

EDUCAÇÃO PARA DEPENDÊNCIA? AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO BANCO MUNDIAL NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA HOJE: UM OLHAR A PARTIR DE JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

Farai Estevão¹
Tiago Tendai Chingore²

RESUMO

Este artigo resulta da inquietação e reflexão em torno da baixa qualidade de educação e da tentativa de encontrar os decisores das políticas educacionais nos países em desenvolvimento ou considerados pobres, caso de Moçambique. A pesquisa resultou do estudo das diversas obras e relatórios sobre a qualidade de educação e da formação de professores em Moçambique. No entanto, ela constata que a baixa qualidade de educação é originada pela maior influência das políticas educacionais das organizações internacionais, caso de Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional que manipulam os governos dos países em desenvolvimento com discursos de expansão da educação e redução da pobreza através de empréstimos monetários, mas impondo certas condições nos modelos de formação e capacitação de professores e a política de progressão por ciclo de aprendizagem dos alunos no ensino primário. Os governos amarrados pelos empréstimos monetários aceitam as imposições dos parceiros doadores, mesmo que suas políticas empobrecem a qualidade de educação. São políticas que tornam os países pobres dependentes, empobrecendo cada vez mais as populações porque os doadores ditam as regras a serem cumpridas, por mais que não estejam de acordo com a realidade dos países. Nota-se que a maioria dos jovens que conclui os diferentes níveis de escolaridade não está em altura de intervir ou resolver os problemas das comunidades e nem ingressar nos ensino técnico-profissional e superior. Com isso, é preciso que os governos, numa forma independente, financiem o sector de educação para que sejam autônomos e ousados na definição das políticas educacionais que reflitam na resolução dos problemas do povo.

Palavras-chave: Dependência. Educação. Banco Mundial. Governos frágeis.

EDUCATION FOR DEPENDENCE? THE WORLD BANK'S EDUCATIONAL POLICIES IN MOZAMBICAN EDUCATION TODAY: A VIEW FROM JOSÉ CARLOS LIBÂNEO

ABSTRACT

This article is the result of concern and deep reflection on the low quality of education and the attempt to find the definers of educational policies in poor countries, such as Mozambique. The construction of this reflection was largely based on the study of various works and reports about the quality of education and teacher training in Mozambique. However, it finds that the low quality of education is caused by the greater influence of the educational policies of international organizations, such as the World Bank and the International Monetary Fund, to manipulate the governments of poor countries with speeches about expanding education and reducing poverty through monetary loans, but imposing certain conditions on the teachers' training models and the policy of progression by learning cycle of students in primary education. Governments tied to monetary loans accept the impositions of donor partners, even if their policies impoverish the quality of education. These are policies that make the poor countries dependent, impoverishing more and more the populations because the donors dictate the rules to be accomplished, no matter how much they are not in harmony with the reality of the countries. It is noted that most of the youths

¹ Mestre em Educação/Ensino de Filosofia pela Universidade Licungo-Moçambique. E-mail: farai.estevao1984@gmail.com

² Doutor em Filosofia pela Universidade Pedagógica de Moçambique, com sanduiche pela Universidade Federal do Ceará-Brasil. E-mail: ttendaigamachingore@gmail.com

that completes the different education levels is not in a position to intervene or to solve the problems of communities and nor to enroll in the vocational education and university. Therefore, it is necessary that the governments, in an independent way, finance the education sector so that they are autonomous and daring in defining educational policies that reflect in the resolution of people's problems.

Keywords: Dependence. Education. World Bank. Fragile governments

Data de submissão: 14.05.2024

Data de aprovação: 22.10.2024

INTRODUÇÃO

O debate sobre quem define as políticas educacionais nos países em desenvolvimento divide opiniões entre os especialistas de educação quando relacionado com a qualidade de educação, mas o consensual é que a educação foi e continua sendo a base do desenvolvimento humano e veículo das políticas e objetivos do governo com o povo.

No contexto moçambicano, a Constituição da República de Moçambique, no seu artigo 88, institui a educação como o direito e dever de cada cidadão, onde o direito pode se traduzir em igualdade de acesso a oportunidades educativas geradoras do bem-estar social garantido pelo Estado. Assim sendo, as políticas educativas constituem uma via para o alcance dos objetivos educativos do governo, onde as escolas são centros de implementação destes objetivos que institui a educação como alicerce das sociedades e do desenvolvimento sustentável.

Libâneo, Oliveira, Toschi, 2007, p.31) consideram que “[...] as políticas educacionais e as diretrizes organizacionais e curriculares são portadoras de intencionalidades, valores, atitudes e práticas que vão influenciar as escolas e os seus profissionais”. Com isso, os governos a partir do Ministério de Educação devem ser autônomos e ousados na definição das políticas educativas sob risco de deixar ou mergulhar os seus povos numa dependência extrema, pobreza e na crise de valores.

Ao debater sobre a definição de políticas educacionais, nota-se que alguns dos problemas de educação que se vivem nos países pobres, exemplo de Moçambique, são procedentes da falta de clareza na definição de políticas entre políticas do governo e do Estado. Pela influência que a educação possui na vida das populações, ela não deve ser meta do governo, pois este é formado por um partido, uma coligação ou grupo de cidadão. A educação deve ser a meta do Estado. Aliás, é quase comum que em vários países pobres onde a democracia é frágil, o povo escolhe, mas não decide mudança de governação que podia melhor servir na solução dos problemas das comunidades.

Bonde e Matavel (2022, p.12) afirmam que “[...] desde a independência, em 1975, o financiamento da educação em Moçambique é assegurado por fontes internas e externa. O financiamento externo torna o país dependente e, conseqüentemente, perde a oportunidade de elaborar suas próprias políticas educacionais”. Esta dependência traz problemas porque os doadores passam a impor “as regras do jogo”, mesmo que não estejam em harmonia com os objectivos da educação no país.

No entanto, é preciso que o Estado se distancie da prática de “mão estendida” para que possa ter autonomia nas suas políticas. É partir da autonomia que a educação passa a ser parte da política do Estado de longo prazo, para que desde a base da escolaridade, o perfil do cidadão a liderar os destinos do país seja definido. Trata-se de política do Estado que define os destinos do país, independentemente de quem estiver no governo porque os pilares de desenvolvimento de um país excedem o período de mandato de uma governação. Assim, as políticas de educação devem

ser claramente definidas, pois é nelas que os governos se baseiam para projetar o futuro melhor dos povos, quer dizer, se as políticas educativas forem erradas ou negativas, o povo “caminha em caminhos” de heteronomia, desigualdade, injustiça e indiferença.

Mas quem define as políticas educacionais de Moçambique? Trata-se de uma das questões centrais em que se concentra esta reflexão que foi construído na base de obras e relatórios de pesquisas sobre a qualidade de educação e da formação de professores em Moçambique. Assim, o artigo apresenta estruturalmente as políticas educacionais das organizações internacionais na educação moçambicana; entre gastar menos na formação e em salário e a qualidade de formação de professores em Moçambique; o fenômeno “refresco” e a qualidade de educação; e por fim as considerações finais.

1 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DAS ORGANIZAÇÕES INTERNACIONAIS NA EDUCAÇÃO MOÇAMBICANA

A educação moçambicana vive um momento de sérios problemas, desde as infraestruturas precárias, corrupção, gestão danosa das escolas, inconsistências no currículo, formação/capacitação dos gestores escolares e pessoal não docente, formação de professores, o elevado rácio professor-aluno, para além da desmotivação da classe docente e não docente.

É visível que a expansão acelerada da rede escolar verificada nas últimas décadas tem desafiado ou diminuído a capacidade do governo de financiar a educação, afetando grandemente a qualidade de educação. Como alternativa, o governo recorre ao apoio internacional, principalmente do Banco Mundial (BM) que defende a “Educação Para Todos”, que na prática não significa a universalização da educação básica de maneira igualitária e com qualidade. É diante desta preocupação que Silva e Oliveira (2020) alertam que “[...] quando os Estados dependem da privatização para expandir o acesso a educação, podem entrar em conflito com a promoção da universalização do acesso, especialmente para as populações mais marginalizadas, (SILVA; OLIVEIRA, 2020, p.14).

É visível que a expansão acelerada da rede escolar tem desafiado ou diminuído a capacidade do governo no financiamento na educação, afetando grandemente a qualidade de educação. Como alternativa, o governo recorre ao apoio internacional, principalmente ao Banco Mundial (BM) que defende a “Educação para Todos”, que na prática não significa a universalização da educação básica de maneira igualitária.

Leher (1999, p. 26) considera a política de “Educação para Todos” defendida pelo BM como uma configuração de ofertas diferenciadas de educação escolar, com foco particular nas populações pobres, pois, a pobreza pode gerar um clima desfavorável para os negócios. Partindo da visão de Leher (1999), pode se entender que as populações pobres devem ser escolarizadas, mas não com qualidade para que continuem dependentes e transformadas em campo fértil para a viabilização de negócios das organizações internacionais e elite política.

Basílio, (2017, p. 277), afirma que “[...] o Banco Mundial (BM) é uma das instituições transnacionais que promove as reformas educacionais, assessora político, ideológico, técnico e economicamente o sector da educação em Moçambique”. Nota-se, no entanto que, as políticas educativas moçambicanas cumprem a agenda de organizações internacionais, principalmente do Banco Mundial (BM) e Fundo Monetário Internacional (FMI) e da elite poderosa que quer conquistar e manter a sua hegemonia a partir do controle total do sistema de educação.

Trata-se de um tipo de educação que mergulha a sociedade numa realidade em que os jovens têm pouca oportunidade de construir o pensamento crítico para que possam lutar por melhores condições socioeconômicos do seu povo. É uma educação que pouco permite aos jovens alcançarem a autonomia do pensamento para tornarem críticos e reflexivos perante as

desigualdades existentes. Portanto, privar as crianças, jovens, adultos e grupos sociais pobres de uma educação de qualidade é ampliar ainda mais a dependência e pobreza do povo.

É um tipo de educação que o povo deve livrar-se dele. Esta educação faz lembrar aquela criticada por Paulo Freire (1987), em sua obra *A Pedagogia do Oprimido* ao narrar diversos cenários “do medo da liberdade” em que os oprimidos foram submetidos ao ponto de considerar que a consciência crítica conduziria à desordem. Freire (1987) refere que foi preciso aprofundar debates para que o povo entendesse o significado da liberdade e justiça para depois lutar por elas. Mas isso requer que os jovens e adultos saibam ler não apenas letras e números, mas ler o mundo, a partir de uma perspectiva crítica e autônoma.

No entanto, a educação básica moçambicana não permite o alcance da visão defendida por Freire (1987), pois, ser autônomo significa de alguma forma, agir com responsabilidade na tomada de decisões numa forma consciente e crítica e igualmente tomar consciência das influências externas e internas quanto aos seus impactos sociopolíticos e econômicos. Os jovens e adultos estão a tornar-se mais consumidores da educação dada pelas instituições e não atores críticos. É essa autonomia que a educação moçambicana vai perdendo a vista devido a interferência de alguns doadores, parceiros de cooperação ou “indivíduos de agendas duvidosas” infiltrados nas políticas educacionais que pretendem continuar a dominar o povo.

Freire (1987) defende que é através da tomada de consciência que se abre o caminho à expressão das insatisfações sociais. É preciso que os jovens saibam e lutem pela liberdade, pois, o opressor pretende “domesticar” o povo desde o presente para que o futuro repita o presente “domesticado”, transformando o futuro em algo pré-estabelecido – uma espécie de destino irremediável. Trata-se de uma educação bancária que tem como finalidade manter os dominados nesta condição, isto é, dominar o povo a partir da precarização da educação, desde o ensino primário ao superior. Freire (1987) considera que a autonomia pode ser alcançada a partir da formação docente e a prática educativa crítica, onde ensinar não significa transmitir conhecimento, mas criar as possibilidades para a construção do seu próprio conhecimento. Com isso, a educação (escola) deve promover e oferecer a formação do indivíduo autônomo com possibilidades de agir na transformação ou desenvolvimento da sociedade.

A visão de Freire (1987) é, para a educação moçambicana, “uma profecia”, por ser uma educação que hipoteca o futuro dos jovens, ao submetê-los à uma educação passiva e que não resolve os problemas da sociedade. É visível que as políticas educativas moçambicanas cumprem mais os interesses de grupo de indivíduos e de algumas organizações internacionais que do país e do povo, usando-as como “instrumentos de dominação, opressão ou desumanização” (FREIRE, 1987), desde a formação de professores até a educação de jovens e adultos.

Libâneo & Freitas (2018, p.25) consideram que as políticas educacionais nos países emergentes e pobres estão atendendo as agendas de organismos multinacionais, principalmente do BM, FMI, Organização Mundial do Comércio (OMC) que intervêm fortemente em aspectos curriculares e pedagógicos das escolas, levando ao empobrecimento da formação oferecida na escola, pois, a educação por eles defendida restringe os jovens à interesses específicos de preparação e adaptação ao mundo de trabalho. Para Libâneo (2014), um currículo deve estar assentado na formação cultural e científica em interconexão com as práticas socioculturais, uma vez que a escola trabalha com alunos concretos inseridos em práticas socioculturais e institucionais. Libâneo (2014) defende que a educação deve propiciar em jovens e adultos uma visão de conjunto das coisas, capacidade de tomar decisões, de fazer análises globalizantes, de interpretar informações, ou seja, a educação deve proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas para ajudar os jovens e adultos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo.

Mas como as organizações internacionais conseguem manipular os governos dos países

pobres?

Para responder esta grande questão, é preciso recordar que o BM e FMI, instituições criadas na conferência de *Bretton Woods* com sedes em Washington (Estados Unidos da América) são consideradas de “Senhores do Mundo” termo usado pela Noam Chomsky para resumir a influência que estes organismos junto com os Estados Unidos de América têm e como participam decisivamente na educação e na economia dos países pobres ou em desenvolvimento. A sua participação tem devastado as políticas educacionais e econômicas nos países pobres.

O BM e FMI tornaram-se os guardiões dos interesses dos credores internacionais (países pobres e emergentes), que para além de assegurar o pagamento de dívida externa, participam na reestruturação da mesma, mas passando a impor condições para o empréstimo, que dentre tantas imposições inclui-se as reformas das políticas educativas que nem sempre agradam ou impulsionam o bem-estar social nestes países. Estes organismos enganam os governos dos países pobres através de discursos humanista e democrático que se relacionam entre educação e redução da pobreza, mas na prática são discursos revestidos de visão economicista e mercadológica por meio de currículo instrumental e imediatista para a empregabilidade local em um mundo cujas exigências ao trabalhador estão sendo globalizadas, (LIBÂNEO & FREITAS, 2018, PP.25-26).

Os governos dos países pobres dificilmente resistem aos discursos aliciantes dos organismos internacionais. Por exemplo, BM (1995) em *Priorities and strategies for education* estabelece que a educação é o maior instrumento para o desenvolvimento econômico e social. Ela é central para ajudar os países a reduzir a pobreza e promover níveis de vida para o crescimento sustentável e investimento no povo. Essa dupla estratégia requer a promoção do uso produtivo do trabalho (o principal bem do pobre) e proporcionar serviços sociais básicos para o pobre.

Analisando esta abordagem, nota-se que é totalmente aliciante a qualquer governo que precisa de ajuda e pode facilmente cair nas armadilhas políticas. Trata-se, portanto, de discursos estratégicos que depois de integrar-se aos governos pobres, o BM condiciona o seu apoio como forma de introduzir as suas políticas e manter a hegemonia através de novos modelos e vigilância de sistemas educacionais, tornando-os cada vez mais dependentes e pobres.

Libâneo e Freitas (2018) criticam a educação carregada de ideologias apologéticas ao capital e o debate educacional pautado grandemente pelos “[...] homens de negócios ou agendas duvidosas” e pelos estrategistas políticos que querem tirar da educação proveitos individuais que os mantêm no poder. No entanto, os políticos e governantes devem lembrar e considerar que “a educação não é preparação para a vida, ela é a própria vida” (DEWEY, 1979), fazendo da escola um espaço aberto de interação democrática em que a educação passa a ser mais sobre aprender fazendo, valorizando a experiência das crianças, jovens e adultos como forma de prepará-los para o seu futuro que começa agora.

Assim, os governos precisam engajar-se na definição das políticas educativas de seus países, analisando criticamente os discursos e intenções dos “ditos” doadores e não simplesmente exaltar a qualidade e competências na educação dos jovens e adultos sem que as políticas educativas justifiquem, pois não se pode ensinar os jovens a cantar, sem cantar (Comenius, 1996). Com isso, a educação deve ser integral, isto é, “ensinar tudo a todos” (COMENIUS, 1966, p.45), para que os jovens sejam capazes de resolver os problemas de suas comunidades, mas sempre numa convivência democrática.

Contrariamente ao preconizado em Comenius (1966), nas políticas das organizações internacionais, principalmente o BM nos países pobres, as escolas funcionam apenas para melhorar os índices educacionais, quer dizer, o processo de ensino-aprendizagem fica reduzido ao cumprimento de prazos e números percentuais de aprovação dos alunos, reduzindo a autonomia do professor e a pertinência da educação. O ensino baseado em resultados não considera criteriosamente as competências indispensáveis para a formação das crianças, jovens e adultos

como a reflexão crítica por meio da escrita ou oralidade, a formação de conceitos e teorias, ler e interpretar corretamente os textos, entre outras competências exigidas. O problema que o BM traz nos países pobres é de reduzir a educação a um fator econômico, antes de ser um direito básico para que as crianças, jovens e adultos possam assegurar a sua formação cultural e científica e desenvolvam as suas potencialidades.

É nesta crítica que Comenius (1966, p.14) alerta sobre a influência da educação na construção das sociedades ao afirmar que se queremos Estados bem ordenados e florescentes e boas administrações, primeiro que ordenemos as escolas e façamo-las florescer, para que sejam verdadeiras e vivas oficinas de homens políticos e econômicos. Nesta visão, é preciso entender e transformar a escola como o lugar em que se promove a educação para o desenvolvimento mental, afetivo e moral das crianças, jovens e adultos a partir da apropriação e interação da sua experiência histórico-cultural em situações de aprendizagem.

2 ENTRE GASTAR MENOS NA FORMAÇÃO E EM SALÁRIO E A QUALIDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM MOÇAMBIQUE

Sob o Diploma Ministerial no 41/2007, de 16 de Maio, os Centros de Formação de Professores Primários (CFPP) e os Institutos de Magistérios Primários (IMAP) foram abolidos e substituídos pelos Institutos de Formação de Professores (IFPs), um curso único (10^a classe + 1 ano) que se concentrava na formação de professores para o ensino básico, começando em 2008, (MINEDH, 2019, p.69).

A tese defendida para este modelo (10^a+1 ano) é de formar o maior número de professores em poucos anos em resposta da rápida expansão da rede de escolas primárias e evitar a contratação de professores sem formação pedagógica. Para além de ser menos onerosa na duração, a formação de professores deste modelo teve a maior implicação na redução dos custos salariais, considerando que os graduados recebem menos que os formados nos modelos anteriores. Para o Ensino Secundário Geral, foi introduzido o curso de 12^a classe + 1 ano, ministrado pela Universidade Pedagógica (UP).

Volvidos três anos (em 2011), o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) instituiu um novo curso/modelo de Formação de Professores, (10 + 3 anos) que coexistia com o de 10^a+1 ano, mas o novo visava estabilizar a formação de professores para o ensino básico. Foram levantadas vozes críticas em volta de qualidade dos formados nestes modelos, pois a realidade já mostra que os formados apresentam lacunas de literacia e numeracia que acaba se refletindo na educação das crianças, jovens e adultos que atingem o 6^o ano de escolaridade sem saber ler e escrever frases simples. São problemas que permanecem até no ensino secundário geral, que ao invés de tirar os jovens da pobreza, das desigualdades por meio da escolaridade de qualidade, torna-nos dependentes.

Apesar de tantas críticas vindas da sociedade civil e vários especialistas, o MINEDH e parceiros continuam a defender na necessidade de massificação da escolaridade, mas com pouca ação e política que mostrem que a escolaridade massificada sem qualidade não beneficia as populações. Entende-se que massificar a escolaridade sem qualidade é igualmente massificar os maus resultados que deixam as sociedades em permanente dependência política e económica.

A massificação da escolaridade deve estar acompanhada da qualidade que depende, em grande medida, da contribuição ativa e de qualidade dos professores formados. Se a educação de qualidade depende, dentre vários fatores, da qualidade de formação de professores, então, levanta-se algumas questões reflexivas: Porquê tantas mudanças nos modelos de formação de professores em tão pouco tempo? Quem são os definidores destes modelos? A quem beneficia a formação de professores? Que qualidade os formados ostentam? Como os formados intervêm na qualidade do

processo de ensino e aprendizagem?

São questões complexas que mexem desde a política, a economia e até a própria soberania do país. Mas dentre várias respostas, a principal é atender as exigências dos “donos de dinheiros” em que na lista dos principais, inclui o Banco Mundial. Por exemplo, os dados disponíveis na web do Ministério da Economia e Finanças (MEF) mostram que a dotação orçamental para a educação em Moçambique tem oscilado entre 16 – 22 por cento nos últimos dez anos. Em linhas gerais e seguindo o valor de referência de 20% estabelecido pelo Compromisso de Dakar e 22% da SADC, o Governo alocou entre 18% e 22% do total de despesa pública ao setor da educação, (MINEDH, 2019).

Estes dados evidenciam que o financiamento do Estado à Educação não responde as demandas, o que obriga o governo a pedir o apoio externo, mesmo com tantos recursos que o país dispõe. Em seu estudo, Akkari (2011) afirma que “[...] os países da África Subsaariana são os mais permeáveis às influências externas sobre as políticas educacionais e os menos preparados para regulá-las (AKKARI, 2011, p.16).

Contrariamente a realidade que se vive na educação em Moçambique, Dourado e de Oliveira (2009, p.211), defendem que “[...] o financiamento público é fundamental para o estabelecimento de condições objetivas para a oferta de educação de qualidade e para a implementação de escolas públicas de qualidade”.

Portanto, Moçambique vive um paradoxo, apesar do reconhecimento de que a educação é um dos principais pilares para o desenvolvimento. Significa que desacreditar a educação de um país é hipotecar a vida das futuras gerações. Com isso, há necessidade de repensar as políticas educacionais do ensino primário e secundário, sem excluir os modelos de formação de professores para que no processo de melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem, os professores sejam os primeiros a ser bem formados porque os professores não podem ensinar sem saber, e as crianças, jovens e adultos não podem ter aprendizagem de qualidade sem professores competentes. É neste debate sobre a qualidade de formação de professores em Moçambique que muitas vezes surgem vozes críticas devido ao desencontro entre os programas de formação de professores e os currículos do ensino primário. Tem sido comum que os professores sejam formados num desalinhamento com as competências e habilidades exigidas a um professor para lidar com os alunos nas escolas. Aliás, UNESCO (2005, p. 23) através do Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos alerta que “os modelos externos de boas práticas educacionais, defendidos sem muita convicção por diferentes grupos de agências, geralmente não estão suficientemente sintonizados com as circunstâncias locais”.

É nesta reflexão que o governo, como garante da educação do seu povo, é convidado a prestar atenção aos indivíduos de agendas ocultas, os de “língua doce”, que por exemplo, anunciam e defendem modelos de formação de professores de curta duração sem a observância da qualidade que pode se refletir na formação humana. É preciso que a educação proporcione aos jovens e adultos a formação de estimável valor que resolva os seus problemas e de sua sociedade, tirando-os da dependência, das desigualdades e dominação.

É no mesmo debate sobre a qualidade de formação de professor que Timbane (2014), em seu estudo *A formação dos professores de ensino primário e as políticas linguísticas educacionais em Moçambique*, afirma que as competências da língua portuguesa não são completas, pois, o professor conclui a sua formação sem ter conhecimento suficiente para lecionar a língua portuguesa, qualidade indispensável para poder sistematizar o ensino, através do entendimento das dificuldades ortográficas de seus alunos e ajudá-los a superá-las. Na sua pesquisa, Timbane (2014) observou que os professores chegam a sala de aula com sérios problemas de comunicação, mas leccionando em português. E ele questiona: que resultados esperamos desses professores?

Em uma avaliação sobre a qualidade de educação feita pelo Instituto Nacional de

Desenvolvimento da Educação (INDE) apud (MINEDH, 2019, p.72), revela-se que “[...] apenas 1 em cada 16 alunos da 3ª classe pode ler frases simples e inferir informação num texto”. Está-se diante de um paradoxo porque de um lado, o governo através do MINEDH quer reduzir o analfabetismo, garantindo a educação básica de qualidade, mas do outro lado, pauta pela formação acelerada de professores (1, 2 ou 3 anos), formando professores que não garantem a boa qualidade de educação no ensino básico.

Em um outro estudo realizado pelo Banco Mundial, O Consórcio de Pesquisa Económica Africana (AERC) e o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD) entre Março e Junho de 2014, que envolveu cerca de 1 006 professores e 1 731 alunos de 200 escolas, revela-se que num teste de língua, os professores identificaram apenas dois (2) em vinte (20) erros; no de Matemática, apenas 65% conseguiram subtrair 86-55.

Os resultados das pesquisas mostram claramente que a educação moçambicana apresenta sérios problemas na balança entre a massificação da escolaridade e qualidade que começa com políticas educativas que afetam grandemente a baixa qualidade de formação de professores. O problema de baixa qualidade de ensino tornou normal entre as direções das escolas que exigem percentagens altas de aprovação e os professores sem competências e “engolidos” pela política partidária e corrupção que os alunos transitam até a 10ª classe sem saber ler palavras e efetuar operações matemáticas simples. E concluída a 12ª classe com sérios problemas de conhecimento, o aluno é admitido à cursos de formação de professores que igualmente gradua sem competências exigidas a um professor.

Trata-se de um “ciclo de lacunas” que atingiu a educação moçambicana, pois, o professor de hoje foi aluno de ontem que transitou de classe em classe sem competências. Quer dizer, é o mesmo aluno que apresenta sérias dificuldades de leitura e escrita e de operações matemáticas simples que ingressa no curso de formação de professores em que as dificuldades não são sanadas, por ser um período relativamente curto de formação e que se concentra basicamente na formação metodológica, como é notável no Plano de Estudos do MEC/INDE (2006, p.17): Psicopedagogia; Metodologias de Ensino de Educação Moral e Cívica; Metodologias de Ensino de Língua Portuguesa; Metodologias de Ensino de Ciências Sociais; Metodologias de Ensino de Educação Física; Metodologias de Ensino de Educação Musical; Metodologias de Ensino de Matemática; Metodologias de Ensino de Matemática; Línguas Bantu de Moçambique e Metodologia de Educação Bilingue; Metodologias de Ensino de Ciências Naturais; Metodologia de Ensino de Ofícios.

A ideia desta abordagem não é de minimizar a importância das didáticas/metodologias, pelo contrário, elas são indispensáveis na formação do professor, mas por si só não resolvem os problemas de competências que os formandos trazem do ensino secundário. É na visão de incorporação de vários conteúdos no ensino que Libâneo (2014) defende a unidade entre a formação cultural e científica e as práticas socioculturais, o que exige dos professores, não apenas uma atitude humanista aberta à diferença, mas a incorporação dessa relação no cerne tanto das práticas de organização e gestão da escola e da sala de aula como nos próprios conteúdos e na metodologia de ensino.

Nas suas contribuições teóricas no meio educacional, Libâneo (2014) propõe a reflexão crítica sobre a natureza histórico-social dos conteúdos de ensino e a própria didática de transmissão destes conhecimentos a perspectiva de uma metodologia que objetiva, de forma competente, a emancipação histórica-crítica dos alunos no processo de ensino e aprendizagem no interior da escolarização, isto é, é pela via dos conteúdos que os alunos desenvolvem a capacidade de aprender, de desenvolver os próprios meios de pensamento e de buscar informações.

Aliás, o próprio MINEDH (2020, p.41), defende que “[...] a qualidade da aprendizagem depende da qualidade dos *inputs* e processos no sistema (os professores e outros profissionais da

educação, o currículo e os materiais didáticos, a língua de ensino, as práticas e as metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem) que definem os resultados e correspondente desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Gusmão (2010, p.154) considera que “[...] as escolas de formação de professores precisam de uma modificação séria. Elas têm que oferecer uma preparação melhor, muito mais prática, pragmática, para o que é preciso ensinar o aluno, como preparar o professor para enfrentar os novos paradigmas da escola”.

É nesta perspectiva que se exige a necessidade de repensar a qualidade de formação de professores para o ensino primário porque é fundamental e indispensável para que os professores possam preparar com êxito as crianças, jovens e adultos para o futuro, considerando que,

a educação básica é um indispensável passaporte para a vida que faz com que os que dela se beneficiam possam escolher o que pretendem fazer, possam participar na construção do futuro colectivo e continuar a aprender. A educação básica é essencial se quisermos lutar com êxito contra as desigualdades, quer entre sexos, quer no interior dos países ou entre eles. É a primeira etapa a ultrapassar para atenuar as enormes disparidades que afligem muitos grupos humanos: mulheres, populações rurais, pobres das cidades, minorias étnicas marginalizadas e milhões de crianças não escolarizadas que trabalham (DELORS ET AL, 1996, p.125).

A visão de Delors et al (1996) enaltece a importância de formação de qualidade de professores primários para que eles possam participar ativamente na resolução de problemas que afligem os jovens e adultos nas comunidades. A educação de qualidade influencia grandemente no estilo de vida das populações.

Contrariando a visão de diversos especialistas e pesquisadores da educação que defendem a qualidade de formação de professores a partir do perfil do candidato, a duração do curso, os conteúdos a serem lecionados até as condições econômicas, MINEDH (2017) através do *Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique*, mostra que Moçambique tem experimentado vários modelos de formação de professores para o ensino primário desde a independência (1975).

Tabela1: Modelos de formação de professores para o ensino primário (1975-2023)

| Modelo de formação de professores para o ensino primário | Duração da formação |
|---|-----------------------------|
| Curso de Formação de Professores de Posto Escolar | 4ª classe + 4 anos |
| Curso de Formação de Professores | 6ª classe + um a três meses |
| Curso de Formação de Professores | 6ª classe + seis meses |
| Curso de Formação de Professores | 6ª classe + 1 ano |
| Curso de Formação de Professores do Magistério Primário | 5º ano do Liceu + 2 anos |
| Curso de Formação de Professores (EFEP) | 6ª classe + 2 anos |
| Curso de Formação de Professores (EFEP) | 8ª classe + 2 anos |
| Curso de Formação de Professores (CFPP) | 6ª/7ª classe + 3 anos |
| Curso de Formação de Professores (CFPP) | 7ª classe + 2 anos + 1 ano |
| <i>(Regime experimental de 1999 à 2003).</i> | |
| Curso de Formação de Professores (IMAP) | 10ª classe + 2 anos |
| Curso de Formação de Professores do Futuro (ADPP/EPF) | 10ª classe + 2,5 anos |
| Curso de Formação de Professores (IMAP) | 10ª classe + 1 ano + 1 ano |
| Curso de Formação de Professores (IFP & ADPP/EPF) | 10ª classe + 1 ano |
| Curso de Formação de Professores (IFP & ADPP) | |
| <i>Este modelo funcionou em “fase de testagem desde 2012 em três (3) EPF-ADPP (Machava, Chimoio e Bilibiza) e em seis (6) IFP (Matola, A. Molocue, A. Chipande, Hemoine, Chitima, Nampula).</i> | 10ª classe +3 anos |
| Curso de Formação de Professores (IFP) | 12ª classe +1 ano |
| Curso de Formação de Professores (IFP & ADPP/EPF) | 12ª classe + 3 anos |

Fonte: INEDH (2017, p.45-51). Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique, Maputo – Moçambique.

Analisando os diferentes modelos de formação de professores e respectivos planos de estudos, nota-se a necessidade de repensar a longo prazo os melhores modelos que podem responder aos problemas que a educação moçambicana enfrenta, considerando que em cerca de 48 anos (1975 – 2023), o MINEDH já experimentou cerca de dezasseis (16) modelos. No entanto, a formação de professor como uma ação educativa, deve responder os problemas da educação através da inclusão de conhecimentos específicos (científicos e culturais, didáticos/pedagógicos e interdisciplinares, valores éticos, políticos e sociais), para além de desenvolver no professor a capacidade de construção de conhecimentos baseado no diálogo constante entre diferentes esferas sociais e do mundo, mas sempre de uma forma democrática.

Os modelos a serem introduzidos devem responder os problemas das sociedades e do país em geral, como afirma Donaciano (2006, p.40) que “[...] um professor verdadeiramente formado sofreu mudança na sua maneira de pensar, tem um olhar crítico sobre a realidade que o circunda, é motivado a ajudar os seus alunos a terem também uma visão de conjunto das coisas”. Para isso, é preciso que os especialistas e pesquisadores na área de formação de professores reflitam profundamente antes de definir os modelos de modo a aferir a exequibilidade, qualidade e as condições socioeconómica, político e cultural do país.

3 COMPETÊNCIA, O FENÔMENO “REFRESCO” E A QUALIDADE NA DOCÊNCIA

Quando se fala da competência e qualidade no espaço da profissão docente, partimos do pressuposto de que, ambos os termos têm sido empregues com múltiplas significações, o dá margem a equívocos e contradições. A ideia de que o ensino competente pressupõe um ensino de boa qualidade.

Defendemos a tese de que ao adjetivar a qualidade e demonstrar que, ao explorar a expressão “boa qualidade”, teremos a possibilidade de fazer a conexão estreita entre as dimensões – *técnica, política, ética e estética* na atividade docente. Contudo, a reflexão sobre os saberes que estão por detrás da formação e na prática dos professores, visa essencialmente contribuir para uma interconexão efetiva, criativa, que permita o avanço na direção dos objetivos de uma perspetiva progressista que se propõe para a educação e o ensino.

Como defende Terezinha Rios (2010), o “conceito de qualidade é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinado porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto”. Isto nos permite entender por que encontramos na maioria dos documentos a referência a uma “educação de qualidade”, sinónimo de *boa educação*.

Entretanto, quando se fala em educação de qualidade, está se pensando em uma série de atributos que teria essa educação. A qualidade, então, não seria um atributo, uma propriedade, mas consistiria num conjunto de atributos, de propriedades que caracterizariam a boa educação.

O sector da educação é um dos que mais tem a maior mobilidade de crianças, jovens e adultos que procuram caminhos do futuro melhor. É igualmente um dos sectores com maior registo do fenómeno “refresco” que é um comportamento que renuncia a ética, a bons costumes ou a lei. Os autores usam o termo “refresco” para minimizar o peso da expressão “corrupção”. O fenómeno “refresco” é uma situação problemática que afeta a qualidade de educação prestada, conduz a um menor desempenho, a precarização dos serviços básicos que podem se traduzir em maiores níveis de desigualdades, desemprego, altos níveis de abandono escolar e pobreza.

Mosse & Cortez (2006, p.12), em sua pesquisa intitulada *A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique*, afirmam que “quase todos os atores que interagem no sector da Educação têm, de uma ou de outra forma, um pé na corrupção”. Há expressões comuns que para

nas escolas moçambicanas, como “padrinho ou caso”, para referir o professor que acompanha e garante a aprovação de alunos sem competências básicas exigidas ao fim da classe ou ciclo de aprendizagem, atribuição de classificações não merecidas e certificados indevidos em troca de confiança política, benefícios materiais ou sexuais. A realidade que se vive nas escolas é uma clara demonstração de que os alunos e pais ou encarregados de educação mentalizaram que para ter boas notas ou classificações, vaga de matrícula ou admissão à formação técnica profissional, é preciso negociar com o professor ou direção máxima da escola.

De acordo com Mosse & Cortez (2006), os professores secundários, devido a importância deste nível de ensino (ingressar na formação superior, formação técnico-profissional, mercado de emprego), são os que mais se envolvem em esquemas de corrupção, preparando as condições (armadilhas) deste esquema logo no princípio de ano através de testes considerados difíceis para que o aluno não seja capaz de aprovar sem negociar as notas com o professor. Os alunos (vítimas) relatam ainda que para além de cobrança em valores monetários, alguns professores preferem favores sexuais que acontece quando determinada aluna se mostra sem dinheiro para pagar ao professor.

Trata-se de uma prática que desmoraliza os alunos dedicados, que vivenciando o fenómeno “refresco”, não mostram mais interesse em atividades letivas e participação nas aulas, mas empenham-se em dinheiro que facilita para a conclusão daquele nível de escolaridade, ingresso nos centros de formação (educação, saúde, polícia), ensino técnico-profissional e até ao ensino superior. É relatado, de uma forma recorrente, o fenómeno de “refresco” nos centros de formação de professores em que os candidatos para admitir, devem pagar valores monetários que variam de 40 a 60 mil meticais (600 a 900 USD), que mesmo passando nos exames escritos, reprovam na entrevista (última etapa da seleção). Este fenómeno faz com que os candidatos mais qualificados reprovem por falta de dinheiro, considerando que não existe relação direta entre bens materiais e competências do indivíduo, para além de que o esquema montado nestes centros é de admitir quem tiver o “padrinho”.

Este fenómeno está a desqualificar a educação. A educação por ser a arma poderosa, se esta estiver afetada, o desenvolvimento do país é posto em causa porque condiciona a qualidade dos serviços públicos. Vários especialistas convergem na visão de que a ausência do fenómeno “refresco” é uma das condições necessárias para propiciar a educação de qualidade.

Ao concordar que a educação é uma arma poderosa e mola propulsora da cidadania, ela tem força de combater este mal. Dentre várias estratégias de combate, inclui a seleção de gestores escolares com competências pessoais e profissionais comprovadas em documentos e outros procedimentos de aferição de qualidade por meio do concurso público; promoção de uma gestão séria, responsável e participativa do orçamento ou fundo alocado na escola; criação de núcleo anticorrupção nas escolas, composto por professores e alunos éticos e aprovação de leis que protegem os denunciantes; e a aplicação de medidas desencorajadoras aos autores desde mal.

Vários estudos convergem na ideia de que as desigualdades propiciam a corrupção, o que pode ser evidente no contexto moçambicano. Assim, é preciso adotar uma série de medidas para estancar o fenómeno “refresco” que iniciam com a maior intervenção e colaboração entre as instituições bancárias e o governo com vista a harmonizar e reduzir o endividamento dos funcionários, exemplo de professores e pessoal não docente; adotar políticas claras, justas e permanentes de fixação de salários, promoções, progressões e mudanças de carreiras dos funcionários; adotar políticas que possam reduzir o alto custo de vida; e introduzir a disciplina de ética desde o ensino básico.

Para além destas medidas, vários professores e especialistas de educação consideram ser difícil ou quase impossível melhorar a qualidade de educação e estancar o fenómeno “refresco” nas escolas sem que os professores tenham salários condignos e competitivos aos sectores mais

remunerados do país. No entanto, o governo pode melhorar os manuais escolares, dar lanche aos alunos, melhorar salário dos gestores, etc., mas se não combinar com a valorização do professor, é evidente que o sector continuará mergulhado em problemas de qualidade e práticas antiéticas.

Ao analisar esta questão, GUSMÃO (2010, p.153) enfatiza que “[...] a valorização do professor é fundamental. Não é só aumentar salário – é ter credibilidade, ter condições de alcançar resultados, ser apoiado numa situação desafiadora, e muito mais”.

Portanto, defendemos que a educação é um processo de socialização da cultura, no qual se constroem, se mantêm e se transformam os conhecimentos e os valores. Se esse processo de socialização se faz com a imposição de conhecimentos e valores, ignora as características dos educandos, diremos que é uma má-educação. Se tem, ao contrário, o diálogo, a construção da cidadania, como propriedade, nós a chamaremos de uma boa educação. Toda educação tem qualidades. A boa educação, que desejamos e almejamos para nossa realidade, é uma educação pela qual lutamos, cujas qualidades carregam um valor positivo.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os governos dos países pobres precisam estar atentos nas políticas educativas defendidas pelas organizações internacionais (Banco Mundial e Fundo Monetário internacional) porque apresentam melhores discursos de estratégias de melhorar o acesso, a equidade e a qualidade dos sistemas escolares, que prática são para ludibriar os governos. São discursos revestidos de políticas de dominação e dependência, pois a ideologia e orientação de reformas de políticas educativas por elas apresentadas, mostram o descompromisso ou desconexão entre “Educação para Todos e Aprendizagem ou Qualidade para Todos”, considerando que estas organizações impõem medidas de redução dos gastos com educação, como aconteceu com o modelo de formação de professores em um (1) ano (10ª classe +1 ano, 12ª classe + 1 ano) para o ensino primário e secundário, respectivamente.

É preciso que os governos dos países pobres priorizem e adotem as políticas educativas correctas que podem resolver os problemas e radiar o futuro das sociedades. As políticas educativas devem garantir a qualidade de educação das crianças, jovens e adultos nos pilares de saber ser, estar e fazer, pois a educação é o alicerce de desenvolvimento, garantido pela qualidade.

No contexto moçambicano, o governo precisa discernir com sabedoria entre o que necessita ser mudado, mas preservando a qualidade. Com isso, deve definir e liderar as suas políticas educativas sem depender de intervenções externas que impõem condições que ao “fim-do-dia”, os jovens recebem certificados de conclusão de diferentes subsistemas de educação, mas sem saber ler, escrever e nem sequer um ofício (saber fazer). É a hora de priorizar os centros de formação profissional em todos os distritos das províncias para que os jovens aprendam um certo ofício com qualificações desejáveis – uma formação que assegura a complementaridade das formações teórica e prática que terminado o ciclo de formação, consigam intervir nos problemas das suas comunidades. Este tipo de formação, não só reduz a dependência externa, mas também o nível de desemprego nos jovens e adultos.

Para as escolas gerais, é necessário que o governo fortaleça o sector de educação, moralizando igualmente os professores e pessoal não docente e todos os intervenientes de modo a garantir uma educação robusta e justa. Deve focar-se, não só na purificação de diferentes áreas do sector de educação como na contratação e colocação de professores, venda de certificados, falsificação de notas, assédio sexual, desvio de fundos alocados nas escolas (Apoio Direto as Escolas), mas também na seleção ou eleição de gestores de educação a partir da meritocracia para que possam gerir com zelo os recursos existentes e não pela mera confiança política como tem sido comum.

Por fim, acredita-se que a criação e implementação do projeto pedagógico virado à ética nas escolas pode resolver ou minimizar os problemas de “refresco”, porque desde cedo, as crianças, jovens e adultos são desafiados a debater temáticas relacionadas à justiça, honestidade, igualdade, solidariedade, o respeito às diferenças e à diversidade cultural, a paz, a qualidade de vida, etc., quer dizer, eles aprendem a serem justos, honestos e solidários, não ouvindo alguém dizer, mas praticando no cotidiano e a cada momento.

O que se deseja para a sociedade moçambicana não é uma educação de qualidade total, mas uma *educação da melhor qualidade*, que se coloca sempre à frente, como algo a ser construído e buscado pelos sujeitos que a constroem. Essa educação de qualidade, deve passar pela construção de um espaço público, de reconhecimento de diferenças, dos direitos iguais nas diferenças, e, mais especificamente na contemporaneidade, pela “renovação dos conteúdos críticos e da consciência crítica dos profissionais” pela “resistência a uma concepção mercantilizada e burocratizada do conhecimento” pelo alargamento da função social e cultural da escola e intervenção nas estruturas excludentes do velho e seletivo sistema escolar.

REFERÊNCIAS

AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas públicas, transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BASÍLIO, Guilherme. As políticas educacionais e o ensino em questão. **Revista e- Currículum**, São Paulo, v.15, n.2, p. 274 – 292 abr./jun.2017. DOI <http://dx.doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p274-292>.

BONDE, Rui Amadeu e MATAVEL Princidónio Abrão. **O Financiamento da Educação em Moçambique e seus Desafios**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 47, e119894, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236119894vs01>. Acesso: 31 de Outubro de 2024, 14.31 min.

COMENIUS, John Amos. **Didáctica magna: Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos**. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 1966.

DELORS, Jacques et al. **Educação um Tesouro a Descobrir**- Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Cortez Editora. *Tradução*: José Carlos Eufrázio, 1996.

DEWEY, John. **Democracia e Educação**. São Paulo, SP: Companhia Editora Nacional, 1979.

DONACIANO, Bendita. **A formação de professores primários em moçambique: Desenvolvimento da Competência Docente dos Formandos durante o Estágio, no Modelo 10^a+1+1**. Estudo de caso na Província de Tete. 2006. Dissertação do Mestrado em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em Convênio com a Universidade Pedagógica de Maputo, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes e OLIVEIRA, João Ferreira de. **A qualidade da educação: perspectivas e desafios**. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, Ago. 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GUSMÃO, Joana Borges Buarque de. **Qualidade de Educação no Brasil: Consensos e Diversidade de Significados**. USP, Faculdade de Educação, (Dissertação de Mestrado), 2010, São Paulo.

LEHER, Roberto. **Um novo senhor da educação? A política do Banco Mundial para a periferia do capitalismo**. Outubro, São Paulo, n. 3, 1999. p. 19-30.

LIBÂNEO, José Carlos e FREITAS, Raquel A. Marra da Madeira (Orgs.). **Políticas Educacionais Neoliberais e Escola Pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. 1ª Ed. Editora Espaço Acadêmico. Goiânia-Goiás, 2018.

LIBÂNEO, José Carlos, OLIVEIRA, João Ferreira de TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **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, M.A. e Cunha, C. (Orgs.) educação básica: políticas, avanços, pendências. Campinas: Autores Associados, 2014.

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

MINEDH. **A Revisão de Políticas Educacionais de Moçambique**. Maputo, 2019.

MINEDH. **Plano Estratégico da Educação 2020-2029**. Maputo, 2020.

MINEDH. **Relatório do Estudo Holístico da Situação do Professor em Moçambique**. Maputo – Moçambique, 2017.

MOSSE, Marcelo & CORTEZ, Edson. **A Pequena Corrupção no Sector da Educação em Moçambique**. Edição: Centro de Integridade Pública de Moçambique. Maputo, 2006.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8ª ed. São Paulo, Cortez editora, 2010.

SILVA, Rui da; OLIVEIRA, Joana. **Privatização da educação em 24 países africanos: tendências, pontos comuns e atípicos**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 41, 2020.

TIMBANE, Alexandre António. **A formação dos professores de ensino primário e as políticas linguísticas educacionais em Moçambique**. Congresso Nacional de Formação de Professores XII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2014.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educação para todos: o imperativo da qualidade. Relatório de monitoramento global**. Brasília, DF: Unesco; São Paulo: Moderna, 2005.

WORLD Bank. **Priorities and strategies for education**. Development in practice. First printing. United States of America, 1995.