Angónia, Tsangano, Macanga, Chifunde e Muturara, cuja rede escolar estava um pouco estável nas regiões menos propensas a guerra, Escola da Missão de Lifidzi e Escola da Missão da Fonte-Boa, Escola Secundária de Ulónguê. Percebe-se que os fatores da atual problemática têm suas origens em vários contextos socioeconômicos e políticos e, vão sendo arrastados no tempo, apenas mudam algumas políticas para minimizar o sentimento de seu impacto (GOLIAS, 1993).

começou a diminuir significativamente a taxa de analfabetismo. Verificou-se uma coordenação com os programas do governo para o combate contra “a pobreza absoluta”.

b) **Contribuição** – contribuiu bastante na possibilidade de alcance ao conhecimento científico, moral e cívico em todo o país. Notou-se a existência de quadros qualificados, entre técnicos médios e superiores. A escola “é tida como o caminho rígido para a ‘classe’ da maioria”. Em termos gerais, houve uma elevação do nível de escolaridade, subiu o número de graduados e, conseqüentemente, a formação de trabalhadores.

c) **Aspectos negativos** – o não reconhecimento dos valores tradicionais e locais logo na sua concepção e, controversamente, a introdução do bilinguismo só no nível primário era tida como gênese de aporias do Sistema Educativo.

Assim estava sendo cumprido um dos objetivos da Educação para Todos, de que o ensino primário é apenas um começo para os países encontrarem alicerces para as posteriores formações nos níveis subsequentes, sem, contudo, observar que se tratava da base para esses níveis, e não de substituir o básico pelo mínimo. “A educação básica é mais do que uma finalidade em si mesma. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanentes, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação”. (Artigo I, nº 4, UNESCO, 1998). Explicitou-se uma tendência de fracasso dentro dos objetivos concebidos, como observam muitos autores:

Assim, a própria conferência de março de 1990 na Tailândia é reconhecimento oficial do fracasso dos apelos e compromissos internacionais anteriores. [...] Joimtein não foi só uma tentativa de garantir a educação básica – satisfação das necessidades básicas de aprendizagem – para a população mundial, mas uma tentativa de renovar a visão ampliada e alcance dessa educação básica. (TORRES, 2000, apud LUÍS, 2005, p.83).

Segundo esta citação, constatamos como os encontros e os documentos sobre as políticas educacionais têm se pautado por espaços de manobras para o consentimento ativo. Muitas vezes não se focaliza a essência dos problemas adjacentes e, contraditoriamente, considera-se capaz de assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação e a satisfação das necessidades de aprendizagem. A UNESCO (1998) recomendava que a escola começasse, desde cedo, a educar as crianças para o espírito de tolerância político-social.

A satisfação dessas necessidades confere aos membros de uma sociedade a possibilidade e, ao mesmo tempo, a responsabilidade de respeitar e desenvolver a sua herança cultural, linguística e espiritual, de promover a educação de outros, de defender a causa da justiça social, de proteger o meio-ambiente e de ser tolerante com os sistemas sociais, políticos e religiosos que difiram dos seus, assegurando respeito aos valores

humanistas e aos direitos humanos comumente aceitos, bem como de trabalhar pela paz e pela solidariedade internacionais em um mundo interdependente. (Artigo 1, nº 2).

Trata-se, sim, de concretização dos objetivos de liberalização do ensino, recomendados pelas instituições de cooperação que têm financiado a maior parte das políticas de educação no país: FMI, BM, UNESCO e seus aliados. Para Uaciquete (2010),

Uma das preocupações do FMI/BM para com a educação nos países com as características de Moçambique, e decorrentes da sua condição sócio-económica, era a garantia da educação básica, a abertura do “mercado educacional” para a intervenção dos privados e a redução da centralidade do Estado na definição e execução das políticas sociais. (p.47).

Assim, recomenda-se, na PNE, a necessidade de adequar o currículo às aprendizagens básicas, já que “as metas estão estabelecidas. Importa, pois, que o curriculum e os conteúdos sejam revistos e ajustados ao contexto actual”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.3). Novos objetivos são estabelecidos para o ensino primário:

- a) Proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, da matemática, das ciências naturais e sociais e da educação física, estética e cultural;
- b) Encorajar a criança a observar e pensar, e a desenvolver um sentido de crescente autonomia;
- c) Capacitar a criança a desenvolver valores e atitudes relevantes para a sociedade em que vive;
- d) Ajudar a criança a desenvolver plenamente as suas potencialidades;
- e) Desenvolver conhecimentos sobre a saúde e nutrição e a protecção do ambiente. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.4).

Assim, como forma de atender ao preconizado no Artigo 3, nº 4 da Declaração de Joimtein, promoveu-se a aceitação das relações público/privado na garantia da educação. O Estado não seria o único responsável, mas deveria contar com a participação da sociedade civil. A educação deveria ser entendida como “direito e dever” do cidadão e não dever do Estado. Segundo a Declaração da EPT (UNESCO, 1998):

Um compromisso efetivo para superar as disparidades educacionais deve ser assumido. Os grupos excluídos – os pobres: os meninos e meninas de rua ou trabalhadores; as populações das periferias urbanas e zonas rurais os nómades e os trabalhadores migrantes; os povos indígenas; as minorias étnicas, raciais e linguísticas: os refugiados; os deslocados pela guerra; e os povos submetidos a um regime de ocupação – não devem sofrer qualquer tipo de discriminação no acesso às oportunidades educacionais.

Contudo, o plano de enquadrar todos na escolaridade primária, nesse período, trouxe problemas internos na escola, como a precarização e a intensificação do trabalho docente, devido, sobretudo, às condições materiais em que operavam esse “direito” e, como

consequência direta, começaram a verificar maior percentagem de retenção e aligeiramento dos formados até ao fim do Ensino Primário (GOLIAS, 1993; CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005). Embora a questão numérica fosse ultrapassada (2.3.2.2.), a passagem semiautomática nesse nível, infelizmente, trouxe outra situação problemática no ESG. Como indica o diagnóstico feito em 2007, por uma equipe (do MINED) moçambicana:

Tudo isto concorreu para o crescimento acelerado das graduações no EP, fenómeno que tem estado a contribuir para aumentar a pressão, sobre o ESG em todo o país. Em contrapartida, a construção de salas de aula, e a formação de professores para o ESG, não acompanharam devidamente, o crescimento da procura escolar. A situação do ESG1 é **agravada pelas elevadas taxas de repetição que reduzem os espaços disponíveis para os novos ingressos e elevam os custos unitários por graduado**. Por outro lado, os orçamentos para o sector da educação em geral, e para o ensino secundário em particular, não aumentam na mesma proporção que o crescimento das necessidades, o que contribui para agravar as condições e o desempenho do sistema. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p.vi, grifos nossos).

A questão de qualidade, mencionada em todo o documento, continuou a ser problema da educação primária. Embora na PNE estejam inseridos mecanismos e ações de provisão material, melhoria da formação docente e produção do livro escolar, cinco anos após a vigência das ações previstas, o desafio de superar o problema de retenção – a qualidade de ensino – privilegiou a estratégia de passagem semiautomática. Assim, a melhoria passaria por esses e outros mecanismos, com o propósito de reduzir as taxas de repetência e de abandono, não onerando ensino, através da participação de vários atores.

2.3.2.2. Plano Curricular do Ensino Básico: incentivo à passagem semiautomática

O Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 1999) surgiu como nova estratégia de encarar o problema da retenção. A UNESCO chamou à responsabilidade o governo moçambicano para acelerar a graduação no primário, que estava abaixo dos 75%. Em termos gerais, a passagem semiautomática foi a inovação que mais impacto teve no percurso das políticas educacionais em Moçambique, desde a sua implementação em 2004, como veremos a seguir sobre as suas consequências. Além dessa inovação, o PCEB enfatizou a nova estruturação do ensino primário, que passou a funcionar com os “novos” conceitos como:

a) **Ciclos de aprendizagem** – uma prática para o ensino que visa a conceber a aprendizagem por níveis de competência;

b) **Ensino integrado** – que incentiva a interdisciplinaridade, mas que, na prática, trata-se de ensino centrado na transversalidade dos conteúdos;

c) **Currículo local** – em que os saberes locais devem ocupar, no plano da disciplina, 20% dos conteúdos, justificando a aproximação da escola à comunidade;

d) **Redução do número de professores no EP2** – para que poucos professores possam assegurar muitos alunos e turmas. Uma forma de diminuir os custos com a educação, mas proletarizando e intensificando a categoria docente. “Esta opção permitirá uma rápida expansão da rede de escolas do EP2 por se afigurar menos dispendioso e reduz o choque que a criança experimenta na passagem do EP1 com 1 professor para 7 no EP2”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2013, p. 62);

e) **Promoção por ciclos de aprendizagem** – cuja intenção se resume na adequação do ensino aos estágios do desenvolvimento, alegando que é preciso que haja uma correlação direta entre a aprendizagem e os estágios de desenvolvimento psicossocial da criança;

f) **Introdução de línguas moçambicanas** – uma necessidade que até hoje está encontrando barreiras na sua operacionalização. Essa seria uma das inovações que poderia trazer um fôlego na aprendizagem. Além dessa inovação, pretendia-se desenvolver um ensino bilíngue, mas também tem encontrado dificuldades na sua operacionalização, tanto por falta de modelos conceituais, como por insuficiência de recursos materiais e humanos; e,

g) **Introdução de novas disciplinas** – como forma de criar condições, tanto de facilitar a comunicação no mundo global, assim como para criar, na criança, a necessidade de consentimento ativo e também incentivo para a arte. Destaca-se, a introdução de Língua Inglesa na 6ª classe; Educação Moral e Cívica; Ofícios e Educação Musical.

Deve-se dizer que as recomendações aqui feitas foram focalizadas, um ano depois, na Declaração de Dakar (2000). Moçambique se via atrasado em termos numéricos, já que a medição do sucesso escolar ganhou os conceitos economicistas, a “eficácia e a eficiência escolar”. Foi nesse contexto que o PCEB fortificou a ideia de que a melhoria do ensino deveria passar por forte participação da sociedade civil, responsabilização dos resultados aos professores, e progressão semiautomática no ensino primário, como solução da crise e por práticas escolares que, não priorizando conteúdos, valorizassem o mais prático.

A estrutura e o conteúdo do currículo, desenvolvido, nos princípios da década 80, têm-se mostrado cada vez mais inadequados para uma economia em rápida mudança e para as exigências sociais. A actual estrutura curricular é demasiado rígida e prescritiva, deixando pouca margem para adaptações aos níveis regional e local. A maior parte dos conteúdos, que se lecciona na escola, **é de uma relevância ou utilidade prática insignificante**. [...]. Nestas circunstâncias, a expansão do acesso e

da melhoria de qualidade do ensino, para responder às crescentes exigências dos cidadãos moçambicanos, não será possível, a menos que outros actores da sociedade civil, **incluindo os grupos de interesse e representantes da sociedade civil**, manifestem o desejo de assumir uma parte ainda maior da responsabilidade pelo financiamento e gestão do sistema educativo. (INDE/MINED, 1999, p.15, grifos nossos).

Evocados esses e outros fatores (economicistas de mercado), a pedagogia utilitarista ganhou espaço, a ponto de se construir um currículo caracterizando uma escola que proporcione o que é mais útil na vida prática dos moçambicanos, para a sua sobrevivência, e que acelere os índices de crescimento econômico, o que, na concepção da teoria do capital, iria reduzir a pobreza, como indicador e infrator único das desigualdades sociais. Deixou-se de lado o que os diagnósticos efetuados apontavam como a essência dos problemas; detectou-se a irrelevância prática dos conteúdos e não as condições em que operam as práticas de ensino e aprendizagem. Segundo apontam os diagnósticos feitos nos planos anteriores, os fracassos no decurso da PNE são devido à penúria de recursos, calibre do pessoal e baixos salários (GOLIAS, 1993; GOMEZ, 1999).

Embora se reconheça essa inovação, necessária, o novo currículo introduzido em 2004 concebeu uma nova visão e nova mentalidade no aluno e na sociedade em geral, num jugo entre a globalização e a localização (CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005). Assim, a passagem semiautomática foi inserida como mecanismo de vazão aos desafios da globalização, deslocando, desta feita, o epicentro da aprendizagem de conteúdos historicamente acumulados pela humanidade para questões mais práticas e imediatas. Sob essa ótica de ideias, surgiram reflexões sobre essa demanda de flexibilização do currículo e aprendizagem, tais como:

- Que fazer entre identidade nacional e culturas particulares?
- O nosso sistema educativo corresponde a “Educação Para Todos” e para/ou “Qualidade para Poucos”?
- Qual é o ponto de liquidez entre a autonomia e a dependência na educação?
- Qual é o ponto da saturação entre a educação geral e a formação para o trabalho?
- Até que ponto a escola moçambicana suscita a coordenação entre a universalização e a africanização? (CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005, p.139).

Embora com muitos questionamentos, várias propostas sobre a educação básica obrigatória se materializaram no plano das políticas públicas em educação. A provisão dos meios para se alcançar, de forma efetiva, a tal universalização, pouco se deu no plano das ações. As estruturas que gerem a educação declararam o sucesso numérico, dizendo que

Um progresso considerável foi conseguido durante o PEE I na melhoria do acesso à educação, reflectido no aumento do número de matrículas a todos os níveis do Ensino Primário e Secundário. Entre 1999 e 2005 as matrículas no EP1 aumentaram em 65% e a taxa bruta de escolarização de 85% para 131%. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2006b, p.7).

Como consequência dessa massificação do ensino básico, em Moçambique, observou-se, a partir dos anos 2000, uma excessiva demanda no ensino secundário, cuja obrigatoriedade não está plasmada na PNE. Como saída nesse “dilema”, começou-se a criar uma intensificação e precarização das escolas primárias completas, para atender ao contingente que graduava no ensino primário – a universalização do ensino básico (CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005). Assim, a partir dessa fase, vários documentos foram produzidos para fazer face a essa nova realidade e para responder às recomendações plasmadas nos ODM, como as de Dakar, com maior destaque para o PEE (2001-2005), PEEC (2006-2010/11) e, finalmente, a EESG (2009-2015). Primeiro, foi a constatação de que era preciso se preocupar com a aprendizagem e a qualidade (PNE). Agora, essa preocupação gerou ações de ampliação do acesso à educação secundária (uma demanda do capital em formar a sua força de trabalho). Como evidência desse processo, começou o Ensino Primário a graduar em massa. Houve a sobreposição de tarefas no Ensino Secundário Geral do 1º ciclo (ESG1), cujos reflexos se visualizaram mais na transformação das Escolas Primárias Completas (EPC), que passaram a lecionar o nível secundário. Cinco anos antes dessa estratégia, a priorização de estratégias gerenciais na política educacional enfatizava que era preciso inovar o currículo e

A principal inovação no sistema de avaliação consistirá na adopção de um sistema de promoção por ciclo de aprendizagem dos alunos que consiste na transição destes, de um ciclo de aprendizagem para o outro. Esta pressupõe a criação de condições de aprendizagem por forma a que **todos os alunos atinjam os objectivos mínimos** de um determinado ciclo, o que lhes possibilita a progressão para estágios seguintes”. (INDE/MINED, 1999, p.30, grifos nossos).

Implementado o “novo currículo”, dois anos depois, o número de graduados aumentou de forma vertiginosa. Como a educação escolar funciona como sistema, os alunos que graduavam em massa na 7ª classe criaram uma demanda cada vez maior na 8ª classe. No ensino secundário não estavam legisladas a gratuidade e a obrigatoriedade na PNE (GOLIAS, 1993; CASTIANO, NGOENHA e BERTHOUD, 2005; LUÍS, 2005).

O problema que antes era “apenas” para a EPC tornou-se, cada vez mais, visível para o ESG1, a partir de 2006, comprometendo os objetivos do nível. Mais interessante ainda é que o processo de transformação das EPCs ficou gerido durante quatro anos sem um

instrumento legal. Só em 2009 apareceu a Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015). “A presente estratégia do ESG tem por objectivo dar resposta aos desafios do acesso, da qualidade de ensino, da capacidade institucional e do financiamento, que ganham maior contorno num contexto do crescimento acelerado da procura por este nível de ensino”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p.vii). Esse documento contém uma dose de ações especificamente para o nível que, não fugindo à lógica das orientações para o período – a consolidação do capitalismo – enfatiza, entre várias questões, a necessidade de tornar o ensino relevante e o espírito empreendedor do aluno, através de disciplinas profissionalizantes no currículo. Na verdade, o que o documento busca consolidar é aquilo que a liberalização da educação incentiva: o currículo voltado ao saber fazer; os conteúdos transversais – o aligeiramento do ensino baseado em conteúdos para dar lugar ao ensino centrado nas situações; a pedagogia das competências; a educação para o emprego e o autoemprego; a educação para o capital humano:

Vários estudos mostram uma correlação positiva entre o ensino pós primário, a formação do capital humano e o desenvolvimento dos países. O ensino secundário tem efeitos multiplicadores para o desenvolvimento socio-económico, combate à pobreza e melhoria das condições de vida dos cidadãos (...). Os desafios da globalização exigem um ensino geral que promova uma educação de qualidade, orientada para os valores universais como o respeito pela democracia, pelos direitos humanos e pelo meio ambiente. Os jovens deverão ser capazes de se comunicar tanto dentro como fora do país, de modo a participarem num mundo cada vez mais aberto e interactivo, fazendo um melhor uso e aproveitamento das novas tecnologias de informação e comunicação. 10. Entende-se por Ensino Secundário Geral Profissionalizante, o ensino baseado na abordagem transversal e multidisciplinar de conteúdos, com integração de componentes práticas do *saber fazer*, com o objectivo de desenvolver nos jovens competências práticas que lhes possam ser úteis para a vida laboral, desenvolvendo uma profissão ou ofício e para o auto-emprego. 11. A reforma do currículo do ESG, ora em curso, tem em vista a profissionalização do ensino, que será feita através da introdução de disciplinas profissionalizantes e de módulos de formação profissional de curta duração, da abordagem integrada do processo de ensino e aprendizagem, da integração de conteúdos de interesse local e das línguas moçambicanas, para além dos temas transversais e actividades co-curriculares. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p.v).

Assim, com essa missão e a visão do ESG, dava-se por confirmada a consolidação da liberalização da educação, regendo-a sob as mesmas ou similares medidas aplicadas ao mercado, o que continua a criar dúvidas de como as escolas secundárias moçambicanas seguiriam respondendo às reais necessidades da população e a que sociedade se refere. Percebemos que a exigência é atender à “globalização” – a internacionalização das políticas.

SEÇÃO III: MASSIFICAÇÃO DO ENSINO: IMPLICAÇÕES SOBRE A GESTÃO ESCOLAR EM MOÇAMBIQUE

- a) O prédio e o mobiliário da escola são adequados?
- b) Os professores encontram boas condições para desenvolver seus trabalhos?
- c) A escola tem condições para concretizar os objetivos a que se propõe? (MARTINS, 1999, p.124).

Esta seção destina-se à discussão dos dados empíricos. Consiste na interpretação dos aspectos tratados nas seções I e II, tendo em conta as especificidades dos dados recolhidos no trabalho de campo realizado em um distrito, na Província de Tete – Moçambique. Pretendemos explicar como a massificação do ensino impacta a gestão escolar, sobretudo na organização do processo pedagógico da escola, a responsabilização das equipes técnicas e da comunidade na gestão escolar, e as implicações sobre o trabalho docente.

Por questões metodológicas, a seção está dividida em três subseções. A primeira parte faz a descrição do local da pesquisa, para melhor identificar as especificidades e generalidades do processo de massificação do ensino. No segundo item desta seção, apreciamos as implicações sobre os fatores intraescolares. Nossa intenção é demonstrar que mudanças o processo de massificação do ensino, por via de transformação das Escolas Primárias Completas (EPC), traz para o trabalho docente. Já na terceira parte, pretendemos apresentar o significado do acesso e da qualidade de ensino em Moçambique, a partir do olhar dos vários intervenientes do processo pedagógico: alunos, professores, equipes técnicas e a comunidade. Para entendermos esse processo que parte da mundialização do capital e que, ao influenciar a (re)formulação das políticas educacionais, vai ter implicações diretas e indiretas na gestão escolar, elegemos os seguintes conceitos de análise: responsabilização na gestão escolar; precarização e intensificação do trabalho docente; acesso e qualidade de ensino.

3.1. Aspectos gerais sobre a transformação de Escolas Primárias Completas

Neste ponto, pretendemos apresentar os fatores e os contornos gerais sobre a massificação do ensino por via da transformação das Escolas Primárias em Escolas Secundárias na Província de Tete, região central de Moçambique (ANEXO 2). O estudo foi realizado num distrito que, para preservar o anonimato, anunciaremos apenas o nome da

província e os dados gerais que conservem o anonimato²⁹ do local da pesquisa. O distrito tem uma rede escolar completa, com escolas de todos os níveis: pré-escolar e escolar, na sua maioria pública, incluindo o ensino superior.

Segundo dados recolhidos no Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT), o distrito pesquisado vem reconhecendo um grande crescimento (tabela 4). As matrículas no Ensino Geral quase duplicaram, nos últimos quatro anos, devido ao processo de implementação de Escolas Primárias Completas em todas as localidades e de transformação das EPC (Antônio Gramsci, Karl Max e uma outra que não foi objeto do nosso estudo, que designamos por Paulo Freire; Y e Z correspondem as duas escolas secundárias de raiz) em escolas secundárias para albergar alunos que não conseguiam vagas nas únicas duas escolas secundárias existentes até 2006. Além desse fator, segundo o nosso entrevistado do SDEJT, a estratégia do ensino a distância³⁰ para o ESG1 também contribuiu para minimizar o problema de falta de vagas. Contudo, ficou claro que essas estratégias apenas resolvem a aparência do problema, como pode ser ver a seguir.

Então, mesmo que o Ministério estabeleceu o ensino à distância secundário, contudo, os alunos não são capazes de entrar neste programa de ensino. Porque têm dificuldades de leitura, escrita, muitas vezes, quando vão para fazer um trabalho fora do professor, aqueles trabalhos orientados pelo professor, eles ficam aí, às vezes não fazem nada. Então, ultimamente já conseguimos ver algumas desistências naquele programa de EAD (REGS).

De acordo com esse trecho, as estratégias usadas para dar “maior acesso” à educação a toda a população acabam sendo uma escamoteação da dualidade assumida para uma dualidade negada que, na visão de Kuenzer (2007); Freitas (2002); Sousa e Espíndola (2008) e Silva (2013), implica uma inclusão que exclui por dentro da escola. Aparenta-se a entrada de todos na escola, mas a permanência e a aprendizagem nela são “quase” comprometidas.

²⁹ Designamos os sujeitos: Aluno1 – Escola Primária Karl Marx (AEKM1); Aluno2 – Escola Primária Karl Marx (AEKM2); Aluno3 – Escola Primária Karl Marx (AEKM3); Equipe Técnica da Escola Primária Antônio Gramsci (ETAG); Equipe Técnica da Escola Primária Karl Marx (ETKM); Professor1 da Escola Primária Antônio Gramsci (PEAG1); Professor2 da Escola Primária Antônio Gramsci (PEAG2); Professor3 da Escola Primária Antônio Gramsci (PEAG3); Professor1 da Escola Primária Karl Marx (PEKM1); Professor2 da Escola Primária Karl Marx (PEKM2); Professor3 da Escola Primária Karl Marx (PEKM3); Repartição do Ensino Geral do Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (REGS); Representante de Pais e Encarregados de Educação (RPEE).

³⁰ Segundo revela uma avaliação sobre essa modalidade para o período de 2006-2011, essas estratégias não passaram do papel e “durante o PEEC, foi bastante ténue o contributo do ensino à distância para a expansão do acesso; embora o número de novos ingressos tenha vindo a aumentar nos anos mais recentes, o total de inscritos em 2010 (menos de 5 000 alunos) nem sequer atingiu 1% do total de inscrito no ESG1, em 2010, ficando, por conseguinte, muito longe dos 10% visados de novos ingressos”. (MINED/REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2011, p.50).

Naquele distrito, assim como foi em todo o país, a elevação das EPCs para lecionarem o ESG1 é vista como um importante fator para cobrir o acesso a esse nível, que antes era oferecido apenas em duas escolas, que hoje passaram a lecionar o ensino médio, alargando assim o espaço da oferta nas EPCs Karl Marx, Antônio Gramsci e Paulo Freire. Existe, também, no distrito, o Instituto de Formação de Professores (IFP), onde são formados professores que, ingressando após terem concluído a 10ª classe +1 ano de formação, são habilitados para lecionar nas EPCs (1ª à 7ª classe), além dos centros de Alfabetização e Educação de Adultos (AEA) que funcionam, na maioria, em instituições religiosas. Segundo a mesma fonte, o aproveitamento pedagógico geral tem sido positivo. Acima de 3/4 dos alunos são aprovados.

Tabela 4: Evolução dos efetivos escolares no distrito pesquisado (2010-2013)

Ano	Matriculados	Desistentes	Fim do ano	Aprovados	
				Absoluto	(%)
2010	91 652	13 931	77 721	62 876	80.9
2011	86 548	5 917	80 731	52 380	79.5
2012	127 776	5 289	122 487	105 706	86.3
2013	186 692	9 559	177 133	103 301	80.9

Fonte: Serviço Distrital de Educação, Juventude e Tecnologia (2015)

Em relação à tabela acima, a prática demonstra que essa percentagem pode não condizer com as reais aprendizagens dos alunos. Segundo veremos nas entrevistas, sobretudo com os professores, a percentagem elevada tem sido uma exigência da Secretaria de Educação (o governo) e não fruto do trabalho docente, como explicou um dos nossos entrevistados:

Porque quando começamos a exigir percentagem e o governo diz que até a percentagem X, o professor não pode renovar o contrato, eu estou a determinar. Então esse professor não vai ter a capacidade necessária de seleccionar os bons e os maus, mas sim ver na vertente percentagem. Então aí é onde surge o dilema de qualidade de ensino. (PEKM1).

A dualidade negada de que temos falado também fica expressa nos resultados de aprendizagem, dificultando as práticas escolares, na maioria das vezes, devido às condições oferecidas nas escolas; prédios de construção precária, com dimensões fora do padrão exigido; falta de material didático tanto para alunos como para os professores. Esse cenário vai pressionando a (re)definição da qualidade de educação oferecida nas escolas, como narrou o representante dos pais e encarregados de educação sobre a historicidade da aceção da qualidade, no contexto moçambicano:

[O que era salutar de 1977 a 1992 para termos qualidade que hoje não existe, ou a partir de 2004, começa a não existir?] Eh, até 2000, vamos para lá até 1999, o currículo que existia até 1999 para o ensino primário cultivava o aluno, o aluno entrava no ensino secundário já com bagagem suficiente. [...] Os problemas começam a partir dos anos 1992 e vêm piorando quando a gente introduz novo currículo em 2004. (RPEE).

Embora no ESG1 não esteja “declarada” a passagem semiautomática³¹, pela forma como a gestão escolar é sustentada, com fundos que não chegam a cobrir 1/3 das atividades programadas, é difícil não duvidar das percentagens desse nível. Aliás, “graças” à intervenção do setor privado, é que a maioria das escolas do distrito e da província tem conseguido dar o básico (mínimo) possível de aprendizagem aos alunos. Para os nossos entrevistados, a realização do direito à educação naqueles moldes se deve à falta de fundos para financiar o setor: “Mas o que está em causa agora, o que estamos a correr, as nossas escolas secundárias não reúnem condições. Temos problemas de orçamento. Não temos orçamento”. (PEKM3).

Assim, como resposta às necessidades de educar as crianças, recorre-se a outros setores sociais, fortificando a relação público/privado – como “novo” mecanismo do Estado Neoliberal (PERONI, 2010). Em termos específicos, existem, naquele distrito, quatro instituições parceiras: *Mozambique Leaf Tabacco*; *Save the Children*; Visão Mundial e UNICEF, que apoiam financeira e institucionalmente as escolas, além do apoio dos pais e encarregados de educação e outros agentes económicos do distrito. Trata-se de uma educação oferecida com o mínimo de recursos. Aliás, para alguns entrevistados, vale mais a pena ter o aluno na escola do que a “exclusão total” que acontecia antes da massificação das escolas secundárias. Os alunos, que não conhecem escolas com condições condignas, opinaram que a escola lhes oferece o suficiente para a mobilidade social, o que lhes garante facilidade de emprego no futuro – a educação como capital humano: “[...] aqui na Karl Marx, acho que tem ensino apropriado para as minhas capacidades. Sim” (AEKM2).

Enquanto antes as crianças precisavam percorrer distâncias longas para encontrar uma escola secundária, às vezes, com custos adicionais para viagens e alojamentos, hoje esse problema é menos visível. O acesso é facilitado, mas reiteramos que se trata apenas da

³¹Segundo Castiano, Ngoenha e Berthoud, (2005, p.166) em Moçambique, nesse período, “novos indicadores como as taxas de retenção, taxas de promoção, rendimentos escolares, etc começam a ganhar terreno na medição da qualidade. A pressão do político sobre o educador para uma boa qualidade, também na escola pública, é tanta que este acaba por encontrar formas de justificar as passagens automáticas”. Sabe-se, no entanto, que a busca pela passagem semiautomática é um interesse do Estado e dos OM de escamotear a dualidade da escola capitalista.

acessibilidade física, como enfatizou um dos alunos: “assim é para ficar perto de um familiar” – satisfeito por estudar perto de casa (AEKM1). Nesse contexto, a introdução de escolas secundárias aumentou o acesso em Moçambique e estaria alcançando o objetivo de “dar educação a todos” de pelo menos 10 anos. Aliás, a educação básica é até a 7ª classe: “Tenho vontade de aprender mais, para passar de classe, para no futuro trabalhar bem e ganhar mais. Muitas coisas para trabalhar no futuro. Acho que sim [existem condições]. Acho que tudo está bom”. (AEKM3).

Completando a 10ª classe, segundo os nossos entrevistados, os indivíduos estão habilitados para concorrer no mercado de trabalho (educação para o trabalho) e outros cursos profissionais. Esse é o caso da formação de professores, um dos mais concorridos para a população pobre que não consegue ascender ao nível médio, que é caro, no contexto de pobreza extrema que caracteriza a maioria do país – o povo, para quem as políticas educacionais têm se limitado apenas à acessibilidade física, ditada

[...] pelas condições de relevo, das vias de comunicação, da distância e do tempo dispendido no percurso entre a escola e a residência dos alunos [só que], para além dos aspectos físicos, a acessibilidade económica é outro dos factores que condiciona a frequência escolar, principalmente nos níveis de escolaridade pós-obrigatória. (ARROTEIA, 2008, p.66).

Trata-se apenas de uma acessibilidade que não é acompanhada pela disponibilidade de espaços escolares, materiais didáticos e professores qualificados, enfim, uma explosão escolar atendida apenas no contexto do “estar na escola” em condições precárias, o que contradiz com os objetivos traçados na Política Nacional de Educação. O acesso a todos, a **relevância** e a **qualidade de ensino**, em Moçambique, não refletem a inclusão social. Observamos que as ações desenvolvidas nessas políticas se assemelham mais com a internalização da exclusão, uma estratégia neoliberal de reduzir os custos que onerem o Estado, em que o relevante é aprender as práticas quotidianas, e não os conteúdos historicamente acumulados (FREITAS, 2002; KUENZER, 2007; SIVA, 2013). É uma estratégia de manutenção da dualidade, em que

[...] as políticas públicas neoliberais colocaram em funcionamento com a finalidade de reduzir custos económicos, sociais e políticos das formas de exclusão objetivas (repetência e evasão), sem alterar em essência a seletividade da escola, criando um campo de exclusão subjetiva (auto-exclusão, exclusão entre ciclos, “trilhas de progressão continuada diferenciadas”), no qual a responsabilidade da exclusão recai sobre o próprio excluído. (FREITAS, 2002, p.299).

A educação, sob essa perspectiva, passa a ser o elo mais forte dessa relação, uma vez que se ocupa da disseminação de princípios conformadores do *status quo*, criando um novo olhar para a internacionalização do capital – universalizando os planos educacionais.

A internacionalização das políticas educacionais é um movimento gerado pela globalização em que as agências internacionais, financeiras ou não, formulam recomendações sobre políticas públicas para os países emergentes ou em desenvolvimento, incluindo formas de regulação dessas políticas em decorrência de acordos de cooperação entre países. (LIBÂNEO, 2014, p.16).

Ademais, em contextos como o da transformação das escolas primárias, muitos relatórios podem conduzir ao risco de se pensar que a taxa líquida de escolarização signifique atendimento a todos, que as escolas transformadas funcionam como anexas e que trouxeram novos problemas às crianças do Ensino Primário, como revelou o professor da EPC Antônio Gramsci, nos seguintes termos:

Falando da nossa escola onde estamos como escolas anexas, ela, para continuar ser escola primária, tem que existir classes daquele nível primário. Temos, por exemplo, 6ª e temos a 7ª também, temos 6ª, 7ª, 8ª, 9ª e 10ª. Então estou a levantar este problema: aquelas crianças que estão aqui; nós trabalhamos com 8ª, 9ª, 10ª, os da 10ª aqui temos que trabalhar arduamente para fortificarmos o exame da 10ª, e, automaticamente acabámos esquecendo aquelas crianças [EPC]. Os donos da casa são esquecidos. Os donos da casa acabam recebendo a última turma [sala de aula]; se é a última, o número de carteiras é reduzido, então, eu acho, nesse contexto, ao mudar essas escolas, não sei, talvez, seria possível que ainda sejam escolas primárias, mas que aquelas crianças não existissem porque são donos, mas as únicas que são prejudicadas. (PEAG2).

Aparenta-se um crescimento no atendimento no ESG1, mas isso prejudica as outras faixas. Uma avaliação do PEEC (2006-2011) constatou que houve

[...] crescimento assinalável do número de crianças de 6 a 12 anos escolarizadas. Durante o PEEC, cresceu a percentagem de crianças a frequentar o ensino primário com idades compreendidas entre 6 e 12 anos (95.5%), ultrapassando a meta de taxa líquida de escolarização fixada em 94%; estima-se, no entanto, que, em 2010, ainda estivessem fora do ensino entre 200.000 a 300.000 crianças daquela idade, conforme as fontes. Por outro lado, embora tenha descido de 23,7% para 19,8%, entre 2005 e 2010, a proporção de alunos do EP com idades compreendidas entre 13 e 18 anos, o seu número totalizava ainda cerca de um milhão em 2010. (INDE/REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2011, p.57).

Nesses percentuais, que têm sido a tônica dos parâmetros gerenciais, ficam de fora questões de assimetrias regionais, de gênero e distorção idade-série, como vemos referenciado na citação acima. Segundo constatamos nas entrevistas, o processo de transformação/expansão de Escolas Secundárias está repleto de contradições, que se

resumem à perspectiva já discutida neste trabalho, anunciada por Kuenzer (2007) como inclusão-excludente.

As práticas escolares são realizadas por via de improvisação de meios básicos para o funcionamento do processo de ensino e aprendizagem: livros; espaços para a prática esportiva; laboratórios para experiências nas disciplinas de Química, Biologia e Física. De acordo com um professor da EPC Karl Marx:

A biblioteca tem alguns livros e a maioria já estão desatualizados que hoje no sistema de educação já não se usa. Então, praticamente é de lamentar, porque seria esse nível a terem aulas de laboratório de Física, Biologia, Química. E os nossos alunos, praticamente, só saem daqui sem saber desses compostos dos quais nós estamos a falar.

Contudo, sabemos que “a qualidade do ambiente escolar e das instalações também concorre para a definição de condições de oferta de ensino de qualidade” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p.210). Portanto, questionamos: que implicações a “improvisação” de EPC (com o ESG1) traz para a gestão escolar em Moçambique? Aliás, ficou claro que a massificação não passa despercebida de quem gere as políticas públicas. Recordamo-nos da visão de Ramirez & Ventrasca (1992) apud Dale (2004, p. 429-430):

Ao longo do tempo histórico e através de diversos projectos, as características da escola moderna de massas tornaram-se num modelo normativo institucional (que) se foi crescentemente ligando ao ascendente estado-nação (que foi) ele próprio inspirado por uma cultura política emergente das dinâmicas conflitantes da economia capitalista mundial (...). A escola de massas tornou-se o conjunto central de actividades através do qual as ligações recíprocas entre os indivíduos e estados-nação são forjadas.

Sob esse ângulo, na “tentativa” de, por um lado, ter que salvar a hegemonia do Estado e, por outro, conter a explosão escolar em países periféricos, sobretudo a gestão escolar acaba recebendo a sobra dessa luta. Como foi constatado nas escolas pesquisadas – nas implicações sobre os fatores intraescolares –, dois aspectos ficaram visíveis nesse processo: a responsabilização na gestão escolar e a precarização e intensificação do trabalho docente.

3.2. Implicações sobre os fatores intraescolares

A necessidade de atender à explosão escolar tem sido cada vez mais um desafio a ser cumprido, como tarefa de qualquer política educacional. No entanto, nem sempre as estruturas compactuam com essa ideia. Os países periféricos, sobretudo em condições desfavoráveis, atendem à demanda social como forma de cumprir algumas recomendações dos OM. Para a análise da qualidade de ensino, em documentos que regem a

internacionalização das políticas de educação sob a ótica Neoliberal, são usados como conceitos: a eficácia e a eficiência interna e externa, descritas em larga medida, sem, no entanto, incluir nas análises as questões relacionadas às condições materiais existentes; condições de trabalho e o desempenho dos alunos na sociedade, transferindo os ditames da competitividade e da lógica do mercado para o campo social e, particularmente, escolar.

Assim, o processo de transformação trouxe, para as escolas, uma desarticulação, sobretudo na gestão, em que implicações diretas recaem sobre as condições materiais, como a infraestrutura e o material didático, com escolas que funcionam sem meios adequados. Entretanto, ao invés de as reformas incidirem sobre a provisão de tais meios, criam-se soluções aparentes, sobrepondo responsabilidades no nível escolar. Ocorre que as políticas educacionais contemporâneas, principalmente a partir dos anos 2000, buscam envolver os sujeitos da política de forma orgânica. Ou seja, focalizam-se as escolas e todos aqueles nela inseridos, causando a impressão de que essa descentralização acarretaria em maior autonomia tanto da instituição escolar como de seus sujeitos.

Esse sentimento de autonomia é observável nos professores entrevistados (ainda que tal participação ocorra de forma representativa por pequenos grupos de professores – a gestão compartilhada), principalmente no que tange à participação direta dos sujeitos na organização do trabalho escolar “... nós participamos! Mas a verdade é que tem um grupo de professores indicados que, junto da escola, fazem essa atividade [gestão pedagógica]”. (PEKM3). Há, nas escolas, a criação de pequenos grupos que coordenam as atividades de organização do trabalho pedagógico, por exemplo, os grupos e delegados de disciplina, representantes da direção que se responsabilizam pelo controle das atividades – uma estratégia de vigilância/controle. Além disso, o Estado Neoliberal, argumentando que as políticas sociais tornam o “aparelho pesado”, sugere que as escolas trabalhem com as parcerias (NOGUEIRA, 2005; LEMMER, 2006; PERONI, 2010).

Para analisarmos os fatores intraescolares, elegemos as seguintes categorias: condições materiais, responsabilização na gestão escolar, e parcerias nas escolas. O enfoque da escola como centro de gestão da educação deve ser visto tendo em conta esses fatores – a autonomia efetiva. Em nosso entender, para que a autonomia seja efetiva, precisa-se que a escola tenha a disponibilidade material, financeira e orçamental também garantida. Caso contrário, a realização dos objetivos educativos será parcial, ou se constituirá apenas em mecanismos de internalização da exclusão (FREITAS, 2002; KUENZER, 2007). Para este trabalho, foram recolhidos dados demonstrando que as condições materiais existentes nas

escolas não refletem uma autonomia efetiva na gestão: “[...] só é possível havendo condições, não têm condições suficientes para construir escolas de raiz e as nossas escolas primárias não têm qualidade para serem elevadas, para serem escolas secundárias”. (PEKM1).

Em Moçambique, estudos recentes sobre a avaliação das políticas atuais têm revelado que o processo se efetiva com uma deficiente disponibilidade material.

A primeira medida prevista no PEEC para tornar possível a expansão da oferta era a de aumentar o número e a dimensão dos espaços escolares, devidamente equipados, para aumentar a oferta de proximidade, tornar desnecessário o recurso ao terceiro turno, reduzir o rácio de alunos por turma e corrigir as assimetrias distritais. [...] Além disso, era necessário formar e recrutar o número de professores proporcionalmente ao aumento de efectivos. Estas medidas implicavam o aumento dos recursos financeiros. [...] Meta revista parcialmente atingida. O total de salas construídas no quinquénio (4635) nem sequer atinge a meta revista de 1400 salas de aula por ano. O Programa de Construção Acelerada, descentralizado e de baixo custo, revelou-se de baixa execução e de qualidade deficiente que obrigou a posteriores mudanças na sua implementação. (MINED/REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2011, p.11).

Assim, a “universalização” do ensino se revela um processo que está funcionando com parcialidade material, uma expansão por via de improvisos, onde os planos se multiplicam, mas, ao que parece, faltou consistência na sua formulação. Nesta análise, incluem-se, dentre vários elementos, os alunos, os professores, a escola “propriamente” dita que inclui edifício, móveis, mobiliário, material didático e demais utensílios de ensino para que um plano seja consistente e se espere dele a passagem do nível de desejo – a utopia – para o nível de materialidade. Assim, para a nossa pesquisa, analisamos as condições materiais em dois níveis: infraestruturas e disponibilidade do material didático, como componentes básicos para a expansão escolar. As condições infraestruturais constituem um dos fatos preponderantes na análise das condições da escola, pelo fato de servirem de motivação tanto aos alunos como aos professores e demais gestores educacionais (MARTINS, 1999; ARROTEIA, 2008). A localização e o tamanho do prédio escolar devem ser tomados em conta no levantamento das condições de implantação/transformação escolar. O edifício escolar é a condição fundamental na análise de infraestruturas. A escola deve “apresentar pátio amplo, conjunto de sanitários aseados, salas de aulas de tamanho adequado, bem iluminadas e arejadas, biblioteca”. (MARTINS, 1999, p.123).

O relatório do MINED que temos referenciado conclui que, na expansão do ensino secundário até 2011, condições ligadas às infraestruturas se constituíram em metas não

alcançadas. Isso fez com que os problemas que o sistema educativo vinha enfrentando, sobretudo a proporção alunos/sala, falta de salas de aulas, se agravassem cada vez mais.

Embora não se trate de medidas explicitamente planejadas, a expansão verificada no ensino primário só foi possível pela adoção de medidas de recurso, tais como o regime de turnos, o elevado número de alunos por turma que não diminuiu, as aulas ao ar livre, que, no entanto tem impacto negativo na qualidade do ensino e da aprendizagem. (MINED/REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2011, p.12).

Existe uma defasagem entre o que está plasmado nas políticas educacionais e a operacionalização dos planos. Os índices de execução das atividades previstas, muitas vezes, nem chegam a atingir 50%, como registram alguns documentos referentes à análise da Política Educacional moçambicana. Questionada, a equipe técnica da EPC Karl Marx concordou que:

As salas de aulas são suficientes, salas para professores nós temos, apesar de não ser uma sala qualificada, **mas temos que figura esse nome**. Casa de banho [banheiros] – temos sim para alunos, assim como para professores, mas que não são suficientes. Para a prática desportiva, temos ali campo de vôlei; atrás temos campo de handebol, o que está a faltar é campo de basquete e as condições para isso a escola não tem, significa que as práticas desportivas são realizadas de maneira deficiente. O muro vamos fechar, graças à participação dos pais e encarregados de educação (grifos nossos).

A situação de Moçambique mostra que as estratégias contidas nas políticas de educação – os edifícios e o mobiliário escolar; a reforma curricular e a avaliação; a formação dos professores; a motivação do corpo docente; o livro escolar e outros materiais de ensino – estão longe de se efetivar, sobretudo pelos mecanismos de financiamento, cujo Estado tem sofrido muitas crises (INDE/REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2011).

Outro fator a se ter em conta na expansão escolar é o material didático, que facilita a ligação da teoria à prática, durante a transmissão e a assimilação dos conhecimentos. O processo de transformação enfrenta, muitas vezes, problemas de adaptabilidade às novas exigências do ambiente. A questão de material didático parece não ter sido pensada quando se começou a implementar o ESG1 nas EPCs. E quanto mais na periferia for localizada a escola, maior é o nível de fraqueza de capacidade institucional na provisão do material didático, como o que acontece com as EPCs Antônio Gramsci e Paulo Freire em Tete, segundo revelou-nos a Secretaria de Educação, quando questionamos sobre a primordialidade do material didático:

[...] essas são condições essenciais para [que a] criança receba conhecimentos com qualidade. Por exemplo, quando falamos do espaço físico [nessas escolas transformadas], não temos problemas, quando

falamos do material didático; esta é uma luta, esta é uma luta porque algumas escolas não têm biblioteca. Biblioteca, recorre a uma outra escola. Por exemplo, Karl Marx recorre à Escola Secundária Y e como a Escola Secundária Y, lá o espaço é pequeno, eles vão à biblioteca da Paróquia, ou não, alguns descem para o IFP [Instituto de Formação de Professores], mas o IFP, nesta matéria, não é lá tanto. São três bibliotecas. Temos a Biblioteca Distrital, Biblioteca da Escola Secundária e da Paróquia. E falar da Escola Antônio Gramsci não tem biblioteca, Paulo Freire não tem biblioteca, X é que tem biblioteca. Então são essas condições que fragilizam, de certa maneira, o processo. (REGS).

A inexistência desses meios nos induz a pensar que, no momento da concepção desse plano, ou não se observaram os requisitos necessários ou era importante manter o aluno na escola, mesmo sem condições, para evitar pressões e revoltas populares. Seria a estratégia da nova pedagogia de hegemonia – o consentimento ativo – realizando o direito por medidas paliativas e confirmando a internalização da exclusão (FREITAS, 2002; SANTOS, 2012). Na forma como está funcionando o ESG1, em um ambiente em que, afetando todos os intervenientes do processo, duvida-se da qualidade do ensino oferecido. Naturalmente, um projeto educativo deve conter uma estrutura funcional, como o material didático, à altura das atividades a serem executadas e capaz de responder a algumas questões. Martins (1999, p.123-124) levanta os seguintes questionamentos:

- a) O prédio e o mobiliário da escola são adequados?
- b) Os professores encontram boas condições para desenvolver seus trabalhos?
- c) A escola tem condições para concretizar os objetivos a que se propõe?

Os objetivos explícitos de aprendizagem, nas escolas pesquisadas, se foram alcançados, só podem ser em parte. Na tentativa de solucionar o problema, muitas vezes, acabam-se insurgindo acusações mútuas na responsabilização pela falta de livro: os professores insistindo que os alunos encontrem o livro a todo o custo e os alunos, sem opção, acabam realizando as tarefas de forma parcial. Quando perguntados sobre seus posicionamentos ao dar tarefas para casa e os alunos não possuírem local apropriado para encontrar os livros na escola, o professor da EPC Karl Marx disse que o problema deveria ser incorporado pelos alunos, que teriam que correr atrás de outras formas para resolver a falta de livros:

Bom, nós, nesse âmbito, não deixamos eles de braços cruzados, exigimos deles que busquem até as últimas fontes. O fato de biblioteca não possuir, podem existir um e outro aluno com boa vontade, possa ter livros, porque adquirem dos pais, primos; então nós exigimos nessa vertente. (PEKM3).

Isso revela que o consenso está funcionando, pois não reconhecem o problema como parte do Estado, mas dos próprios sujeitos – a responsabilização dos sujeitos. Quando perguntamos aos alunos sobre as mesmas dificuldades, suas respostas apontam que também reconhecem a importância de encontrar meios para fazer as tarefas, ainda que não tenham garantidas as condições necessárias: “para superar as dificuldades, nós fazemos trabalhos em grupo para facilitar e deixamos para os outros também usar os mesmos livros”. (AEKM1). Com as dificuldades estruturais que as escolas possuem, o problema é repassado aos sujeitos, quando deveria ser atribuição do Estado. Os alunos, responsáveis por encontrar formas mais adequadas de desenvolver suas atividades escolares, são obrigados a percorrer a vila/aldeia. Outrossim, se as escolas tivessem meios tecnológicos adequados, a opção pela internet seria a alternativa para minimizar o problema, como ponderaram os alunos entrevistados. “Nós temos que pedir noutras bibliotecas. [Quando lá não há livros?] Aí nesse caso só podemos investigar mesmo. [De que maneira?] Na internet, mas não encontramos mesmo o que nós precisamos”. (AEKM2). Interessante constatar que a opção pela internet também não é viável, se entendermos que as escolas não têm meios para ensinar como fazer pesquisa. Se houver alunos com meios tecnológicos para acessar a internet, esse número deve ser muito baixo, pois sabemos que a maior parte da população vive na pobreza extrema. Mesmo assim, os pais e os encarregados de educação contestam o processo de massificação do ESG1. Como testemunhou o representante dos pais e encarregados de educação:

Eu creio, para mim, não vejo com bons olhos. Porque primeira coisa, quando introduziram numa EPC uma classe do ensino secundário, não tem em paralelo a provisão, exatamente, de recursos humanos e materiais. Então, consequentemente, o que está acontecendo é que as crianças, por exemplo, que fazem eeeh 10ª classe, na zona de Paulo Freire, por exemplo, Antônio Gramsci, por exemplo, não têm exatamente a mesma visão com as crianças que fazem a 10ª classe na Escola Secundária X. Estudando nas condições não próprias, não têm biblioteca, por exemplo, não têm alguns meios auxiliares, como por exemplo, têm as chamadas escolas secundárias como tal. (RPEE).

Quando foi indagado sobre essa escassez de material didático, o SDEJT confirmou e adiantou dizendo que, como solução, orienta a Escola Secundária principal do distrito a elaborar brochuras que são distribuídas nas EPCs que lecionam o ESG1. Mesmo assim, esse material não é suficiente, segundo AEKM3 que declarou: “Não temos livros, e aí usamos brochuras e vamos para outras bibliotecas. [E se lá não existir?]. Esperamos para que os outros terminem para podermos fazer o trabalho. Ou vamos ver o que está na internet e baixar”. Como consequência disso, segundo a equipe técnica (ETKM):

[...] ensino secundário sem biblioteca não funciona; o professor quer dar trabalho: vai à biblioteca, biblioteca só tem um livro para o aluno. Vamos falar dessa biblioteca. Essa biblioteca é distrital, não é da escola, mas livros que estão aí são poucos. Se vão lá dois, três alunos; significa que os outros que forem não vão ter espaço. E agora, esses vão aonde?! O que esses vão fazer agora? Vão esperar aqueles que estão a investigar para conquistar, depois copiar. Quem estudou aí? São aqueles dois, agora se aqueles [dois] estiverem errados, todos, significa que toda a turma que copiou daqueles vai ficar ou estar errada. [...] Mas havemos de ver, o professor dá $\sqrt{3}$, $\sqrt{9}$, um escreve 2; único que leu o livro e os outros não foram para lá, significa todos que copiarem aquele, estarão errados. Nem para o professor discutir na turma, não tem como, porque se discute na sala quando há alguém/alguns que tenham acertado. Agora, se não tiver ninguém que acertou, é complicado.

A falta de material didático nas escolas vai tornando o problema de massificação cada vez mais complexificado, criando uma responsabilização excessiva para as equipes técnicas e os professores, que duplicarão esforços para atender às recomendações de rendimento escolar de que os níveis hierárquicos precisam. Alegam que o problema tem que ser resolvido, porque as escolas, nos moldes atuais, têm autonomia para tal. Nesse embate sobre a responsabilidade do rendimento escolar, os alunos vão recebendo uma formação aligeirada, que lhes põe em situação de risco no atual cenário de mercado competitivo. Eles continuam sendo excluídos do desenvolvimento social (FREITAS, 2002; KUENZER, 2007; ARROTEIA, 2008).

3.2.1. (Des)centralização e responsabilização: estratégias para a formação do consenso?

As reformas atuais têm sido contundentes ao afirmar que o problema enfrentado pelas políticas educacionais se deve à própria escola, que não tem sido eficiente e eficaz em sua gestão. Como solução, recomendam a criação de ambientes propícios à maior participação e, conseqüentemente, a responsabilização dos sujeitos envolvidos na gestão escolar. Na Estratégia do Ensino Secundário Geral (ESSG, 2009-2015), faz-se menção à necessidade de formar as equipes gestoras no âmbito da descentralização dos serviços educativos, como aspecto fundamental na realização de um ensino de qualidade.

A nível provincial, concorda-se com o carácter positivo da descentralização, mas reclama-se a possibilidade de gestão do cabimento orçamental, que continua a ser central, o que ocasiona atrasos, por vezes de anos, na atribuição de ganhos remuneratórios devidos, por exemplo, ao aumento das habilitações académicas. Refere-se, também, a insuficiência de meios humanos e materiais, de equipamento de cópia de documentação e de transporte, necessários para uma correcta prossecução das acções de apoio e supervisão as escolas. Assinala-se, finalmente, que persistem dificuldades relacionadas com a alteração muito frequente dos normativos

o que, associado ao escasso uso de tecnologias de informação, contribui para alguma precariedade dos processos administrativos e de gestão. (MINED/REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2011, p.28).

Os professores sentem que seu envolvimento se caracteriza mais pela responsabilização, o que gera uma contradição de participação e não participação.

Como professor, posso dizer que temos participado, **mas eu nunca participei**. Temos representante de professores que esse, por seu turno, é solicitado para, de vez em quando, poder participar nos encontros, coletivo da escola, tanto como a decisão de algumas situações que possam aparecer aqui. Temos notado que ele tem participado como nosso representante. Logicamente tem sido assim (PEKM2, grifos nossos).

Portanto, essa descentralização/participação carece de alguns fundamentos, sobretudo no capítulo de autonomia financeira e de recursos, tanto humanos como materiais, como espelha a avaliação de 2011. Houve mais procedimentos de legalização da responsabilização do que uma autonomia efetiva. No entender do funcionário do SDEDT “a descentralização existe, mas é fraca, por exemplo, o projeto da UNICEF parte do município; a Visão Mundial não realiza diretamente com a escola, tem que depender do governo distrital e municipal”. Além dessa permanência da burocracia e da hierarquização das decisões, as escolas transformadas não têm autonomia administrativa. Por exemplo: “os certificados são feitos aqui, mas a assinatura é feita na Escola Secundária [X], o que cria morosidade e a gente fica a responder aos donos, como se nós fôssemos culpados”. (ETKM)

A esse respeito, Shiroma e Evangelista (2011) são cétricas quanto à questão se isso poderia ser considerado autonomia que reproduza efeitos significativos nas reformas. A responsabilização na gestão escolar deve, no entender das autoras, ter em contrapartida um “claro” repasse, pelas entidades superiores, de todo um poder de decisão acompanhado de meios necessários: financeiros, humanos e materiais. Contudo, a equipe técnica da Escola Karl Marx, por exemplo, explicitou que

As escolas não são convidadas para a elaboração dos exames. Lá no ministério, o trabalho deles é esse só (elaboração de exames e, os professores ensinam); não entram nas salas. E ao elaborarem exames, não têm em conta o que não foi dado, porque os conteúdos que eles usam são os programados.

Notamos que a autonomia que vem sendo evocada não é efetiva e os programas efetuados centralmente, muitas vezes, não condizem com a realidade onde são implementadas as decisões. No caso moçambicano, essa responsabilização é tão contraditória que, quando se trata dos aspectos ligados aos conteúdos avaliados, os professores não são consultados. Na visão de muitos deles, tal fato pode estar contribuindo

negativamente para alcançar os objetivos previstos nos programas de ensino (currículo), como comentou o professor da Escola Antônio Gramsci (PEAG2) sobre os conteúdos avaliados nos exames (nacionais):

Então, ali, eu acho que a matéria para os exames, acho, está bom. [Os professores são consultados?] Consultados como tipo de matéria de Educação Visual, nada, ainda. Talvez com essa política de que existem escolas que são chamadas de escolas centrais, escolas mães, passam naquelas escolas consultar. Mas, por exemplo, nessa nossa escola, aqui, nunca fomos consultados. [Se uma matéria que não deu constar no exame, qual é a posição do professor?] Ali o professor não tem saída, porque o exame foi elaborado e é aquele exame que tem se fazer e acabou. Nesse nosso currículo, a qualidade, às vezes, é influenciada de novo por causa disso. É que aqui vamos ver, eu, por exemplo, devia dar uma aula hoje, em que começo a ver que o aluno tem várias dificuldades, mas como é que eu posso fazer? Será que tenho que repetir na próxima aula? Se eu for a repetir na próxima aula, aquele programa não estará à minha espera e há uma avaliação que não é elaborada por mim, é elaborada na província. Então dali eu sou obrigado a continuar, mesmo a reconhecer que alguma coisa não está como devia ser.

Na maioria das reformas sobre a responsabilização, há uma tendência de apenas olhar nos resultados e não nos processos em que tais resultados são/serão produzidos. A descentralização, como estratégia para a responsabilização dos sujeitos, evocada nas escolas, mostra-se repleta de contradições. Por um lado, é eficaz na introjeção, nos sujeitos, de uma responsabilidade pelos resultados da escola, pela qualidade do ensino. Entretanto, como forma de gestão própria do modelo gerencial, o compartilhamento de tarefas, por meio da divisão de tarefas a partir de grupos, leva os professores a se sentirem afastados de parte do processo:

Normalmente, isso depende de dirigente. Nesse caso, falo do diretor da escola ou a própria direção. Quando a direção tem espírito aberto para todos e nós damos contribuições. E na minha escola, as decisões são coletivas, mas não em todos os casos. Normalmente, quando são questões ligadas à área pedagógica e quando são questões financeiras, há uma restrição em que só solicita algumas pessoas que são de confiança deles e senta, aí planifica sem talvez, a participação de todos, isso na área financeira. (PEAG1).

Além de os professores se sentirem isolados na formulação dos planos financeiros, as condições em que se efetivam a descentralização e a responsabilização, localmente, contribuem para a ineficácia desse processo. Sob o ponto de vista da formação de consenso, esse processo é muito eficaz; na tentativa de responsabilizar – avaliação por resultados³² –,

³² É Uma estratégia de minimização dos custos. “A repetência e a evasão geram custos que oneram o Estado indevidamente – não são uma questão só de qualidade da escola. É uma questão de fluxo e de custo do fluxo. A

por meio da descentralização, alcança eficácia. Entretanto, como a realidade é dinâmica e contraditória, os sujeitos acabam compreendendo, ainda que parcialmente, que há problemas. Um dos objetivos da descentralização é a responsabilização dos sujeitos pelos resultados alcançados nas avaliações. Há padronização dos processos, como por exemplo, os conteúdos dos exames: avalia-se o programado e não o executado, o que muitos professores não acham certo.

Bom, esse é outro caso, avalia-se os conteúdos programados, mas que, eu acho que antes da elaboração dos exames, eles tinham que fazer um estudo de base. Porque o que se vê nos distritos não é o que se vive nas cidades. Nós não estaríamos a falar só do curso diurno, temos dilema nesse nosso distrito de termos cortes frequentes de energia [elétrica]. Até certo ponto, os alunos saem prejudicados que os temas que aparecem nos exames são temas que não atingiram os professores por diversos motivos (PEKM3).

A tendência prevalecente de uniformizar as avaliações acaba prejudicando as escolas periféricas, cujas condições não favorecem o mesmo ritmo de trabalho realizado nas escolas urbanas. Isso implica o não cumprimento dos planos nas escolas “transformadas”, cuja maioria depende das parcerias locais, e não do Estado, para a realização de atividades correntes.

3.2.2. A questão de parcerias na gestão escolar

A parceria na gestão escolar tem sido definida como todo o tipo de colaboração escolar com o meio social envolvente. Para Lemmer (2006, p.132), existem várias denominações como, por exemplo, “ligações da comunidade escolar, participação dos interessados, redes, compactos, coligações, alianças, envolvimento da comunidade, ligações e envolvimento dos participantes são apenas algumas das utilizadas para descrever a colaboração entre a educação e as estruturas da comunidade”. Trata-se das estratégias demandadas pelos OM para que suas políticas possam ser implementadas. No caso de Moçambique, a massificação esbarra em um problema decisivo: a falta de recursos para manter o funcionamento das escolas transformadas.

A parceria público-privada e a participação dos pais acabam se tornando decisivas para a gestão. Pretendemos entender como a focalização das políticas na escola ressignifica o papel do Estado, relegando-o a um plano secundário. Quando perguntamos ao

questão da qualidade entra como geradora de menores gastos, menores custos – coerente, portanto, com a teoria do Estado mínimo. Custos desnecessários acarretam pressões por mais investimentos”. (FREITAS, 2002, p.306).

representante dos pais e encarregados de educação sobre a transformação das EPCs em escolas do ESG1 (**Acha que isto está por detrás de uma política maior? Organismos Internacionais**), ele opinou:

Creio que sim, porque uma certa vez, recordo muito bem que eu, estando como encarregado de educação, estive num debate em que disseram: prontos aqueles organismos internacionais, sobretudo, parceiros da educação, para poder continuar exatamente a doar algum material, dinheiro, a condição era de obrigarem o próprio Ministério da Educação a criar essas escolas, porque eles queriam. Estamos a financiar programa X, mas se os alunos que nós pensamos podem fazer até este nível, não têm a possibilidade de poder continuar, então nós vamos cortar esses, esse valor. Então a pressão foi essa. Então o que nós vamos fazer, vamos criar exatamente essas escolas para podermos responder à demanda dos doadores. (RPEE).

O que vai acontecer, na prática, é a reconfiguração do direito à educação exercido através dos repasses diretos e indiretos dos recursos do Estado a terceiros, que privilegiam a relação custo-benefício, a eficiência e a questão de qualidade medida pelos parâmetros do mercado, criando, não poucas vezes, a fragmentação do ensino, a desintelectualização e a intensificação da gestão escolar – a proletarização (DIAS e MACHADO, 2008; CONTRERAS, 2012; ABONÍZIO, 2012). E para legitimar essa “nova” prática de gestão da coisa pública, em Moçambique, enfatiza-se que “adicionalmente, os pais e as comunidades, em geral, deverão continuar a comparticipar nas despesas da educação, bem assim na formação de corpos de gestão das escolas”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 1995, p.14). A título de exemplo, a equipe técnica da escola Karl Marx (ETKM) ressaltou que a contribuição dos pais tem ajudado a superar algumas dificuldades, como a construção de muro de vedação.

Quando pedimos auxílios aos encarregados para a melhoria da escola, porque a escola é da comunidade, não é de um funcionário, então quando a gente diz vamos lá fazer contribuição, eles colaboram. Um exemplo concreto, podemos falar desse muro que estamos a fazer aqui. Não é dinheiro da escola, é dos pais e encarregados de educação, só que o nosso espaço é muito maior, por isso estamos a fazer em fases. Significa que aquele projecto vai continuar porque existe também um dinheiro que deram para fechar aquela faixa lá.

O entrevistado reconhece que é papel da comunidade a contribuição financeira. Para nós, entendemos que a formação do consentimento ativo é importante aqui, ao demonstrar que o consenso está formado entre os sujeitos, que nem mesmo comentam o papel do Estado. E isso continua a ser fortificado como estratégia de financiamento, particularmente

no ESG1 que, não sendo gratuito, a comparticipação dos pais faz parte política de gestão escolar.

O financiamento ao ensino secundário geral continuará a ser feito, fundamentalmente, através do Estado e dos pais e encarregados de educação. O Governo deverá continuar a disponibilizar 20% do Orçamento do Estado para o sector da Educação. [...] O ESG não é gratuito. Neste momento os pais e encarregados de educação contribuem com valores diferenciados para o financiamento das escolas. Porém, este financiamento não é suficiente para assegurar a aquisição de materiais para o funcionamento adequado das mesmas. Por isso, os pais e encarregados de educação que dispõem de meios financeiros são chamados a aumentar a sua contribuição como forma de apoiar o ensino público. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, p.73-76).

Como explicita o trecho acima, na PNE está prevista a necessidade de complementar o papel do Estado na provisão dos recursos, e não a retirada desse papel. Contudo, muitas escolas, não tendo autonomia financeira garantida, acabam ficando acorrentados aos parceiros para resolver os problemas da gestão escolar, como explicou um dos nossos entrevistados:

Parcerias, temos a Visão Mundial, a *Save the Children*, a *MozLeaf Tobacco*, nos ajudam na nossa escola no Processo de Ensino Aprendizagem. A Visão Mundial ajuda os alunos que não conseguem pagar matrícula. Eu lembro no ano de 2012, distribuíram cadernos para esses alunos da Visão Mundial. Para esses da *Save the Children*, estão a reforçar as raparigas, compram material escolar. Por exemplo, hoje recebemos essas máquinas [de costura] aqui e panos, também. É para reforçar essas alunas não desistirem. Inclusive temos duas professoras estão em frente desse trabalho, até conhecem casa de cada aluna que está nesse programa. *MozLeaf Tobacco* está nos ajudar muito na parte das salas de aulas. Temos um bloco de três salas; também trouxeram carteiras, depois da construção desse bloco. Também, daqui a pouco vão iniciar a reabilitar essas salas que têm buracos. Também temos aquele bloco que não está rebocado, dizem que vão rebocar e trazer carteiras. (ETAG).

Segundo a equipe técnica da EPC Antônio Gramsci, os pais se sentem comprometidos com os trabalhos da escola, como parceiros na gestão escolar, e isso tem motivado os gestores a convidar a comunidade a participar dos encontros escolares, porque é importante e porque

[...] quando [os pais e a comunidade] participam nesses encontros, nós temos oportunidade de transmitir a eles como é que está a decorrer os estudos [dos alunos]. E também quando há **Plano de Desenvolvimento da Escola, nós transmitimos isso para ver se os pais vão aceitar ou não** e, são eles que propõem os planos de desenvolvimento para a escola. Por exemplo, este ano, no dia de abertura, pusemos a construção do muro de tijolos e eles disseram que isso é muito bom, até que atrasaram, íamos construir há muito tempo. (ETAG, grifos nossos).

Interessante que se faz um Plano de Desenvolvimento da Escola e contam mais com a participação dos pais do que com o plano orçamental da escola, ignorando o papel do Estado, jogando a responsabilidade da operacionalização à “vontade” ou à disponibilidade dos parceiros. A reabilitação e a construção de salas de aulas, o apetrechamento dos espaços escolares, que têm sido evocados nas políticas educacionais (PNE, 1995; PEEC, 2006-2011; ESSG, 2009-2015), acabam sendo atribuídos a terceiros, e não ao Estado, que deveria prover os recursos para a realização das políticas por si desenhadas. Essas propostas de descentralização e autonomia da escola se caracterizam em uma “nova” forma de o Estado se redimir dos seus papéis para as ONGs, até na formação de professores em Tete, como evidenciou a entrevista com o membro integrante da Secretaria de Educação (SDEJT):

Para nós é louvável termos um parceiro como a Visão Mundial aqui no distrito. Na área de educação, a Visão Mundial fornece ou tem levado a cabo muitas atividades: **capacitação de professores**; criação de alguns centros orfanatos e fornecimento de material de construção; plantio das árvores. Eles também têm apoiado em equipamentos escolares [que avaliação faz] uma avaliação positiva, muito, exatamente (REGS).

O comentário acima faz nos recordar a visão de Neves (2010); Peroni, (2010; 2013), compartilhada com a tese de Gramsci, de que, na estratégia da **nova pedagogia da hegemonia**, há ênfase no papel das ONG na substituição do Estado, evocando, constantemente, nas políticas sociais, a legitimação das iniciativas políticas de organizações sociais para que estejam presentes e sejam responsáveis pelas práticas do tecido social – a despolitização da política. Segundo Neves (2010, p.24) despolitização da política consiste na “redefinição da participação política no contexto democrático das décadas finais do século XX e iniciais do século XXI, voltadas ao fortalecimento da coesão social nos moldes do projeto neoliberal da Terceira Via”. Ademais, a escola, ao depender fortemente das parcerias, acaba caindo no desconforto e no ceticismo na realização dos seus planos. Isso gera, muitas vezes, a precarização dos trabalhos oferecidos na educação dos alunos. Há, no entanto, uma ideia, cada vez mais forte, de terceirizar o reforço da capacidade institucional à sociedade civil.

3.2.3. Precarização e intensificação do trabalho docente

Como temos afirmado ao longo desse trabalho, um dos elementos-chave no processo de ensino e aprendizagem é o professor e, como é óbvio, as transformações operadas na escola implicam debater como a posição dessa categoria tem se articulado com o *modus operandi* do seu trabalho.

Ademais, sabe-se que a ideia da agenda internacional para a educação aponta como os professores são fundamentais. Também são importante núcleo de resistência e, para ganhá-los, os OM apelam para a produção do consentimento ativo, por via da profissionalização. Lembramo-nos que um dos elementos dessa prática é a responsabilização, que vai fazer com o que o professor fique “vulnerável” à proletarização (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004; CONTRERAS, 2012).

A esse respeito, a transformação das EPCs em Escolas Secundárias trouxe para a categoria docente muitos desafios, sobretudo de ter que trabalhar em condições precárias e, ao mesmo tempo, ser responsabilizada pelos resultados e se reconfiguram para o barateamento do trabalho docente³³. Embora na perspectiva gerencialista o (in)sucesso escolar recaia na fraca capacidade de gestão, é necessário que se observem as condições de trabalho e a formação do professor. No caso de Moçambique, tem-se verificado que a maior parte da categoria docente trabalha de forma precária e intensificada, como revela a avaliação feita pelo MINED. A progressão e a remuneração, por exemplo, não são abordadas com seriedade na gestão.

[Há] ausência de definição de padrões de competência do desempenho docente e de modelo de progressão na carreira. Contrariamente ao preconizado no PEEC, não houve avanços significativos no desenvolvimento de padrões de competência dos professores para enquadrar o seu recrutamento, remuneração e carreira; muito menos foi definido o previsto modelo de progressão nesta. (MINED/REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2011, p.27).

Segundo revelam dados recolhidos naquele distrito, muitos professores não ganham segundo as qualificações que possuem. Há uma contradição entre o nível de formação dos professores e a carreira a que pertencem. Além disso, se entendermos que o nível que aparece na folha de salário é o nível do professor, também seria contraditório, visto que, para lecionar no ESG1, o professor deve ter no mínimo uma qualificação de 12ª classe + 1 ano de magistério (docente de nível 3). Nas duas escolas, professores com esse nível não ultrapassam a metade. Na EPC Karl Marx, dos 35 docentes, somente cinco completaram a 12ª classe + 1 ano ou mais, o correspondente a 14.29% (Quadro 2); na EPC Antônio Gramsci (Quadro 3), apenas 8.33% dos 24 professores pertencem à carreira requerida e

³³ Analisando a conjuntura dessas políticas sobre a formação docente, por via das orientações dos Organismos Multilaterais, Shiroma e Evangelista explicam que “a profissionalização docente é proposta como um modo de se produzir um professor competente e barato para o século XXI. Conclui-se que a política de profissionalização articulada ao gerencialismo é uma maneira de redefinir a formação de professores e administradores e, também, monitorar a incorporação das recomendações internacionais no trabalho pedagógico escolar”. (2004, p.225).

16.67% são do nível quatro (DN₄). Contudo, quando abordados, os professores revelam que eles têm, na sua maioria, o nível superior, só que a escola (o Estado) não lhes dá o benefício da sua formação que na maioria, senão na totalidade, foi conquistada à custa própria. Vemos que há problemas de mudança de carreira nas escolas, como relatou um professor da EPC Antônio Gramsci que:

A relação é boa, só que o problema que nós temos que eles deviam resolver, por exemplo, eu já fiz licenciatura, até hoje não mudo de carreira. Então problemas existem, mudança de carreira é o grande problema. [...] Sabe, isso consome muita coisa, às vezes, usamos nosso próprio dinheiro que também é pouco, já que não querem nos mudar de carreira. (PEAG3).

É uma evidência de proletarização o fato de que os professores estão trabalhando sem que a sua remuneração seja compatível com o nível de formação e com a atividade exercida. A proletarização é percebida como um processo inerente à desqualificação e à precarização do trabalho docente. Quanto a esse conceito, é preciso recordar que a escolarização das massas, com a lei do mercado no neoliberalismo, nos leva a perceber o fenômeno educativo sob os princípios da administração científica, tendente à racionalização. Ao contrário da proletarização, a profissionalização é afirmada como um movimento que promove a categoria do magistério à consolidação desses trabalhadores como profissionais (TUMOLO e FONTANA, 2008).

Para Contreras (2012, p.39), a proletarização da categoria docente é difícil de ser legitimada, pelo fato de que o que se faz em sala de aula não pode ser “controlável”, como se pode imaginar: “essa necessidade contraditória do Estado e a relativa autonomia da escola e do papel do professor criam espaços não definidos nem totalmente fechado, de difícil controle técnico e burocrático, nos quais cabem as ações de resistência à imposição racionalizadora”. Assim, para este ponto de análise, identificamos que a massificação do ensino traz para a categoria docente duas faces da mesma moeda: precarização e intensificação. A intensificação acaba sendo uma consequência da precarização – a inexistência ou a insuficiência de meios para o trabalho docente e a intensificação definida como o redobramento do esforço devido à precarização das condições, tanto em nível de processo (meios de produção), como nos resultados do trabalho, as remunerações. A precarização tem origem nas relações de produção. Com o esgotamento do modelo de acumulação fordista-keynesiano, caiu o Estado de bem-estar e mudou também a morfologia do modo produção, que se ajustou à reestruturação do mercado, que passou a se caracterizar por fenômenos de flexibilização do trabalho que incentiva, entre outros aspectos: a

terceirização; a horizontalização do capital; o crescimento do setor de serviços; o *outsourcing*, a desregulamentação ou o *part-time* (DIAS e MACHADO, 2008; ABONÍZIO, 2012).

A precarização do trabalho docente é entendida como uma das grandes implicações da massificação do ensino, sobretudo pela expansão do ensino, sem provisão dos recursos que adequem à profissão docente, mesmo que a profissionalização seja a melhor alternativa. Aliás, autores como Contreras (2012); Dias e Machado (2008) constataam que a profissionalização torna o docente cada vez mais fragmentado³⁴ – proletarizado, passando a ser apenas um executor de atividades planejadas por outrem.

O trabalho docente guarda algo em comum com o que é realizado pelos demais operários, pelos demais trabalhadores, que também são forçados a vender a sua força de trabalho para poderem sobreviver. Ou seja, primeiramente, o professor é um trabalhador como os demais, submetido à lógica geral de funcionamento do mercado e, como tal, realiza uma atividade específica, que o faz ser reconfigurado no *modus operandi* de executor. Para Contreras (2012), percebe-se que a profissão docente tende à relativa desqualificação.

Sobre o processo de massificação do ensino em Tete, o representante dos pais e encarregados de educação narrou que os professores, para lecionarem no ESG1, precisam ter uma qualificação específica, porque o nível de atividade é diferente do realizado nas EPCs:

Primeiro: uma capacitação para todos os professores. Não basta ser um professor, talvez já deu aulas no ensino primário, tem, tem uma didática, tem uma pedagogia, mas precisa exatamente ser capacitado para poder dar exatamente as classes subsequentes, a 8ª para frente. Não interessa simplesmente que tenha, esteja a dar aulas no ensino primário com sua 12ª classe, talvez com um ano de formação, mas o ensino secundário é já um outro caso, momento particular (RPEE).

O que se observou naquelas escolas (quadros 2 e 3) é que a maior parte dos professores não reúnem os requisitos de especialização (12ª classe + 1 ano ou nível superior). Na EPC Karl Marx, por exemplo, há 25.71% de professores sem formação psicopedagógica e dos que têm formação para o professorado, 60% são de 10ª classe + 2 anos – professores para o Ensino Primário. Na EPC Antônio Gramsci, 16.67% são

³⁴ A Administração Científica se baseia na racionalização dos processos de produção, onde as tarefas são segmentas e seguem um esquema linear, resumindo-se em planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar – PO+3C – fragmentação e controle técnico das tarefas. “A tecnologização do ensino significou precisamente esse processo de separação das fases de concepção da de execução, segundo o qual os docentes foram sendo relegados de sua missão de intervenção e de decisão no planejamento do ensino – ao menos da que entrava no âmbito mais direito de sua competência: o que deveria ocorrer na aula -, ficando sua função reduzida à de aplicadores de programas e pacotes curriculares”. (CONTRERAS, 2012, p.36).

professores do EP1 – têm nível básico profissional. Trata-se de arranjos que só prejudicam a gestão escolar, segundo o professor da EPC Karl Marx:

O ensino secundário está exclusivamente para professores de nível superior. **Agora o que nós fazemos hoje é um arranjo**, por falta de quantidades suficientes desses professores para poder cobrir todas as escolas secundárias. Então, às vezes, **recorre-se aos professores com mínimo domínio nessas áreas**. Mas, pela prática, acaba sendo necessário. (PEKM1, grifos nossos).

É um processo que está inserido no pacote de diminuição de custos com a educação, em que se contratam professores com qualificações mínimas para assegurar o ensino secundário, sem que lhes seja pago o salário do nível³⁵. Os professores não concordam com essa prática:

Acho que não está muito bom, mas fazer o quê? Devia ter escolas de raiz e professores formados para este nível e também os formados serem pagos perante seus níveis [...]. Aqui temos professores que têm nível de licenciados, mas não recebem como licenciados, “porque não há dinheiro”. (ETAG).

A proletarização se manifesta desde a redução dos salários, a diminuição de direitos trabalhistas³⁶, a intensificação do trabalho docente, a fragmentação do processo de ensino e aprendizagem até a avaliação dos resultados e a responsabilização dos professores pelo (in)sucesso escolar. As condições de trabalho ficam relegadas ao segundo plano.

O modelo hegemônico neoliberal basicamente serve aos interesses da classe dominante globalizada. Seu receituário inclui como principais objetivos, entre outros, a redução do poder do Estado, privatizações, abertura às importações, endividamento externo, políticas fiscais favoráveis às multinacionais, aumento do desemprego, redução de salários e gastos sociais, enfraquecimento dos sindicatos e limitação das garantias trabalhistas. As empresas globalizadas pressionam o Estado no sentido da flexibilização da legislação trabalhista para maximizar seus lucros e competitividade. Neste contexto, as consequências mais imediatas são taxas de exploração da força de trabalho cada vez maiores e precarização das relações de trabalho. (SANTOS, 2001, p.186).

A intensificação do trabalho docente se caracteriza pela ampliação da jornada de trabalho. Trata-se de um fenômeno que surge como consequência da racionalidade do

³⁵ “A política de formação docente, no período em tela, foi marcada pelas políticas neoliberais e pelas diretrizes de agências multilaterais, como o Banco Mundial e a UNESCO. No caso brasileiro, os dois temas acima referidos, o da profissionalização e o da gestão, foram apresentados como antídotos ao ‘fracasso escolar’, evidenciado por altos índices de repetência e evasão. [...]. A ênfase dada à gestão de ‘recursos’ – a esse tipo particular de gestão – eclipsa a questão altamente candente da gestão de ‘pessoas’ cujo lugar no plano econômico precisa ser obliterado. O que está em jogo, pois, não é a contratação de professores aptos, mas de professores adeptos”. (SHIROMA e EVANGELISTA, 2004, p.533).

³⁶ A esse respeito, Dias e Machado (2008, p.11) concluem que, como forma de diminuir os custos salariais, o Estado opta, por exemplo, pela subcontratação e a flexibilização das contratações na educação.

mercado; terceirização do setor público; horizontalização do capital; crescimento do setor de serviço; desregulamentação (DIAS e MACHADO, 2008; ABONÍZIO, 2008). Observa-se, cada vez mais, uma tendência de racionalização das tarefas da categoria, sem, contudo, chegar-se ao extremo “proletário”. Como defende Contreras (2012), tais processo trouxeram aos docentes a duplicação de jornada, o que cria um mal-estar para eles.

Lemos (2009), argumentando sobre esse processo de transformação da função do professor, alerta para o fato de que a precarização está trazendo a perda de identidade, caracterizada pela frustração, abandono da profissão e, finalmente, um aspecto mais difícil de controle, que é “ficar, mas sem lecionar”. Muitos dos docentes, reconhecendo as desvantagens da categoria, preferem distanciar-se das atividades docentes ou, ainda, se decidem pela requalificação profissional, empreendendo uma fuga para outros setores de trabalho. O professor passa a desenvolver atividades que nunca dele se esperavam e a valorização do seu papel perde seu lugar. Ao professor passam a ser atribuídos vários papéis, muitas vezes difíceis de serem cumpridos (DIAS e MACHADO, 2008; LEMOS, 2009; ABONÍZIO, 2012; CONTRERAS, 2012).

Em relação a essa tendência de intensificação do trabalho docente, Abonízio (2012) aponta fatores como: falta de tempo; média de alunos atendida por professor (proporção professor/aluno); trabalho extrassala; cansaço crônico; correção de provas; duplicação da jornada (professores turbos). As consequências são os problemas de saúde da categoria: problemas de voz; dor de garganta; dor nas pernas e costas; rouquidão; cansaço mental e uma doença específica denominada *Burnout*³⁷. Toda essa cadeia de situações cria o abandono aparente no magistério – comprometendo a “EPT”. Às vezes, essa tendência vai afetando o nível subjetivo, cabendo, muitas vezes, o silêncio/sofrimento e o desencanto em relação à profissão (ABONÍZIO, 2008; LEMOS, 2009; CONTRERAS, 2012). Os professores concordam que a falta de condições empregatícias aumenta o tempo de trabalho, porque, por exemplo, no lugar de explicar aos alunos, eles têm que ter tempo para ditar os apontamentos. Muitas vezes, os alunos não fazem as tarefas por não terem livros nas escolas que funcionam sem bibliotecas. O professor da EPC Antônio Gramsci comentou:

Para mim, o que mudou são as condições de trabalho. Aqui, as condições não são favoráveis para trabalhar com alunos do ensino secundário. Isso obriga a gente a redobrar os esforços, para fazer perceber o aluno. Porque,

³⁷ “Se constitui como uma síndrome multideterminada; ou seja, uma combinação de fatores que favorece o seu aparecimento. Essa síndrome, em resumo, se traduz no esgotamento profissional. Sua denominação é originária da expressão inglesa *burn out*, que significa queimar-se completamente”. (OLIVEIRA e FREITAS, 2008, p.55).

por exemplo, eu dou TPC [Trabalho Para Casa], mas o aluno fica sem fazer, porque não tem biblioteca e não consegue livros. E aí, vamos perder mais tempo para rever as matérias. Também perdemos tempo para ditar apontamentos. Se fosse que tem biblioteca, a gente não perdia tempo com apontamento ou até, como fazia na Vila, os alunos fotocopiavam. Mas aqui não tem onde fazer isso. Tem máquina de fotocópias aí no mercado, mas o aluno daqui não tem condições, é caro fotocopiar [Quanto por página?], 10 meticais e aqui usa-se *kwacha*, é difícil. (PEAG3).

Interessa-nos realçar, nesse aspecto, sobretudo na duplicação da jornada, que, ao perguntarmos aos professores se a massificação do ensino lhes trouxe uma intensificação do trabalho, eles responderam que se sentem mais aliviados do que quando trabalhavam no EP1/EP2 (EPC).

Huuuum digo isso porque, na altura que estava no EP2, eu estava sujeito trabalhar com duas, três disciplinas, [...]. Mas quando vou à Escola Secundária de Lifidzi, só trabalhei uma cadeira específica e também o mesmo aconteceu na Escola Secundária de Ulónguè, que só tive que trabalhar naquela minha cadeira específica. O mesmo que está a acontecer hoje em dia, a pessoas está, exatamente, dar uma só disciplina. Então, acho que há um alívio no ensino secundário. (PEKM2).

Aqui, o entrevistado mostra o contrário do que temos afirmado, sobre a intensificação do trabalho. Se, por um lado, houve mudanças na intensidade do trabalho, por outro houve alívio – ao mesmo tempo em que intensifica, acaba aliviando o professor. Também no EP1 “o mesmo professor tem que procurar domínio em todas as áreas, enquanto na escola secundária, você apenas tem uma única inclinação e isso facilita a compreensão, também facilita a sua própria planificação”. (PEKM1).

Contudo, percebemos que este alívio pode estar associado ao fato de o professor se sentir privilegiado em trabalhar no ESG1. Esse nível lhe dá o conforto de ficar em locais de acesso à energia elétrica, telefonia móvel, por exemplo, diferentemente de muitas EPCs, que funcionam em locais muito distantes desses acessórios. Os quadros na página a seguir ilustram a distribuição da carga horária das duas escolas pesquisadas e contraria a visão dos professores que acham que se sentem aliviados por deixarem de lecionar no Ensino Primário, com 28 horas semanais, segundo regem as orientações do EP1.

Quadro 2: Distribuição de carga horária na EPC Karl Marx (2015)

Nº	Código do Professor	Carreira	Disciplinas	Turmas				Horas			
				Diurno		Noturno		Letivas	Gestão	Total	Extras
1	EKM1	DN ₂	1	8ª A, B; 10ª A, B, C	6			22	4	26	2
2	EKM2	DN ₃	1	9ª A, B, C, D, E, F, G	7			28	2	30	6
3	EKM3	DN ₃	1	6ª A, 8ª C, H, G	4	8ª A	1	27	2	29	5
4	EKM4	DN ₃	1	7ª A, 9ª D, E, F, G, H, I, J	8	10ª C	1	24	6	30	6
5	EKM5	DN ₃	1	6ª A; 8ª H, I, J	4	8ª A, B, C; 9ª A	4	27	2	29	5
6	EKM6	DN ₃	1	9ª A, B, C; 8ª C, D, E, F G	8			24	2	26	2
7	EKM7	DN ₃	1	8ª A, B, 10ª A, B, C, D, E, F	8	10ª A, B	2	22	6	28	4
8	EKM8	DN ₃	2	6ª A; 7ª A; 8ª B; 9ª A, B, C, D, E, F, G, H, I, J	13	8ª A, B, C; 9ª A	4	38	2	40	16 a
9	EKM9	DN ₃	2	8ª A, B, C, D, E, F, G; 10ª B, C, D, E, F	11	10ª B	1	34	6	40	16 a
10	EKM10	DN ₃	2	6ª A; 7ª A; 8ª A, B, C, D, E, F, G, I, J; 10ª D, E, F	14			30	2	32	8
11	EKM11	DN ₃	1	9ª A, B, C, D, E, F, 10ª A, B, C, D, E, F	12			26	6	32	8
12	EKM12	DN ₃	1	8ª A, B, C, D, E, F, G, H, I, J	10			28	2	30	6
13	EKM13	DN ₃	2	6ª A; 8ª A, B, C, D, E	6			23	2	25	1
14	EKM14	DN ₃	1	8ª A, F, J; 9ª H, I, J	6			27	2	29	5
15	EKM15	DN ₃	1	7ª A, 8ª G, H, I	4	8ª C	1	26	4	30	6
16	EKM16	DN ₃	1	8ª B, C, D, E, F, G, H, I, J; 9ª G, H	10			24	2	26	2
17	EKM17	DN ₃	1	9ª A, B, C, D, E, F; 10ª A, B, C	9	10ª C	1	24	4	28	4
18	EKM18	DN ₃	2	8ª A, B, C, F; 10ª D, E, F	7	8ª A; 10ª A, B	3	22	6	28	4
19	EKM19	DN ₃	3	6ª A; 7ª A; 8ª A, B, C, D, E, F, G, H, I, J; 9ª F, H, I, J	16			34	2	36	12
20	EKM20	DN ₃	1	6ª A; 7ª A; 9ª A, B, C, D, E, G; 10ª A, B, C, D, E, F	14	10ª A, B		32	6	38	14
21	EKM21	DN ₃	2	8ª B	1	8ª A, B; 9ª A	3	19	8	27	3
22	EKM22	DN ₃	1	6ª A; 7ª A; 8ª A, B, C, D, E, F, G, H, I, J; 9ª I, J	14			28		28	4
23	EKM23	DN _{3*}	1	9ª H; 10ª E, F, G	4	10ª B	1	28	2	30	6
24	EKM24	DN _{3*}	2	9ª A, B, D, E; 10ª A, B, C, D, E, F	10	10ª C	1	22	8	30	6
25	EKM25	DN _{3*}	1	9ª A, B, C, D, E, F, G, H, I, J; 10ª A, B, C	13			26	6	32	8
26	EKM26	DN _{3*}	2	8ª B, C, D, E, G, H, I, J;	10	8ª A, B, C	3	30	6	36	12

				10ª E, F							
27	EKM27	DN _{3*}	1	9ª F G; 10ª A, B, C	5	10ª A	1	24	6	30	6
28	EKM28	DN _{3*}	2	9ª I, J	2	8ª, A, B, C; 9ª A; 10ª B, C	6	20	6	26	2
29	EKM29	DN _{3*}	1	9ª A, B, C, D, E, F, G, H, I, J; 10ª C, D, F	13	9ª A	1	28	4	32	8
30	EKM30	DN _{3*}	2	6ª A; 7ª A; 8ª D, E, G, H, I, J; 9ª G, H	10			22	2	24	
31	EKM31	DN _{3*}	1	9ª A, B, C, D, E, F; 10ª A, B, C, D, E, F	12			24	6	30	2
32	EKM32	DN _{3**}	1	8ª E, F, G; 7ª A	4	10ª A	1	26	2	28	4
33	EKM33	DN _{3**}	2	8ª I, J, 9ª C, F, G, H, I, J	8			22	2	24	
34	EKM34	DN _{3**}	1	9ª A, B, C, D, E; 10ª D	6	9ª A	1	28	2	30	6
35	EKM35	DN _{3**}	1	9ª A, B, C, D, E, F; 10ª A, B, C, D, E, F	12	10ª A, B, C	3	30	6	36	12

Fonte: adaptado a partir dos dados da EPC Karl Marx (2015)

Quadro 3: Distribuição de carga horária na EPC Antônio Gramsci (2015)

Nº	Código do Professor	Carreira	Disciplinas	Turmas				Horas			
				Diurno		Noturno		Letivas	Gestão	Total	Extras
1	EAG1	DN ₁	1	8ª A, B, C, D, E, F, G; 9ª A, B, C, D, E, F; 10ª C, D	15	8ª A; 9ª A, B; 10ª A, B	5	40	8	48	24 a
2	EAG2	DN ₂	1	8ª E, F, G, H, I, J, K; 10ª A, B, C, D	11	8ª A, 10ª A, B	2	28	6	34	10
3	EAG3	DN ₃	1	9ª A, B, C, D, E, F	6	9ª A, B	2	32	6	38	14
4	EAG4	DN ₃	1	8ª I; 10ª A, B, C, D	5	8ª A; 10ª A, B	3	34	6	40	16 (a)
5	EAG5	DN ₃	2	8ª E, F, G, J; 10ª A, B, C, D	8	10ª A, B	2	32	6	38	14
6	EAG6	DN ₃	2	8ª A, B, C, D, K; 9ª A, B, C, D, E, F,	10	8ª B; 9ª A, B	3	31	8	39	15
7	EAG7	DN ₃	1	8ª A, B, C, D, E, F, G; 9ª A, B, C, D, E, F	13	8ª B; 9ª A, B		32	6	38	14
8	EAG8	DN ₃	3	6ª U, 7ª U, 8ª B, C, D, H, I, J, K	8	8ª A, B	4	34	2	36	12
9	EAG9	DN ₃	2	6ª U, 7ª U, 8ª A, B, C, D, H	9	8ª A, B	2	31	6	37	13
10	EAG10	DN ₃	2	6ª U, 7ª U, 8ª I, J, K; 9ª C, D, E, F	9	9ª A, B	2	31	8	39	15
11	EAG11	DN ₃	1	8ª A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K; 10ª A, B, C, D	16	8ª A, B; 10ª A, B	4	38	8	46	22 (a)
12	EAG12	DN ₃	2	8ª H, I, J, K; 9ª A, B, C, D, E, F; 10ª A, B, C, D	14	8ª B; 9ª A, B; 10ª A, B	5	38	6	44	20 (a)
13	EAG13	DN ₃	2	8ª G, H; 10ª A, B, C, D	6	10ª B	1	30	6	36	12
14	EAG14	DN ₃	2	8ª E; 9ª A, B, C, D	5	8ª A, B	2	31	6	37	13
15	EAG15	DN ₃	2	8ª E, F, G, H, I, J, K; 9ª E, F	9	8ª A, B; 9ª A, B	4	34	6	40	16 (a)
16	EAG16	DN ₃	1	8ª A, B, C, D; 9ª A, B, C, D, E, F; 10ª A, B, C, D	14	9ª A, B; 10ª A, B	4	36	8	44	20 (a)
17	EAG17	DN ₃	1	6ª U, 7ª U; 8ª A, B, C, D, E, F, G, H; 10ª A, B, C, D	13	8ª B, 10ª A, B	3	34	6	40	16
18	EAG18	DN ₃	2	8ª K; 9ª A, B, C, D, E, F; 10ª	11	9ª A, B; 10ª A,	4	33	12	45	21 (a)

				A, B, C, D		B					
19	EAG19	DN ₃	2	8 ^a A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K; 9 ^a A, B, C, D, E, F	17	8 ^a A, B; 9 ^a A, B;	4	42	6	48	24 (a)
20	EAG20	DN ₃	1	8 ^a D, F, I, J	4					20	20 (b)
21	EAG21	DN ₄	2	6 ^a U;7 ^a U; 8 ^a A, H	6			28	2	30	6
22	EAG22	DN ₄	1	6 ^a U, 7 ^a U, 8 ^a A, B, C	5			27	2	29	5
23	EAG23	DN ₄	2	8 ^a E, F, G, I, J, K 9 ^a A, B, C, D, E, F	12	8 ^a A; 9 ^a A, B	3	33	6	39	15
24	EAG24	DN ₄	2	6 ^a U, 7 ^a U, 8 ^a A, B, C, D, E, F, G, H, I, J, K; 9 ^a F	16			32	6	38	15

Fonte: adaptado a partir dos dados da EPC Antônio Gramsci (2015)

Legenda: DN₂= Docente de N2; DN₃= Docente de N3; DN₄= Docente de N4 *sem formação; **com a formação de 12^a + 1 ano (o recomendado para o ESG1); (a)=ultrapassou o limite de horas extras pagas (15 horas); (b)=é efetivo noutra instituição.

Quando confrontamos os dados sobre o número de aulas lecionadas por professor, percebemos que eles trabalham sob pressão, com carga horária superior às 28 horas padronizadas para o Ensino Primário. Por exemplo, na EPC Karl Marx, todos os professores efetivos trabalham acima da sua carga horária. Em Antônio Gramsci, a situação torna-se pior ainda, porque, além de a maioria dos professores ultrapassar 50% de horas extras, grosso número, leciona mais de uma disciplina, às vezes tendo que passar por cinco classes diferentes e trabalhar em três turnos em mais de 8 turmas. Por detrás disso, duas explicações são suportes do argumento: devido ao baixo salário auferido, o professor é obrigado a aceitar a duplicação da jornada para suportar com algumas despesas; mas também, com a introdução da escola para a formação do capital – entrada de outras disciplinas (profissionalizantes), o tempo letivo de muitas disciplinas foi reduzido para duas horas semanais (90 minutos), o que faz com que o professor leccione em muitas turmas para completar/ultrapassar a carga horária regulamentar de 24 horas. Esse fenômeno nos conduz a perceber como a precarização do trabalho docente está enquadrada na diminuição de gastos públicos. Por exemplo, na EPC Antônio Gramsci, no lugar de alocar 39, a escola funciona com 24 professores – uma margem de 62.5% (quadro 3).

O mais preocupante, nesse processo, é que, além das consequências referidas anteriormente, duvida-se que os professores consigam trabalhar perfeitamente duplicando a jornada. Parafraseando as ideias de Lemos (2009) e Contreras (2012), muitas vezes, os professores, por reconhecerem que não têm meios de reivindicar essa intensificação, acabam criando formas de resistências que não estão à tona: “eles se fecham e ninguém percebe o que está acontecendo na sala de aulas”. Na prática, são professores que chegam à sala de aulas e deixam os apontamentos, como foi relatado por um aluno (AEKM1):

Outros professores, quando chegam à sala, não dão aulas, só vêm e começa com os exercícios, controlar e está a ir embora, depois promete

avaliação. E um aluno não está bem capacitado para fazer aquela avaliação. Então, quando ele dá aquela avaliação, aluno fica cabeça muito atrapalhada. Além disso, por exemplo, o aluno é obrigado a fazer três provas num dia. Também existe professores, só chega à sala de aula, por exemplo, por semana só tem dois tempos: 1º e 2º tempo, ele explica, explica; vão passar apontamentos com turma X. Isso nos faz ficar muito preocupado, porque há turmas que não sabem como escrever, outras palavras, no dia de prova a gente escreve errado.

O professor sente fadiga. Porém, como sabe que, se não “entrar” na sala, põe em risco a sua remuneração, acaba entrando na sala, mas não consegue dar aulas. Como consequência, realiza-se o ensino sem qualidade. Mas os números no fim do ano sempre são positivos, como julgou um dos professores: “Eu acho que é difícil superar os problemas e a qualidade vai sempre ser sacrificada, mas prontos, como querem os números [quem], o governo. Então é difícil trabalhar assim”. (PED3). Assim, um ensino realizado nessas condições, cria a intensificação do trabalho docente e a qualidade de ensino apenas se reflete na quantidade – a ressignificação do conceito de acesso e qualidade de ensino.

3.3. A questão do acesso *versus* qualidade de ensino em Moçambique

Um dos aspectos que nossa pesquisa vem destacando é a qualidade de ensino. Ademais, esse conceito é dos mais controversos nas políticas educacionais, e tem sido difícil defini-lo e medi-lo como tem acontecido com os outros aspectos anteriormente discutidos. “Qualidade é uma palavra polissêmica, ou seja, comporta diversos significados e por isso tem potencial para desencadear falsos consensos, na medida em que possibilita interpretações diferentes do seu significado segundo diferentes capacidades valorativas”. (OLIVEIRA e ARAUJO, 2003, p.7). Contudo, há indicadores para avaliar a qualidade de ensino nas políticas educacionais. Tal se observa na defesa da educação, como **capital humano**, pelas teorias econômicas. Para Marcelli

A influência das teorias econômicas neoliberais consolidou-se no campo educacional pela avaliação da qualidade por meio de provas aplicadas para medir o desempenho dos estudantes e pela realização de experiências políticos-organizacionais voltadas para a melhoria do funcionamento das unidades escolares, visando abranger o sistema de ensino em sua totalidade. No entanto, é visível que a cultura da avaliação em educação baseada em pressupostos puramente economicistas é pífia. (2010, p.581).

Assim a possibilidade de interpretações sobre a qualidade impõe-nos o desafio de identificar alguns indicadores para aferi-la. Aliás, mesmo que se tenha essa polissemia, há um consenso sobre o processo, o produto e o impacto que uma educação deve ou pode produzir no aluno e na sociedade, mas tal impacto, sob o ponto de vista da direita, é formar

para a empregabilidade; para a esquerda, o impacto é formar para a emancipação, embora isso nem sempre coincida com a prática. Existem, sim, dimensões de qualidade de ensino. A qualidade de ensino pode ser definida a partir de dimensões extraescolares: espaço social e papel do Estado na garantia dos direitos e obrigações; dimensões intraescolares: condições de oferta, gestão e organização escolar, formação e profissionalização do professor e questões ligadas ao acesso, permanência e desempenho escolar do aluno, enfim, o tipo de escola e o que nela se espera – a educação (OLIVEIRA e ARAUJO, 2003; NEVES, 2005; ARROTEIA, 2008).

A escola, especialmente nas sociedades urbano-industriais, teria como objetivo, portanto, elevar o grau de consciência individual atingido pela humanidade. É intrínseca a toda atividade intelectual nas sociedades urbano-industriais uma capacidade técnica e dirigente, organizadora e a escola é o espaço social de formação desse novo tipo de humanidade. A escola forma também aqueles que vão exercer na sociedade, específica e diretamente, a função de intelectuais, ou seja, os intelectuais orgânicos em sentido estrito. (NEVES, 2005 p.28).

Entendemos que a qualidade de ensino depende do conteúdo a ser trabalhado, das estratégias metodológicas com que é tratado e das concepções de aprendizagem com que é guiado todo o processo de ensino-aprendizagem. Nessa compreensão, a definição de qualidade de ensino se apoia no debate sobre o conceito de educação que, não menosprezando os outros atores, se realiza na escola “como espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade” (DOURADO e OLIVEIRA, 2009, p.204).

A implicação da massificação, que se articula ao conceito de qualidade, é a busca por melhorar os resultados nas avaliações. Segundo os nossos entrevistados, as políticas de avaliação em larga escala pretendem atribuir uma nova forma de aferir a qualidade da educação e, com isso, envolver os docentes nesse processo de responsabilização dos resultados.

Atualmente nós, professores, passamos por dilema de percentagens, o que não acontecia no passado. Hoje é comum se você tiver uma percentagem baixa, levar o caso até ao Partido Frelimo; há interferência do partido e do governo e é por ali que acaba se fragilizando o ensino. (PEKM3).

Há, nesse trecho, a referência ao fato de o governo comungar com a ideia de que a qualidade da educação está se tornando um fim em si próprio, transformando-se em indicadores simples. Nossa visão é de não concordar com essa tendência, pois não usaremos aqui os indicadores de eficácia e eficiência, numericamente abordados como parâmetros bases. Aliás, essa interpretação também é destacada nos nossos interlocutores, quando se

fala da passagem automática e da exigência de percentagens no ESG1 na política educacional.

A Estratégia do Ensino Secundário identifica a qualidade do ensino como um dos principais constrangimentos do sistema e que necessita de ser melhorada de forma imediata. A solução do problema da qualidade de ensino no nível secundário requer um investimento importante cujos benefícios se prevê que sejam reflectidos no aumento da eficiência do sistema, através da **redução da reprovação, repetição, e desistência e no aumento das taxas de conclusão e que certamente compensarão o investimento realizado**. A continuidade das reformas curriculares, a formação de professores, a política do material escolar e o aumento do tempo lectivo, constituem os aspectos mais importantes para garantir a qualidade no ESG. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2009, xiv, grifos nossos).

A eficácia/eficiência do sistema educativo, que tem sido evocada nos documentos, deve ser entendida como não sendo um fim sim mesmo. É essencial entender o resultado como uma variável final que depende de outros vários fatores, *a priori*, e não simplesmente como compensação (custo-benefício), sobretudo a partir de turmas numerosas e superlotadas. (LEMMER, 2006; MARCELLI, 2010). Embora os professores fiquem cientes de que as turmas numerosas e superlotadas dificultam o seu trabalho, quando chega o fim do ano letivo se sentem pressionados com as exigências das hierarquias superiores: direção da escola, SDEJT, DPEC, enfim, do governo (Estado). Os gestores sabem que o cenário de exigência de percentagens é uma realidade, como confirmou ETKM:

[...] o que faz o nosso professor agora, ele vê que minha turma, tenho esse 10% de aproveitamento pedagógico positivo ou 20, 40, 30, ela já sabe que aqui vai ter que justificar e escrever muita coisa. Para evitar escrever, é só pegar na borracha e está a apagar para ter 70%, mas na verdade não é 70%, é 40%.

Os professores “colocam” nos “boletins de passagem” uma percentagem acima de 70, como vimos na tabela 4, para evitarem ser questionados ou, até certo ponto, terem ameaçado o seu vínculo contratual. Aliás, a premiação (meritocracia) tem como base a melhor percentagem do professor em fim do ano letivo, o que implica que uma percentagem menor seja motivo de “represálias”. Aliás, isso nos faz entender que, se os professores se aplicarem – responsabilização – a qualidade poderá ser alcançada. Segundo a Secretaria da Educação,

a qualidade como tal, mesmo que seja uma escola secundária sem outras [condições materiais], se lá os professores são especializados nas disciplinas; a qualidade existe, mas nós estamos a ter dificuldades de ter um professor capacitado na matéria. (REGS).

A secretaria da educação impõe sobre as costas dos professores a responsabilidade pela qualidade. Eles, na tentativa de se darem ao máximo, acabam sentindo-se responsáveis “únicos” pela qualidade de ensino ministrado em suas aulas e até culpam os outros professores de níveis anteriores, como responsáveis pela “fraca” preparação do aluno, como argumentou o professor da EPC Karl Marx:

Talvez a culpa dos outros que no 1º nível [primário], talvez não asseguraram bem. E mais, como professor, temos a obrigação de melhorar, mas ninguém consegue recuperar o aluno 100%. Um aluno perdido na 2ª, 3ª [classes], está perdido, mesmo que o outro venha fazer o esforço maior, ninguém, raras vezes, recupera todos. Podemos recuperar algumas e outras não. (PEKM1).

Embora alguns dos professores se sentissem responsáveis pela qualidade da educação, existiu, por parte deles, a crítica sobre a forma como essa exigência é operacionalizada, quando se fala de percentuais como base para avaliar o desempenho final do professor, sem ter em conta a (in)existência de condições materiais para o funcionamento das escolas.

Então, se tivéssemos mais qualidade, eu acho que nós mesmos **sermos sérios**; trabalharmos para conseguir lograr tudo aquilo. Mas para trabalhar isso, também precisa de certas coisas: condições de trabalho; é necessário, as próprias escolas; as salas de aulas; carteiras para todos os alunos e o rácio turma, é importante. (PEAG1, grifos nossos).

Aliás, segundo o PEEC (2005-2011), o ensino de qualidade exige “a inclusão de canais para acelerar o fornecimento e manutenção do material básico, livros, equipamento e mobiliário, melhorar a qualidade do ensino através de programas intensivos de formação em serviço e permanente desenvolvimento profissional dos professores”. (REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE, 2006b, p.11). Além da falta de material nas escolas, os professores entrevistados criticaram o processo de percentagens, porque tal exigência não leva em conta a superlotação das turmas. Para eles, a qualidade podia ser atingida se existissem condições de trabalho.

Mas se nós formos trabalhar afincadamente naquilo que é qualidade de ensino, em termos de leitura, escrita, sem interferência dos outros fatores externos, eu acho que seria bom [...]. Temos que ter em conta que esses 45 minutos, temos que fazer revisão, temos que fazer correcção dos exercícios, temos que, até certo ponto, ditar apontamentos, que 45 minutos reduzimos ao pouco que não chegam a ser praticamente suficientes para nós darmos uma aula e termos resultados positivos [...]. Pelo menos se reduzíssemos para uns 45 alunos por turma, já seria razoável, 40 seria melhor. (PEKM3).

Segundo esse depoimento, a redução do número de alunos por turma, conjugada com outros fatores, ajudaria a fiscalização dos alunos para sua aprendizagem. Isso facilitaria o acompanhamento das possíveis dificuldades de aprendizagem, mas com a superlotação, esse trabalho fica quase impossível. É a partir desse entendimento que queremos identificar o significado da qualidade de ensino nesta pesquisa, sem querer repetir o que dissemos na Seção I, sobre a escola para a formação do capital oposta àquela que visa, a partir de conteúdos estabelecidos e a centralidade neles, a transmitir o conhecimento historicamente acumulado pela humanidade – a qualidade de ensino. Assim, para os professores qualidade é

[...] graduar alunos com conhecimentos básicos para poder conseguir interpretar, saber fazer, saber ser. Essa seria educação de qualidade. Porque não me não adianta não, ver uns alunos da 10ª classe que não sabem escrever, não sabem se expressar, não sabem. (PEKM1).

Segundo essa exposição, os alunos que são formados nas escolas transformadas passam por uma educação sem qualidade. Terminam o nível sem ter adquirido pelo menos as habilidades de interpretação, de leitura e do saber ser. Interessante que, quando perguntamos, os alunos foram unânimes em listar as mesmas habilidades e apontaram o professor como o elemento responsável pela transmissão dos conteúdos: “[...] qualidade de ensino, para mim, é o professor explicar, o aluno entender o trabalho e fazer o trabalho do professor que manda.” (AEKM3). É também digno de nota que tais alunos sabem dizer que tais habilidades (qualidade) lhe facilitarão para a mobilidade social: “Estudo para ter emprego, saber Inglês, Português para trabalhar, para ajudar no emprego [...]. Para mim, qualidade é quando o professor consegue resolver as dificuldades dos alunos” (AEKM1). Em muitos das falas dos nossos entrevistados, ficou evidente que a leitura, a escrita, a interpretação de fenômenos da natureza como objetivos a serem alcançados na escola é o desejo dos gestores, dos professores, dos alunos até dos pais, embora isso não se verifica na prática. “Uma educação de qualidade é, pelo menos, a criança fez a sua 3ª classe, saiba escrever, saiba ler, sabe interpretar, por exemplo, alguns fenômenos, como era nos tempos”. (RPEE).

Uma educação de qualidade deve criar condições para que o aluno aprenda e, para saber que ele aprendeu, o aluno deve ser capaz de interpretar fenômenos da natureza, compreender, saber e interpretar a sociedade. Contudo, nas reformas realizadas nos últimos anos, em Moçambique, sobretudo no que toca à questão do “rendimento escolar”, ficou claro que a aplicação excessiva da passagem automática indigna tanto os pais como os professores

e gestores escolares, quando exigida sem ter em conta as condições em que opera o processo de transmissão de conhecimentos. Segundo os nossos entrevistados, a qualidade por via de progressão automática conduz às seguintes conclusões:

- a) Os alunos passam de classe sem saber;**
- b) Os professores não ensinam e sabem que os alunos passam mesmo sem saber;**
- c) Os alunos não estudam (motivados) porque sabem que passam mesmo sem saber;**
- d) Os pais não se preocupam com os estudos dos filhos porque sabem que vão passar;**
- e) As escolas não se preocupam se as crianças sabem ou não, só querem os 100%.**

Quando perguntados os motivos da “fraca” qualidade nas escolas em causa, nossos entrevistados tiveram em consenso: não existem condições para aprendizagem efetiva; a avaliação é feita só para legitimar a passagem – exames em duas épocas, por exemplo; o aligeiramento dos conteúdos; o tipo de formação de professores – relativamente curto e duvida-se da meritocracia na seleção dos alunos para o professorado – na maioria dos casos, o fator corrupção acaba influenciando na seleção daqueles que menos “conhecimento” possuem; as reformas são feitas com base nas orientações externas.

O ensino de qualidade que se fala, isto verbalmente, é que nós precisamos ver o aluno a pôr em prática aquilo que aprende na escola e ensinar aos outros a fazer o mesmo. É aquilo que se diz para você pensar bem, tem que estar num lugar bem organizado e o próprio aluno, para ter essas qualidades, precisa ter boas salas de aulas, precisa de boas carteiras, precisa de um grande incentivo na parte dos encarregados e precisa também de ver seu professor bem organizado. Isso tem a ver com a satisfação na parte do próprio aluno, na parte do próprio professor que lhe dá aulas e tem de haver boa relação professor-aluno, aluno-professor. (PEAG1).

Aliados às condições de trabalho dos professores, como fatores que concorrerem para a qualidade de ensino, os nossos entrevistados apontaram outros fatores que contribuem para o alcance dessa qualidade, nomeadamente a figura do professor e o fenómeno de corrupção que tem assolado a sociedade, nos seguintes termos:

O fator corrupção é um fator muito grande que está a fazer com que também a educação baixe. As pessoas agora procuram emprego para ser professor, não vão por vocação, [...]. O que eles, os professores, fazem agora, já consegui emprego e acabou. Interesse mesmo como dignificar esse emprego, isso não é com eles. Primeiro porque, talvez as pessoas também, para poderem entrar lá primeiro, para se formar como professor, têm que passar por via fazer teste e ao fazer teste, a primeira coisa é a corrupção para poder passar o teste, para depois entrar e, depois que concluiu a formação, para poder conseguir exatamente a vaga, tem uma outra corrupção. Então, as pessoas ficam nesse vício de três, quatro, cinco corrupções. Quando já estão a trabalhar, querem recuperar aquele dinheiro perdido por via de corrupção, automaticamente as crianças não aprendem [...]. Agora o problema é que prontos, conclui-se o nível, têm-se os testes

de admissão, todos concorrem e passa aquele que tem poder econômico. Então, o que acontece é que os que têm poder econômico, como fizeram a 1ª, a 2ª, a 3ª, até fazer o ensino secundário com esse poder econômico, são pessoas que praticamente não sabem nada. (RPEE).

Assim, a qualidade de que tanto se fala nos documentos da política de educação moçambicana (PNE, 1995; PEEC, 2006; ESSG, 2009) se esvazia, devido ao contexto econômico e social em que se realizam as práticas escolares. Influenciadas pelas orientações externas ao processo, obrigam a oferta do acesso (massificação) sem ter em conta as reais necessidades dos locais – a improvisação. São turmas funcionando com mais de 75 alunos e os professores reclamam que não seria possível acompanhar as dificuldades dos discentes em 90 minutos por semana, sobretudo nas disciplinas de Ciências Naturais e Sociais, devido à *implementação* de novas disciplinas (profissionalizantes). É uma qualidade atrelada à exclusão ou ao ***apartheid educacional***: “a reversão desse apartheid educacional classista e racista não se esgota nas lutas educacionais e, por isso, requer organização, tática e estratégia façam possível transformar a problemática da educação numa das dimensões da luta de classes no século XXI”. (LEHER, 2010, p.169, tradução nossa).

Ademais, o significado da escola vai se afunilado na passagem (semiautomática) que os órgãos superiores cobram dos professores, distorcendo a noção de qualidade para quantidade de alunos que transitam. Isso contraria o desejo dos pais que querem, pelo menos, ver seus educandos sabendo ler, escrever, contar e interpretar alguns fenômenos da natureza e da sociedade. “Porque existem casos, hoje em dia, que o aluno é muito normal chegar à sala, bem entendeu, gazeta as aulas e diz: hei de passar, se eles precisam de percentagem. Então até certo ponto, o próprio aluno entende que há uma certa fragilidade na educação”. (PEKM3).

Para os alunos, vai ser difícil enxergar a qualidade, porque, não tendo parâmetros de comparação em relação às condições em que se realiza sua aprendizagem, apenas veem na escola o espaço para terem as qualificações para o emprego. Em contrapartida, o governo vai vendo o seu projeto realizado. Mais interessa que todos tenham acesso à escola, porque isso justifica os dividendos eleitorais dos políticos que prometerem dar educação quando os pais reclamavam que seus filhos não encontravam vagas no ensino secundário. É uma realização da grande política – a manutenção de hegemonia – por via da pequena política, com políticas que enfatizam o acesso de todos à educação (massificação) “sem condições” – a internalização da exclusão, um novo *apartheid* educacional que deve ser combatido (LEHER, 2010).

Considerações finais

Ao longo do trabalho apresentado nessas três seções, nosso interesse era compreender as implicações que o processo de massificação do ensino básico moçambicano, por meio da transformação de Escolas Primárias Completas em Escolas Secundárias, trouxe para a gestão escolar. Através de várias discussões, fomos percebendo que a (re)formulação das políticas educacionais para a massificação do ensino, sobretudo por meio do processo de transformação das Escolas Primárias Completas (EPCs) em Escolas Secundárias na Província de Tete (2009-2013), um fenômeno que abrangeu todo o país, a partir de 2006, está ligada à estruturação de uma agenda global para a educação. Essa agenda está articulada ao empenho dos OM na disseminação de recomendações amplas, na sua maioria, para países periféricos, como é o caso de Moçambique, que tem lançado a educação como peça fundamental para o desenvolvimento econômico do país. Ademais, tais orientações parecem ter, em seu bojo, um objetivo implícito de manutenção da hegemonia.

A relação entre a hegemonia e as proposições advindas da Educação Para Todos (EPT), por exemplo, se fortalecem na medida em que as políticas acabam se constituindo como estratégia para a produção do consentimento ativo. A educação passa a ser o elo mais forte dessa relação, uma vez que se ocupa da disseminação de princípios conformadores do *status quo*. É sob essa perspectiva que Gramsci (1982) explica que a escola é mediatizada pelo contexto social, pelo conjunto de superestrutura, constituída pela sociedade civil e sociedade política e passa a ser instrumento de elaboração dos intelectuais que ocupam essas camadas. Isso coincide com o atual cenário das escolas para a demanda da EPT em relação à mundialização do capital. Compreendemos, portanto, os impactos da mundialização do capital na reformulação das políticas de educação e nas práticas escolares; identificamos os contextos da massificação do ensino secundário em Moçambique; descrevemos as implicações que a transformação das EPCs em Escolas Secundárias tem trazido para o trabalho docente e; enfim, entendemos o papel dos OM na formulação das políticas educacionais em Moçambique. Sob esse ponto de vista, três aspectos nos ajudaram a interpretar a internacionalização das políticas educacionais como processo global que visa à satisfação do capital: o contexto educativo que Moçambique tem enfrentado contribui para a internalização da exclusão escolar, a massificação do ensino traz a precarização e a intensificação do trabalho docente nas EPCs transformadas em escolas secundárias em Moçambique, e, por último, há a resignificação do conceito de qualidade de ensino como sinônimo de aprovação semiautomática.

Sobre a internacionalização das políticas educacionais, constatamos que a educação, nesses moldes, tem seguido os parâmetros usados no mercado: uso de mínimos recursos para alcançar muitos resultados. São estratégias para não onerar o Estado com as despesas para o setor e incentivar o setor privado na provisão dos serviços educativos. O conceito de Estado vai sendo caracterizado com uma nova roupagem em relação à educação que deveria seguir os parâmetros do mercado – o uso de mínimos recursos para as áreas sociais e uma ampla preocupação com os resultados. Trata-se de uma tática administrativa cuja preocupação se assenta na racionalidade da administração pública que garanta a eficiência e a produtividade do sistema. Há, nessa forma de gestão da coisa pública, um pensamento de que a onerosidade do Estado com os serviços sociais estaria minando o desenvolvimento do capitalismo. Assim, muitas reformas de ajuste ao capitalismo exigiram do Estado a tomada de posturas de caráter empresarial, em que a Administração por Objetivos tornasse o modelo da gestão das políticas públicas mais leve, para se livrar do sistema burocrático pesado.

Em Moçambique, os contextos políticos e econômicos se caracterizam por um embate entre a socialização da educação, logo após a independência, chamando o Estado à sua responsabilidade como planejador e administrador das políticas, após a independência e mudando o papel centralizador para reformas de descentralização, quando aderiu às instituições de *Bretton Woods*, à entrada dos anos 1990. A primeira fase de concepção de políticas educacionais foi caracterizada por crises internas de não dar sequência às demandas políticas econômicas de formar pessoas especializadas em quantidades necessárias, devido aos fatores internos: uma rede escolar precária em termos de infraestruturas e recursos humanos e financeiros e fatores externos aliados à geopolítica regional e internacional, já que Moçambique havia optado, após a sua independência, ao modelo socialista que era visto como impasse para os países capitalistas a seu redor. Tendo sido pressionado por fatores acima destacados, o papel centralizador nas políticas de gestão da educação foi abandonado. Foram reformados todos os instrumentos para se adequar à nova postura do Estado que, evocando a onerosidade com os aspectos sociais, incentiva a gestão compartilhada nas despesas e nos recursos com o setor privado e a sociedade civil. Nessa segunda fase, o Estado passa a ser figura “reguladora” das políticas e delega alguns dos seus poderes e funções aos outros atores.

Nessa transição de descentralização, observamos que houve uma resignificação do papel do Estado e que o “excessivo” chamamento à sociedade civil ou terceiro setor se justifica como estratégia de modernização da gestão pública. A sociedade civil passou a ser

um elemento de colaboração governamental e não o abandono da centralização, como tem sido constantemente evocado – uma descentralização aparente mesclada de centralização implícita. Assim, foram formuladas políticas educacionais, nos últimos 20 anos, com essas tendências. A escola segue os parâmetros do mercado e fortifica a responsabilização do sujeito na gestão escolar; a formação para a competitividade; a priorização de estratégias que confinam na elaboração do aluno com competências e habilidades práticas, já que os conteúdos cederam lugar à prática, num currículo que se chama relevante. Ademais, a grande preocupação dessas políticas, a Política Nacional de Educação (PNE, 1995), o Plano Curricular do Ensino Básico (PCEB, 1999) e a Estratégia do Ensino Secundário Geral (2009-2015), no caso de Moçambique, embora esteja prevista a necessidade de provisão material, prende-se à questão do acesso. A qualidade de ensino não passa de simples enunciação no plano formal – a massificação em detrimento da qualidade do ensino.

Para nós, a problemática do acesso sempre esteve associada à questão da qualidade. Outrossim, vê-se que a acessibilidade encontrada nessas políticas se concentra apenas na questão física, como é o caso da diminuição da distância entre a residência e a escola e a proliferação de escolas em todos os cantos, sem condições adequadas para a operacionalidade. A título exemplar, a partir de 2000, anotamos a graduação de muitos alunos no Ensino Primário, sobretudo com a entrada do PCEB, que enfatiza a passagem semiautomática. Assim, a massificação do ensino primário afetou o ensino secundário, sendo que a maior dúvida vai para a questão da qualidade de ensino oferecida nessas escolas, já que não basta o desejo de dar por satisfeito o direito à educação sem condições reunidas. Essa contradição tomou conta do ensino em Moçambique, uma das causas do processo de transformação de EPCs para lecionarem o Ensino Secundário Geral do 1º ciclo, sem condições, condicionando, assim, a qualidade dos serviços ofertados pelas escolas, para se adequarem às recomendações da EPT.

No contexto moçambicano, na tentativa de adequar as políticas educacionais às recomendações de Joimtein (aprendizagem para todos ao longo da vida; qualidade da educação e da aprendizagem) todas as políticas pós 1990 anunciavam que o acesso, a provisão de meios e a qualidade de ensino seriam os grandes objetivos. Contudo, passados 20 anos, após promulgada a PNE, tem sido fácil notar que as reformas aqui evocadas não se ajustaram aos objetivos explícitos de dar acesso a todos. O que houve foi uma proliferação de definição de hábitos democráticos, que se resumem na intensificação e na realização da pequena política, uma reforma adaptativa de manutenção, apenas com efeitos abstratos dessa

política. E, continuamente, vão sendo recriados novos cenários de consentimento ativo nas políticas educacionais, por exemplo, evocando que a diversificação das ofertas é uma “nova” estratégia que se configura necessária e efetiva para o Ensino Secundário, mesmo que tenha sido disseminada na PNE, como pontuamos no parágrafo anterior.

Esse cenário tem sido uma panaceia, característico das políticas recomendadas pelos OM, cujas reformas típicas de despolitização da política do Estado se penetram na comunidade com fortes *slogans*, sobretudo na formação do capital e na luta contra a pobreza, como foi constantemente evocado na Agenda 2025. A partir desse enunciado, vários outros documentos, sobretudo ligados à educação, vão operacionalizando essa visão nos seus variados *modus operandi*: formação competente; criatividade; inserção no mercado de trabalho; profissionalização; patriotismo; e participação, – escola para a formação do capital. Nosso entender é que é preciso melhorar toda a infraestrutura, para que haja uma combinação real do capital cultural, social e humano. Sob essa visão, conclui-se que a pedagogia de inclusão se encena contraditória, na medida em que a economia responsabiliza o indivíduo e as suas competências para a empregabilidade, o empreendedorismo e o trabalho informal. Se não se der certo, a culpa é do indivíduo, porque a escola lhe deu o aprender a aprender; deu-lhe competências, onde vigoram a qualidade total e a pedagogia corporativa. Mas não é essa a única condição para o emprego. Aliás, a existência do emprego não tem sido mencionada nela.

Ficou evidente que a EPT foi mais uma missão paliativa, e pouco se desenvolveu na prática cotidiana. Na prática, percebemos a identidade dos planos de educação baseada na improvisação dos meios e a precarização do trabalho docente. A almejada qualidade ficou menos nítida, a ponto de se tornar uma tensão que perdura até os nossos tempos, como acontece em muitos países periféricos. Houve, sim, o acesso à educação para muitos, mas muitos deles passaram a ser “excluídos de dentro”. Antes da massificação do ensino secundário (transformação das EPCs em escolas secundárias) era difícil alcançar taxas líquidas elevadas de escolarização nesse nível, devido à falta de escolas secundárias. Não obstante, o ganho da acessibilidade física trouxe, para a gestão escolar, sérios constrangimentos. Nomeadamente, nos fatores intraescolares significou, pela (des)centralização, uma participação e uma responsabilização acrescida na gestão escolar sem autonomia total; a fortificação das parcerias como fonte principal dos projetos pedagógicos; a construção e o apetrechamento dos edifícios; e a aquisição do material didático.

Devido a essa tendência em que o Estado delega os projetos pedagógicos de raiz ao terceiro setor, verificamos uma precarização do trabalho docente. Muitos professores reclamam das condições em que são realizadas as atividades pedagógicas: falta de material didático, improvisação de espaços para práticas esportivas e de áreas de tecnologias de informação e comunicação (TIC), superlotação, turmas numerosas e excesso de jornadas de trabalho, o que gera a intensificação. Em relação à questão da intensificação, nossos entrevistados reconhecem que isso dificulta o controle de suas atividades. Aliada às outras dificuldades mencionadas, a questão de remuneração e das carreiras não tem sido cumprida. Muitos docentes, embora tenham as qualificações de nível superior, continuam ganhando como professores de nível médio, o que, em nosso entender, cheira uma proletarização docente. Essa proletarização tem sido difícil de ser controlada, porque, na prática, embora os professores tenham uma jornada acima de 24 horas semanais, eles se fecham na “sala” e cumprem algumas atividades, sem que isto comprometa a sua estada no trabalho. Muitos professores se esforçam em ter horas extras como forma de aumentar o seu vencimento, já que está sendo difícil a mudança de carreira. Essa forma de trabalhar pode implicar a saúde do professor, como no caso do *Burnout*, além de prejudicar a aprendizagem dos alunos, já que a categoria docente está na sala, mas “sem estar”.

Sob a perspectiva do “estar sem estar”, parece evidente que a questão de acesso e de qualidade não tem sido encarada como necessidades do mesmo movimento. O estar sem estar, também denominado de estar sem lecionar ocorre na medida em que os professores, temendo as represálias, ao invés de faltar as suas aulas, entram na sala de aulas, mas que usam mecanismos de resistência: usar alunos para ditar apontamentos; delegar a cópia dos apontamentos às outras turmas, sem ele tenha passado nessas turmas, mas que no fim, ele assina o livro de ponto, o que administrativamente confirma que ele trabalhou naquele momento e para aquela matéria. A qualidade do ensino é relegada ao segundo plano e escamoteada pelos parâmetros quantitativos e pelas exigências de percentagens e de aprovação semiautomática. Nossa conclusão é de que a forma como está sendo feita a massificação do ensino secundário em Moçambique, por via da transformação das Escolas Primárias Completas em Escolas Secundárias, acaba-se gerando uma escola para os pobres, que visa o acolhimento, como forma de evitar as pressões que possam agudizar à luta de classes. É nessa trajetória que a mundialização do capital se responsabiliza pelas reformas da agenda neoliberal, que enfatiza mais a questão do estar na escola e não do que se aprende e se ensina – internalizando a exclusão ou a inclusão excludente.

REFERÊNCIAS

- ABONÍZIO, Gustavo. **Precarização do trabalho docente**: Apontamentos *in* Revista **Eletrônica**: LENPes-PIBID de Ciências Sociais – UEL, Edição. nº. 1, Vol. 1, jan-jun.2012.
- ACANDA, Jorge Luís. **Sociedade Civil e hegemonia**; tradução de Lisa Stuart. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.
- AFONSO, Almerindo Janela. **Estado, globalização e políticas educacionais**: elementos para uma agenda de investigação *in* **Revista Brasileira de Educação**. nº 22, Jan/Fev/Mar/Abr, 2003.
- ARROTEIA, Jorge Carvalho. **Educação e Desenvolvimento**: Fundamentos e conceitos. Aveiro Portugal: Universidade e Aveiro, Comissão Editorial, 2008.
- BAROSO, João. **Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola**: que sentido para a territorialização das políticas educativas *in* Ministério da Educação. **Contra a exclusão escolar**: Educação para Todos. Lisboa. Set/1996.
- BARTTHOLOMEW, Ann et all. **Avaliação ameio recurso da iniciativa “Fast Track” de EPT, estudo nacional**: Moçambique, Makoro Cambridge *in* **Policy management**, Fev. 2010.
- BRUNO, Lúcia. **Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil** *in* **Revista Brasileira de Educação**, v.16, n.48, set-dez/2011.
- CASTIANO, José P., NGOENHA, Severino E. BERTHOUD, Gerald. **A longa Marcha duma “Educação para Todos” em Moçambique**. Maputo: Imprensa Universitária, 2005.
- CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**, Tradução Silvana Finzi Foá. São Paulo: Xamã, 1996.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**; tradução de Sandra Trabucco Valenzela; São Paulo, Cortez, 2012.
- D’AGOSTINI, Adriana. **A educação do MST no contexto educacional brasileiro**. Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Bahia, 2009.
- DALMAS, Ângelo. **Planeamento participativo na escola**: Elaboração, Acompanhamento e Avaliação. 9ª ed, Petrópolis RJ: Editora Vozes, 2001.
- DALE, Roger. **Globalização e educação**: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *in* **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DIAS, Viviane e MACHADO, Melissa. **Precarização do Trabalho:** Caso dos professores substitutos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro *in* **Políticas públicas e formação Humana**, RJ: UERJ, 2008. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação:** perspectivas e desafios *in* **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

FACCI, Marilida Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?:** um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotsikiana. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Internalização da Exclusão in Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n.80. set/2002. p.299-325.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.

GASPERINI, Lavinia. **Moçambique:** educação e desenvolvimento rural. Roma: Edizioni Lavoro, 1989.

GOLIAS, Manuel. **Sistemas de Ensino em Moçambique:** Passado e presente. Maputo: Editora Escolar, 1993.

GÓMEZ, Miguel Buendía. Educação Moçambicana: **Educação Moçambicana:** História de um processo: 1962-1984. Maputo: Livraria Universitária, UEM, 1999.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura;** tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

GRUPPI, Luciano. **Conceito de hegemonia em Gramsci;** tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro, Edições Graal, 1978.

INDE/MINED. **Plano Curricular do Ensino Básico:** Objectivos, Estrutura, planos de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo: UNESCO, 1999.

INE. **Estatísticas e Indicadores Sociais**, 2012-2013. Maputo: INE, 2013.

_____. **Estatísticas e Indicadores Sociais**, 2008-2010. Maputo: INE, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida, GARCIA, Walter e CALAZANS, Julieta. **Planejamento e educação no Brasil**. 8ª ed. São Paulo: Corez, 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: **O discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente in Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - especial, p. 1153-1178, out. 2007. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

LEHER, Roberto. **25 Años de Educación Pública:** notas para un balance del período *in* GUIMARÃES, Cátia (org.) **Trabalho, educação e saúde:** 25 anos de formação politécnica

no SUS; tradução espanhola de Atelier das Letras Ltda. – Rio de Janeiro: EPSJV, 2010. p.127-172.

LEMMER, Eleanor (*org.*). **Educação Contemporânea: Questões e tendências globais**. Maputo: Textos Editores, 2006.

LEMOS, José Carlos Galvão. **Do encanto ao desencanto, da permanência ao abandono: o trabalho docente e a construção da identidade profissional**, tese apresentada ao curso de Pós-Graduados em Educação: Currículo, PUC-SP, São Paulo, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente**. 13ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública** in SILVA, Maria Abádia da; CUNHA, Célio da (*orgs.*) **Educação Básica: Políticas, avanços e pendências**. Campinas SP: autores Associados, 2014. p. 13-56.

LUÍS, Augusto Jone. **Políticas do Banco Mundial para a Educação Básica Moçambicana – 1985-2000**. Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

MARCELLI, Paulo Sérgio. **Expansão e qualidade da Educação Básica no Brasil in Cadernos de Pesquisas**. Sergipe-Itabaiana, v.40, n.140, maio/ago. 2010.

MARTINEZ, Maria Josefina e LAHORE, Carlos E. Oliveira. Tradução de Maria Aparecida Viggiani Bicude e Sandra Machado Lunardi. **Planejamento Escolar**. São Paulo. Saraiva e Fename. 1977.

MARTINS, José do Prado. **Administração Escolar: Uma Abordagem Crítica do Processo Administrativo em Educação**. 3ª Ed., São Paulo: Atlas, 1999.

MARX, Karl. **Manifesto do partido comunista**/Karl Marx, Friedrich Engels. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MASSIMACULO, Albino. **Políticas Educativas para a Educação Básica em Moçambique e a diversidade cultural: o caso de escolas do Município de Nampula**. Dissertação de Mestrado em Educação Área de Especialização em Sociologia de Educação e Políticas Educativas. Universidade do Minho: Instituto de Educação, 2010.

MAZULA, Brazão. **Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985**. Maputo: Imprensa Universitária, 1995.

MEC. **Agenda do professor 2008**. Maputo Moçambique, 2006.

MINED. **Agenda do Professor**. Maputo, 2014.

_____. **Agenda do Professor**. Maputo, 2013.

_____. **Agenda do Professor**. Maputo, 2008.

MINED/Direcção de Planificação. **Desenvolvimento da Educação**: Relatório Nacional de Moçambique, Maputo, 2001.

MINED/REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Relatório de Avaliação**: Avaliação do Plano Estratégico para a Educação e Cultura 2006-2010/1, Maputo: Cambridge Education/CESOCI, Maio. 2011.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **A nova pedagogia de hegemonia**: estratégia do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NHAVOTO, Arnaldo. **Módulo I**: Planificação. Maputo, S/Ed, 1999.

NOGUEIRA, Lionilda Mágueda Évora de Sá. **O ensino de qualidade e as implicações na formação de professores** *in Revista Científica Vozes dos Vales* – UFVJM – MG – Brasil – Nº 06 – Ano III – 10/2014 Reg.: 120.2.095–2011 – UFVJM – QUALIS/CAPES – LATINDEX – ISSN: 2238-6424 – www.ufvjm.edu.br/vozes.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um Estado para a sociedade civil**: temas éticos e políticos da gestão democrática. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro e FREITAS, Maria Virgínia Teixeira. **Políticas Contemporâneas para o Ensino Superior**: precarização do trabalho docente? *In Revista Extra-Classe*. Belo Horizonte: PUC – Minas Gerais • N1 - V2 • Agosto 2008

OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ARAUJO, Gilda Cardoso de Araujo. **Qualidade do ensino**: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação *in Grupo de Trabalho Estado e Política Educacional*, 26ª Reunião Anual da ANPED. Poços de Caldas (MG), outubro de 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. **As relações entre o público e o privado nas políticas educacionais no contexto da terceira via** *in Currículo sem Fronteiras*, Porto Alegre, v. 13, n. 2, p. 234-255, maio/ago. 2013 ISSN 1645-1384 www.curriculosemfronteiras.org

_____. **As redições da relação público/privado e implicações para a democratização** *in Inter-Ação*, Goiânia, v.35, n.1, p.1-17, jan/jun. 2010.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia as competências**: autonomia ou adaptação?. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. **Agenda 2025**: Visão e Estratégia da Nação. Maputo, 2003.

_____. **Lei 6/92**. Maputo, I Série – Nr. 19, maio de 1992.

_____. **Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta (2006-2009)**. Maputo, 2006a.

_____. **Plano Estratégico da Educação e Cultura (2006-2010/11)**. Maputo, 2006b.

_____. **Política e Estratégias de Implementação de Educação:** resolução nº 8 / 95. Maputo: Minerva Central, 1995.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE/CONSELHO DE MINISTROS. **Estratégia do ensino Secundário Geral 2009-2015.** Maputo, 2009.

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE. **Lei 4/84.** Maputo, I Série Nr. 12, março de 1983.

SANTOS, Fabiano Antônio. **O Plano de Desenvolvimento da Escola e a Produção do Consentimento Ativo.** Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

SANTOS, Tania Steren dos. **Globalização e exclusão:** a dialética da mundialização do capital *in Sociologias*, Porto Alegre, ano 3, nº 6, jul/dez 2001, p. 170-198

SAVIANI, Dermeval. **História da idéias pedagógicas no Brasil.** 2ª ed. rev. e ampl. Campinas SP: Autores Associado, 2008, p.425-441.

SHIROMA, Eneida e SANTOS, Fabiano Antônio dos. Slogans para a construção do consentimento ativo *in* EVANGELISTA, Olinda (org.). **O que revelam os slogans na política educacional.** Araraquara SP: Junqueira&Marin, 2014.

SHIROMA, Eneida Oto e EVANGELISTA, Olinda. **A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente** *in* Perspectiva, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 525-545, jul./dez. 2004.

_____. **Avaliação e responsabilização pelos resultados:** atualizações nas formas de gestão de professores *in* **Perspectiva**, Florianópolis, v.29, n.1, 127-160, jan./jun. 2011 www.perspectiva.ufsc.br

SILVA, Ileizi L. Fiorelli. **O Processo de Mundialização no Desenvolvimento do Capitalismo:** Reflexões a partir de K. Marx (1818-1883) e F. Engels (1820-1895). Londrina-PR: Laboratório de Ensino de Sociologia; Depto Ciências Sociais da UEL, 2001, mimeo. 12 p

SILVA, Tania Maria Almenara da. **Trabalho e Educação mediante a crise do capital** *in* **Cabo dos Trabalhos Relações de Trabalho**, Desigualdades Sociais e Sindicalismo na Faculdade de Economia / Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra, n. 9, 2013.

SOUZA, Neusa Maria Marques; ESPÍNDOLA, Ana Lúcia (orgs.). **Apoio pedagógico na busca de inclusão;** ações colaborativas entre universidade e escola fundamental. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2008.

TUMOLO, P. S., FONTANA, K. B. **Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da década de 1990.** *Educação e Sociedade*. Campinas, v.29 n.102 jan./abr. 2008, p. 1-11. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000100009&lng=pt&nrm=iso

UACIQUETE, Adriano Simão. **Modelos de Administração da Educação em Moçambique (1983-2009)**. Dissertação de Mestrado em ciências de educação, Universidade de Aveiro: Aveiro, 2010.

UNESCO. **Conferência de Ministros da Educação dos Estados Africanos – MINEDAF VII**. Dar-es-Salam, Dezembro. 2002.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem Jomtien, 1990. 1998. ED/90/CONF/205/1.

_____. **Relatório Mundial sobre a educação 2000, o direito à educação**: Uma Educação para Todos durante toda a vida. Tradução de Fernando Ferreira Alves. Porto: ASA. dez/2000.

TAVARES, Pedro Henrique de Sousa. **Os fundos de investimentos e o movimento do capital no ensino superior privado**: mercantilização de novo tipo? Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

ANEXOS

ROTEIRO DE ENTREVISTAS REALIZADAS COM PROFESSORES DAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS DE TETE

1. Porque essa escola continua ser chamada primária enquanto lecciona de 8ª à 10ª classe?
2. Sabe das origens do processo de transformação das Escolas Primárias Completas em Escolas Secundárias?
3. Acha que isto está por detrás de uma política maior? (Organismos internacionais)
4. Será que vê com bons olhos esse processo? (ou devia seria diferente?)
5. Você conhece alguma ação que a escola esteja desenvolvendo em parceria com empresas, organismos não governamentais? Como você avalia essas parcerias?
6. Vocês participam da gestão da escola? (se tem poder de decisão – como são tomadas as decisões, se coletivas ou individualmente a partir da direção da escola; descentralização da gestão escolar; como avalia a sua relação com a direção da escola e com o SDEJT).
7. Como percebe sobre o crescimento vertiginoso do EP2?
8. Que tipo de conhecimentos você precisa ter para lecionar no ESG1 diferente do Ensino Primário?
9. Será que há necessidade de ter formação específica para lecionar no ESG1?
10. O que mudou na sua rotina de trabalho com a implementação do ESG1?
 - a) Jornada (precarização);
 - b) O trabalho foi intensificado?
 - c) Tempo para preparar aulas, para estudar?
11. Professor, na sua compreensão, o que seria educação de qualidade?
12. Acha que o exame da 10ª classe avalia o que deveria?
13. Como sua escola tem se posicionado para superar as dificuldades estruturais e pedagógicas?

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM ALUNOS DAS ESCOLAS PRIMÁRIAS COMPLETAS TRANSFORMADAS EM SECUNDÁRIAS

1. Onde fez a 7ª classe? Porque escolheu fazer o ensino secundário nesta escola?
2. Encontra, nesta escola, alguma mudança em relação àquela onde foi realizado o ensino primário? (como, porque, que mudanças).
3. Quais seus objetivos ao estudar numa escola secundária? [conhecimento (formação ampla), mercado de trabalho, lazer]. Acha que a escola tem formado para isso?
4. Após a conclusão da 10ª classe, quais as suas perspectivas? (entrar no mercado de trabalho, continuar com o nível médio).
5. O que acha da sua escola sobre a disponibilidade dos professores, materiais didáticos, edifícios e espaços escolares. (se há ou não falta de condições para uma melhor aprendizagem, como avalia a estrutura da escola).
6. Acha que a sua escola oferece ensino de qualidade?
7. E o que entende por qualidade de ensino?
8. Como tem se posicionado para superar as dificuldades estruturais da escola? (falta de material didático, biblioteca e outros espaços escolares).

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM REPRESENTANTES DE PAIS E ENCARREGADOS DE EDUCAÇÃO

1. Porque essa escola continua ser chamada primária enquanto lecciona de 8ª à 10ª classe?
2. Sabe das origens do processo de transformação das Escolas Primárias Completas em Escolas Secundárias?
3. Acha que isto está por detrás de uma política maior? (Organismos internacionais)
4. Será que vê com bons olhos esse processo? (ou devia ser diferente?)
5. Você conhece alguma ação que a escola esteja desenvolvendo em parceria com empresas, organismos não governamentais? Como você avalia essas parcerias?
6. Vocês participam da gestão da escola? (se tem poder de decisão – como são tomadas as decisões, se coletivas ou individualmente a partir da direção da escola; descentralização da gestão escolar; como avalia a sua relação com a direção da escola e com o SDEJT).
7. Como percebe sobre o crescimento vertiginoso do EP2?
8. Que tipo de conhecimentos você o professor precisa ter para lecionar no ESG1 diferente do Ensino Primário?
9. Será que há necessidade de ter formação específica para lecionar no ESG1?
10. Pai e/ou encarregado de educação, na sua compreensão, o que seria educação de qualidade?
11. Acha que o exame da 10ª classe avalia o que deveria?
12. Como sua escola tem se posicionado para superar as dificuldades estruturais e pedagógicas?

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM EQUIPE TÉCNICA DAS EPCs TRANSFORMADAS ESCOLAS SECUNDÁRIAS

1. Porque é que essa escola continua ser chamada primária enquanto lecciona de 8ª à 10ª classe?
2. Conte um pouco, por favor, como foi processo de transformação das escolas primárias completas em escolas secundárias?
3. Como se estabelece a relação entre a escola e os pais dos alunos? Que importância você percebe na participação dos pais?
4. Acha que isto está por detrás de uma política maior? (Organismos internacionais)
5. Será que vê com bons olhos esse processo? (ou devia seria diferente?)
6. Você conhece alguma acção que a escola esteja desenvolvendo em parceria com empresas, organismos não governamentais? Como você avalia essas parcerias?
 - a) Parceria público/privado
 - b) Parceria com sociedade civil
 - c) Organismos internacionais
7. Como você avalia o processo de gestão em sua escola? (quem tem poder de decisão? Qual é o papel do diretor na gestão? Nas decisões a serem tomadas, os professores são consultados? Você acredita que sua escola deveria ter maior autonomia em relação à secretaria da educação? Como é que avalia a sua relação com o SDEJT e com a DPEC?).
8. Como é que percebe sobre o crescimento vertiginoso do EP2?
9. Quando passou de professor para diretor o que é que modificou no seu trabalho?
10. Diretor, na sua compreensão o que seria educação de qualidade?
11. Acha que o exame da 10ª classe avalia o que deveria?
12. Como tem se posicionado para superar as dificuldades estruturais que as escolas enfrentam?

**ROTEIRO DAS ENTREVISTAS REALIZADAS COM REPRESENTANTE DA
REPARTIÇÃO DO ENSINO GERAL DO SERVIÇO DISTRITAL DE EDUCAÇÃO,
JUVENTUDE E TECNOLOGIA (TETE)**

1. Porque as escolas continuam ser chamadas de primárias enquanto lecciona de 8ª à 10ª classe?
2. Conte um pouco, por favor, como foi o processo de origem da transformação das escolas primárias em escolas secundárias.
3. Vocês receberam alguma recomendação de outras instituições do governo, ou de instituições internacionais, para auxiliar no processo de transformação das Escolas Primárias Completas em Escolas Secundárias (receberam cartilhas, documentos diretrizes, etc)?
4. Podemos considerar que Moçambique esteja a adoptar a política de globalização? (e se for o caso o que seria globalização para si?)
5. Como têm sido estabelecidas as relações entre as escolas e a repartição?
6. Como avalia o crescimento vertiginoso do EP2 (origem desse crescimento; consequências positivas e negativas)?
7. Será que a transformação de EPCs em ESG1 se acompanha as expectativas em termos da qualidade de ensino/educação?
8. Senhor técnico, na sua compreensão o que seria educação de qualidade?
9. Acha que o exame da 10ª classe avalia o que deveria?
10. Como a Repartição tem se posicionado para superar as dificuldades estruturais e pedagógicas das escolas?

MAPA DE DIVISÃO POLÍTICO-ADMINISTRATIVA MOÇAMBIQUE



1. REGIÃO NORTE 2. REGIÃO CENTRO 3. REGIÃO SUL

Fonte: www.travelmozambique4good.com

DISTRITOS DA PROVÍNCIA DE TETE: ÁREA DE ESTUDO



Fonte: INE, 2013