

AUGUSTO JONE LUIS

**POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA MOÇAMBICANA – 1985-2000**

Florianópolis, SC, 2005

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA MOÇAMBICANA – 1985-2000**

Dissertação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa “Educação, História e Política”, da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para a obtenção do título de MESTRE em Educação, sob orientação da Prof^a Dr^a Olinda Evangelista.

AUGUSTO JONE LUIS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**"POLÍTICAS DO BANCO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA
MOÇAMBICANA (1985-2000)"**

**Dissertação submetida ao Colegiado do
Curso de Mestrado em Educação do
Centro de Ciências da Educação em
cumprimento parcial para a obtenção
do título de Mestre em Educação.**

APROVADA PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 18/03/2005

Dra. Olinda Evangelista (CED/UFSC-Orientadora)

Dra. Olga Celestina Durand (CED/UFSC-Examinadora)

Dra. Rosalba Maria Cardoso Garcia (UNISUL/SC-Examinadora)

Dra. Eneida Oto Shiroma (CED/UFSC-Suplente)


Dra. Diana Cortes de Carvalho
Coordenadora do Programa de
Pós-graduação em Educação


AUGUSTO JONES LUIS

FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/MARÇO/2005

Aos meus pais

Jone Luis Alforma e Rainha Serão (in memoriam):
pela contribuição imensurável na minha educação
que mesmo ausentes continuam e continuarão sempre presentes
iluminando a minha vida

À minha esposa

Helena Dima Jone
que com enormes sacrifícios e determinação suportou a minha
ausência necessária e incansavelmente sempre aguardou que um
dia regressaria ao convívio familiar

Aos meus filhos

Benilde Augusta R. Jone
Cátia da Conceição R. Jone
Augusto Jone Luis Júnior
Daunísia Augusto Jone Luis
que longe da voz amiga do pai, quando batia a saudade um
telefonema, mesmo de curta duração, era suficiente para continuar
alimentando a esperança de que um dia voltaria para junto deles.

IDENTIDADE

Preciso ser um outro
para ser eu mesmo

Existo onde me desconheço
aguardando pelo meu passado
ansiando a esperança do futuro

No mundo que combato
morro
no mundo por que luto
nasço

Mia Couto
(*Escritor Moçambicano*)

AGRADECIMENTOS

Concluída a Dissertação de Mestrado, um dos grandes momentos emocionantes é o dos agradecimentos. Agradecer publicamente todos aqueles que de forma direta ou indireta tornaram possível a concretização deste meu grande sonho profissional. Porém, esse momento é também angustiante porque neste gesto de reconhecimento, possivelmente, pessoas e instituições poderão não ser, involuntariamente mencionadas. Se isso acontecer, antecipadamente, espero compreensão de todos. Assim, passo a apresentar pessoas e/ou instituições que em Moçambique e no Brasil deram inestimável colaboração.

Em Moçambique, agradeço em primeiro lugar os meus irmãos António Jone Luis e Mário Jone Luis; primo, Jone Luis; cunhados, Pedrito, Vasco, Felicidade, Angelina, Inácio e Arnaldo; concunhados: José e Domingos; sobrinhos e sobrinhas. Meu reconhecimento especial vai ao casal Tomo Psico, nas pessoas de José Augusto Tomo Psico e Aurora Malene que, de forma incansável, sempre estiveram ao meu lado e da minha família. Destaco o apoio financeiro e logístico de dois grandes amigos, José Augusto Psico e Nicolau Xavier da Barca. Por último agradeço os meus amigos, Filipe Paunde e sua família, Tiago Augusto, Ricardo Portugal, José da Silva Beirão, António Muchenessa, Pedro Mbiza, António Medita, Agostinho Mondlane e outros.

Agradeço à Universidade Pedagógica, sede no Maputo e Delegação da Beira, por me ter cedido a bolsa de estudo e todo o apoio moral e financeiro. Para efeito da coleta de dados em Moçambique, é importante destacar a colaboração recebida do Ministério da Educação, dos Escritórios do Banco Mundial, da Direção Provincial de Educação de Sofala e da Direção e Formadores do Centro de Formação de Professores Primários de Inhaminga, Província de Sofala.

No Brasil, agradeço:

À CAPES, pela concessão de bolsa de estudo a partir da Embaixada do Brasil em Moçambique, possibilitando a realização desta dissertação;

Aos professores do Centro de Ciências de Educação, em particular, Antônio Munarim, Maria das Dores Daros, Marli Auras, Carlos Eduardo dos Reis, Lucídio Bianchetti, Paulo Tumolo, Olga Celestina Durandi, Maria Terezinha Cardoso, Vânia Monteiro e técnicos administrativos do mesmo Centro, Dirce e Sônia;

Ao grupo de pós-graduação de Mestrado do ano de 2003, em especial os da linha de Educação, História e Política, Adriana, Glória, Letícia, Jaison, Muleka, Iandra e Jean;

Ao GEPETO, Grupo de Pesquisa que muito contribuiu para o aprofundamento do tema dentro de uma análise global das políticas educacionais dos organismos internacionais;

Aos professores e amigos, Lauro Wittmann, Telma, Vânia, Ana, Marta, Cordélia e Leocarlos, Fabiane, Geovana e Lara;

À comunidade dos estudantes de Moçambique, Angola, Cabo Verde, Guiné Bissau e São Tomé e Príncipe, assim como de outros países africanos, que me proporcionaram momentos de convívio e conhecimento de realidade de outros países;

A Eneida Oto Shiroma, amiga que me ajudou na orientação e nos momentos difíceis e às vezes de desespero durante o Mestrado. Ao meu lado, sempre deu força e coragem para saber ultrapassar com serenidade os obstáculos da vida;

Finalmente, gostaria de agradecer especialmente à minha orientadora e amiga, Olinda Evangelista, não só pela orientação, incentivo e apoio, mas acima de tudo, pela confiança que sempre depositou em mim, ontem na graduação e hoje no mestrado.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS.....	x
LISTA DE QUADROS.....	xi
LISTA DE ANEXOS.....	xii
LISTA DE SIGLAS.....	xiii
RESUMO.....	xvi
ABSTRACT.....	xvii
1 INTRODUÇÃO.....	01
1.1 Tema e justificativa da pesquisa.....	02
1.2 Delimitação.....	03
1.3 Problema e objetivos.....	06
1.4 Pertinência da pesquisa.....	06
1.5 Trajetória da pesquisa.....	07
1.6 Locais e fontes.....	09
1.7 Procedimento metodológico.....	11
1.8 Estrutura do relatório de pesquisa.....	14
2 MOÇAMBIQUE: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO.....	16
2.1 Localização geográfica, população e economia.....	16
2.2 Primeiras sociedades e penetração colonial portuguesa.....	18
2.3 Consciência nacionalista, guerra de libertação e independência.....	22
2.4 Projeto de construção do socialismo.....	25
2.5 Desestabilização política, econômica e militar.....	31
3 A EDUCAÇÃO BÁSICA MOÇAMBICANA DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA.....	34
3.1 Políticas públicas de educação.....	34
3.2 Analfabetismo: herança colonial na educação.....	37
3.3 Democratização da educação.....	40
3.4 Sistema Nacional de Educação.....	45

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL: o caso de Moçambique.....	51
4.1 Presença do Banco Mundial em Moçambique.....	55
4.2 Programa de Reabilitação Económica.....	60
4.3 Reforma do Sistema Nacional de Educação.....	64
4.4 Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta.....	73
5 EDUCAÇÃO BÁSICA MOÇAMBICANA PÓS-JOMTIEN.....	82
5.1 Educação para Todos: longo caminho a percorrer.....	82
5.2 Metas do Desenvolvimento do Milênio.....	84
5.2.1 Educação primária universal.....	84
5.2.2 Promoção de igualdade entre gêneros.....	91
5.3 Compromissos internacionais com a educação básica.....	96
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	102
7 FONTES DOCUMENTAIS E OUTRAS.....	113
8 REFERÊNCIAS.....	116
ANEXOS.....	119

LISTA DE TABELAS

Tabela I – Projetos da IDA em Moçambique.....	58
Tabela II - Taxas Brutas de Admissão no Ensino Primário (1990-1999).....	83
Tabela III – Despesas correntes.....	84
Tabela IV – Número de alunos matriculados por nível de ensino, 1998.....	90
Tabela V – Estudantes matriculados no ano letivo escolar: 1998/1999.....	91
Tabela VI – Número de professores por nível de ensino: 1998.....	91
Tabela VII – Taxa líquida de admissão escolar por sexo: 1997/1998	92
Tabela VIII – Taxa bruta de escolarização por nível e sexo: 1998....	92
Tabela IX – Taxa líquida de escolarização por nível de ensino e sexo: 1998.....	93
Tabela X – Taxa de desistência por nível de ensino e sexo: 1998....	93

LISTA DE QUADROS

Quadro I – Distribuição da população por área de residência.....	17
Quadro II – Desembolsos dos empréstimos do Banco Mundial a Moçambique: 1990-2002.....	55
Quadro III – Princípio Gerais do Sistema Nacional de Educação....	64
Quadro IV – Objetivos Gerais do Sistema Nacional de Educação....	66
Quadro V – Estrutura do Sistema Nacional de Educação.....	67
Quadro VI – Membros do Governo de Moçambique: 2000-2004 e 2004-2009.....	90

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I – Mapa de África.....	120
ANEXO II – Mapa de Moçambique.....	121
ANEXO III – Mapa de População de Moçambique/2004.....	122
ANEXO IV – Línguas mais faladas em Moçambique.....	123

LISTA DE SIGLAS

- AOD – Assistência Oficial ao Desenvolvimento
- CAS – Country Assistance Strategy (Estratégia de Assistência ao País – Moçambique)
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina e Caribe
- CFPPs – Centro de Formação de Professores Primários - Moçambique
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM – Banco Mundial
- EPT – Educação Para Todos
- EPU – Ensino Pré-Universitário - Moçambique
- EP1 – Ensino Primário do 1º grau – Moçambique
- EP2 – Ensino Primário do 2º grau – Moçambique
- ESG – Ensino Secundário Geral - Moçambique
- ESG1 – Ensino Secundário Geral do 1º ciclo - Moçambique
- ESG2 – Ensino Secundário Geral do 2º ciclo - Moçambique
- EUA – Estados Unidos da América
- FMI – Fundo Monetário Internacional
- FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique (até 1976)
- Frelimo – Partido Frelimo (de 1977 em diante)
- GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente
- GEPETO – Grupo de Estudos em Política Educacional e Trabalho - UFSC
- ICSID – Centro Internacional para a Resolução de Disputas sobre Investimentos
- IAF – Inquérito aos Agregados Familiares - Moçambique
- IDA – Associação Internacional de Desenvolvimento
- IFC – Cooperação Financeira Internacional
- IMAPs – Institutos de Magistério Primário - Moçambique

INDE – Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação -
Moçambique

INE – Instituto Nacional de Estatística - Moçambique

INLD – Instituto Nacional do Livro e do Disco – Moçambique

IPG – Índice de Paridade de Género

ISRI – Instituto Superior de Relações Internacionais - Moçambique

MANU – União Nacional Africana de Moçambique

MCT – Ministério da Ciência e Tecnologia - Brasil

MEC – Ministério da Educação e Cultura - Brasil

MDMs – Metas de Desenvolvimento do Milênio

MINED – Ministério da Educação - Moçambique

MIGA – Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais

MRE – Ministério das Relações Exteriores - Brasil

MRN – Mozambique National Resistance

OCDE – Organização para Cooperação e o Desenvolvimento Econômico

ONGs – Organizações Não-governamentais

OPAE – Organização Política e Administrativa das Escolas - Moçambique

PARPA – Plano de Ação para a Redução de Pobreza Absoluta -
Moçambique

PEC/PG/CAPES - Programa de Estudante Convênio/Pós-Graduação/
Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível
Superior

PEE – Plano Estratégico da Educação - Moçambique

PNE – Plano Nacional de Educação - Moçambique

PIDE – Polícia Internacional de Defesa do Estado - Portugal

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPI – Plano Prospectivo Indicativo - Moçambique

PRE – Programa de Reabilitação Econômica - Moçambique

PRES – Programa de Reabilitação Econômica e Social – Moçambique

RENAMO – Resistência Nacional de Moçambique

RNM – Resistência Nacional de Moçambique

SNE – Sistema Nacional de Educação – Moçambique

TBA – Taxas Brutas de Admissão
TBE – Taxas Brutas de Escolarização
TLA – Taxas Líquidas de Admissão
TLE – Taxas Líquidas de Escolarização
TLM – Taxas Líquidas de Matrícula
UDENAMO – União Democrática Nacional de Moçambique
UEM – Universidade Eduardo Mondlane - Moçambique
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina - Brasil
UNAMI – União Nacional Africana de Moçambique Independente
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência
e a Cultura
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância
UP – Universidade Pedagógica - Moçambique
ZANU – União Nacional Africana de Zimbabwe

RESUMO

Em Moçambique, a questão da educação básica é assumida como pedra angular. A pesquisa analisou as políticas do Banco Mundial (BM) para a educação básica moçambicana no período de 1985 a 2000. A questão central que norteou a investigação se relaciona com a inquietação fundamental: como o BM, um organismo internacional de cunho marcadamente econômico, passou a incorporar, em Moçambique, como prioridades, as questões sociais, com destaque à problemática da pobreza e da educação básica, esta considerada como “antídoto”, a “vara mágica” para a solução de problemas sociais e econômicos? Especificamente foram analisadas questões relativas à influência do BM na definição de políticas públicas para a educação básica moçambicana; a posição do governo, isto é, a submissão às políticas do BM ou a delimitação de “espaços de manobras” que lhe possibilite desenhar políticas e possíveis prioridades para a educação, em particular para a educação básica. A análise de discurso foi a estratégia metodológica adotada visando entender a natureza das políticas da agência no concernente à educação básica, mediante o estudo de seus documentos, bem como os do governo moçambicano. O *corpus* documental é constituído por fontes originárias do Ministério da Educação moçambicano; dos Escritórios do BM em Moçambique; do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Este último organismo, no seu *Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos*, com base nos dados de 1999, constatou a existência no mundo de milhões de crianças sem acesso à escola, a maioria delas na África Subsariana, da qual Moçambique é parte. As atuais taxas de matrícula e de escolarização comprovam que a propalada educação básica para todas as crianças é, ainda, um grande sonho porque, objetivamente, não se vislumbra, pelo menos a curto e médio prazo, a sua materialização, se depender das políticas emanadas do BM.

Palavras chaves: Políticas Educacionais; Banco Mundial; Educação Básica; Moçambique.

ABSTRACT

In Mozambique, the issue of basic education has been settled as a cornerstone of government initiatives. The present research analyses World Bank (WB) policies targeted at Mozambique basic education from 1985 to 2000. The investigation was orientated by a central issue: the ways through which World Bank, an international organism with a strong economical profile, has incorporated social concerns as its priority in Mozambique, conferring relevance to issues related to poverty and basic education, the latter being understood as an “antidote” or a “magic stick” for solving social and economical problems. Questions analysed in this research specifically include: WB influence on public policies for Mozambique basic education and the role played by the local government, either accepting WB policies or delimitating a scope that allow policies and possible priorities for education, especially at basic level. Discourse analysis was the chosen methodology for the present investigation, aimed at understanding the nature of agency policies related to basic education, as expressed in Mozambique government and WB documents. Research *corpus* was formed by original sources from Ministry of Education, WB offices in Mozambique, United Nations’ Development Programs and United Nations Education, Science and Culture Organization (UNESCO). The report “Global Monitoring of Education for All”, issued by UNESCO and based in data collected in 1999, acknowledged millions of children out of school, the majority of them in Subsaharian Africa, including Mozambique. Recent numbers concerning enrollment and education levels show that so-called basic education for every child still is a dream, because there are no objective evidence of its materialization, if depending on WB policies.

Key words: educational policies; World Bank; basic education; Mozambique

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa enquadra-se dentro do programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação (PEC/PG) existente entre Brasil e Moçambique. O objetivo fundamental do Programa, segundo o governo brasileiro, por meio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), do Ministério da Educação (MEC) e do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT),

visa ao aumento de qualificação de professores universitários, pesquisadores, profissionais e graduados do ensino superior dos países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Cultural, Científica e Tecnológica (PEC/PG, 2001, p. 03).

A investigação sobre “Políticas do Banco Mundial para a Educação Básica Moçambicana”, no período de 1985 a 2000, como tema de pesquisa tem a ver com o meu passado histórico de acadêmico e profissional da educação em Moçambique. Neste sentido, a seleção do tema, segundo Evangelista (2004), que não é ainda objeto de estudo, é

(...) o início da pesquisa a partir (...) do qual as delimitações poderão ser feitas. A existência do tema não supõe a existência de hipóteses de trabalho, mas certamente exige a **problematização** da temática bem como uma argumentação sobre sua importância ou sobre o interesse do pesquisador por ela. As primeiras aproximações realizadas sobre a temática podem derivar de processos diferentes. Por exemplo, o tema pode nascer de **experiência** profissional ou outra, de uma área de interesse relativamente genérica ou específica, do contato com os textos e documentos que despertam interesse, de provocações intelectuais, entre outras. O que é necessário é que o tema seja um problema de investigação e a problematização dependerá das **primeiras inquirições** sobre o tema e sobre algumas idéias que possam lhe oferecer sustentação (EVANGELISTA, 2004, p. 22).

Assim, as experiências profissionais e a minha caminhada acadêmica foram decisivas para a opção pelo tema em questão.

1.1 Tema e justificativa da pesquisa

A escolha do presente tema está intimamente ligada, por um lado, à Linha de Pesquisa: Educação, História e Política do Programa do Mestrado em Educação, do Centro de Ciências da Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina. Por outro, as minhas experiências anteriores de caminhada acadêmica e profissional no campo de educação serviram como elementos catalizadores para a tomada de decisão.

A trajetória acadêmica relaciona-se com a formação como professor de Posto Escolar¹, em 1975, na Escola de Habilitação de Professores de Posto Escolar de Inhamítua, Moçambique, e extinta logo a seguir à independência nacional; à participação em 1980, no curso de formação em Pedagogia e Psicologia²; em 1995, na Licenciatura em Pedagogia – Habilitação Supervisão Escolar, na Universidade Federal de Santa Catarina, no Brasil.

As experiências profissionais dizem respeito ao exercício da função docente no ensino primário, lecionando a 4ª classe (série no Brasil) no ano de 1976; à formação de professores para o ensino primário (1ª à 4ª classes), no período de 1977 a 1983, nos Centros de Formação de Professores Primários (CFPPs) e, a partir de 1998, até 2002, último ano antes da desvinculação para freqüentar o Mestrado em Educação, em 2003, à formação de professores para o ensino secundário geral (8ª à 12ª classes), na Universidade Pedagógica³, em Moçambique.

Ao nível de administração do sistema de educação, o exercício de funções, em Moçambique, de Diretor de CFPPs de 1979 à 1983; de coordenador dos CFPPs da Província de Sofala, de 1983 à 1984; de

¹ As Escolas de Formação de Professores de Posto Escolar estavam a cargo da Igreja Católica. O curso tinha a duração de quatro anos e os alunos ingressavam nesta escola com o ensino primário concluído. Depois da independência, estas escolas transformaram-se em CFPPs - Centros de Formação de Professores Primários (GÓMEZ, 1999, p. 267).

² Trata-se do curso de formação acelerada com a duração de um ano em Pedagogia e Psicologia. Teve lugar na República Democrática Alemã, cidade de Halle, no Instituto Superior Pedagógico "N. K. Krupskaja" (Pädagogische Hochschule "N. K. Krupskaja").

³ A Universidade Pedagógica é uma instituição do ensino superior em Moçambique, resultado da transformação do ex-Instituto Superior Pedagógico. Forma professores em cursos monovalentes, com a duração de 5 anos, para lecionarem no ensino secundário geral. Os futuros docentes ingressam com a 12ª classe (segundo grau no Brasil).

técnico de supervisão pedagógica e coordenador da Repartição de Organização Escolar e do Departamento de Direção Pedagógica na Direção Provincial de Educação e Cultura de Sofala de 1985 à 1987, e por último, de Diretor Provincial (Secretário Estadual, no Brasil) de Educação e Cultura da Província de Sofala, no biênio 1988/89.

O processo de trabalho como professor primário, técnico pedagógico de supervisão escolar, dirigente da educação, pedagogo, docente universitário, bem como a frequência das disciplinas do programa de Mestrado em Educação, especificamente a cadeira referente à Política Educacional no Brasil, e minha participação no Grupo de Pesquisa, GEPETO (Grupo de Estudos em Política, Educação e Trabalho), me ajudaram sobremaneira a desenvolver um outro olhar sobre a educação e particularmente, sobre a educação moçambicana. Minhas reflexões, alimentadas pelas leituras e discussões na disciplina acima referida e no grupo de pesquisa, me conduziram a optar pelo tema a fim de estudar e analisar as questões ligadas às políticas do Banco Mundial para a educação moçambicana, com destaque àquelas ligadas à educação básica.

1.2 Delimitação

O tema de pesquisa tem recorte de conteúdo e de tema clara e objetivamente escolhidos. Assim sendo, a delimitação dos dois marcos não foi algo arbitrário. Depois da Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, financiada pela UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e BM (Banco Mundial), a questão da educação ganhou centralidade (Shiroma, Moraes e Evangelista, 2002, p. 56-57). Vale dizer que a educação básica passou a constituir grande prioridade nas políticas educacionais dos governos que subscreveram a “Declaração de Jomtien”. O papel da Conferência Mundial de Educação para Todos é enfatizado quando se afirma:

Dela participaram governos, agência internacionais, organismos não-governamentais, associações profissionais e personalidades destacadas no plano educacional em todo o mundo. Os 155 governos que subscreveram a declaração ali aprovada comprometeram-se a assegurar uma *educação básica de qualidade* a crianças, jovens e adultos (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2002, p. 57).

As repercussões da Conferência Mundial fizeram-se sentir em todo o mundo. É deste modo que em Moçambique a questão de educação básica é assumida como pedra angular dentro das políticas educacionais. O destaque neste nível de ensino é evidenciado pelo governo moçambicano, na sua Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação.

Na conjuntura atual, o Ensino Primário corresponde à educação básica que o Governo procura dar a cada cidadão, à luz da Constituição da República e da Declaração Mundial de Jomtien, de que Moçambique é subscritor (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 1995, p. 18).

A definição do espaço e tempo de pesquisa que no presente caso é sobre Moçambique no período de 1985 a 2000, é fundamental.

Fazem parte desse momento inicial a localização espacial e temporal da temática de estudo, ainda que provisoriamente. Essa localização conduz a algumas definições: o local de estudo e o período de estudo. (...). É desejável certo domínio da “história” do tema, mas sem cair-se na crença de que é possível dominar “toda” a história do tema e “todas” as leituras produzidas sobre ele. Nesse âmbito, deve-se evitar as generalizações e os raciocínios arbitrários e a-históricos que, em geral, derivam do desconhecimento da própria temática de estudo. Desse modo, se não se pode conhecer tudo, também não se pode ignorar a produção existente. Há que se conseguir algum grau de equilíbrio nessa balança (EVANGELISTA, 2004, p. 23).

A escolha de Moçambique como local de pesquisa relaciona-se ao fato de ser moçambicano e entender que uma pesquisa sobre o meu país poderá trazer contribuição mais significativa. A indicação do período em referência tem como sustentação o fato de ter sido nesse espaço de tempo que Moçambique viveu um dos momentos mais difíceis da sua história. Foi o período de acentuada guerra protagonizada entre a guerrilha da RENAMO (Resistência Nacional de Moçambique) e o exército

do governo da Frelimo, partido no poder, guerra que destruiu o país durante 16 anos. Iniciada em 1976, terminou em 1992, com o Acordo Geral de Paz, assinado em Roma. A guerra, como era de esperar, instalou crise generalizada nos domínios político-militares, econômicos e sociais. Foi nesse período também que se assiste à guinada dos rumos da sociedade moçambicana – o abandono do projeto de construção do socialismo, revisão da primeira Constituição da República Popular de Moçambique e a entrada do país no FMI (Fundo Monetário Internacional) e no BM (Banco Mundial) e o conseqüente programa de ajuste estrutural⁴ imposto ao país, assuntos esses que serão aprofundados no Capítulo 2.

Um ponto de inflexão que se vive no período selecionado para a pesquisa relaciona-se com a realização das primeiras eleições gerais, multipartidárias, legislativas e presidenciais moçambicanas, em 1994. Ainda que estas tenham sido ganhas pela Frelimo, o mesmo partido que governa o país desde a independência nacional, em 1975, um novo marco histórico, caracterizado desta vez por eleições ordinárias, periódicas, alterou substancialmente todo o cenário político vivido no período de monopartidarismo, de 1975 a 1994. Com a instalação, em 1995, do governo moçambicano com o seu mandato de cinco anos, 1995-1999, abriu-se uma nova página na história de Moçambique. Foi o objetivo de mais entender bem a natureza e a filosofia do primeiro mandato de um governo eleito que, de certa forma determinou a indicação do ano de 2000, como marco limite do período de pesquisa.

1.3 Problema e objetivos

Com base no tema, propus como eixo da pesquisa, como problema central, a seguinte pergunta: por que o BM, um organismo de cunho

⁴ O objetivo do programa de ajuste estrutural é assegurar o pagamento da dívida e transformar a estrutura econômica dos países de forma a fazer desaparecer características julgadas indesejáveis e inconvenientes ao novo padrão de desenvolvimento (neoliberal): protecionismo, excesso de regulamentação, intervencionismo, elevado grau de introversão, entre outras. A idéia central que passou a vigorar é que a maior parte das dificuldades desses países se encontra neles próprios, sobretudo na rigidez de suas economias. Conseqüentemente, reformas profundas em suas instituições e políticas passaram a serem consideradas mais importantes do que o alívio da dívida (SOARES, 2003, p. 23).

marcadamente econômico, passou a “preocupar-se” com os problemas sociais, financiando os setores sociais, no caso vertente, a educação? Tendo em conta que as políticas educacionais se realizam no contexto das políticas sociais⁵, coloquei como objetivos a serem perseguidos e respostas para quatro questões: como o BM influencia na definição de políticas públicas para a educação básica moçambicana? Qual é a postura do governo: submete-se a todas as políticas do BM ou tem algum “espaço de manobra” que o possibilite definir políticas e prioridades suas para a educação, em particular a educação básica? Na reforma, denominada de reajuste e adequação do Sistema Nacional de Educação (SNE) às condições atuais do país, lei nº 6/92, o que permaneceu do anterior SNE, lei 4/83? O que mudou? O que saiu? O que foi acrescentado? Que alterações substanciais ocorreram relativamente à legislação educacional no período em estudo?

As questões acima referidas são instigantes e constituíram elementos norteadores para o presente trabalho. Tomando em consideração os questionamentos, a pesquisa estudou o contexto em que foram implementadas as políticas do Banco Mundial para a educação básica moçambicana a partir de análise comparativa dos dois “modelos” de Sistema Nacional de Educação fundamentado pelas leis, 4/83 e 6/92, respectivamente.

1.4 Pertinência da pesquisa

A pesquisa e sua pertinência podem ser justificadas do ponto de vista social, acadêmica e pessoal. Na vertente social, ela poderá contribuir para uma análise crítica de dimensões e alcances da propalada educação básica.

⁵ As políticas sociais são um tipo de políticas públicas, tais como a econômica, a ambiental, a de ciência e tecnologia e outras. Elas são um tipo de políticas públicas cuja expressão se dá através de um conjunto de princípios, diretrizes, objetivos e normas, de caráter permanente e abrangente, que orientam a atuação do poder público em uma determinada área (CUNHA, Edite e CUNHA, Eleonora, 2003, p. 11).

Diante de uma realidade tão perversa, cujo modelo econômico adotado inclui cada vez menos pessoas, a Educação Básica *para todos* passa a ser um imperativo na manutenção da ordem social, ante as ameaças de desintegração e conflito. Nessa perspectiva, além de formar objetivamente para o trabalho e atribuir condição de empregabilidade aos indivíduos, a Educação Básica deve propiciar aos mais pobres e excluídos alguma forma de integração social. Isso justifica a preocupação em vincular a Educação Básica à convivência dos dois modelos de êxito, incentivando os indivíduos a procurarem-na *como elevador social* ou mesmo *um passaporte para a vida* (OLIVEIRA, 2000, p. 24).

É necessário questionar até que ponto a educação básica vigente em Moçambique, de apenas de sete anos de escolarização, poderá dar uma formação emancipatória?

Para a academia, a pesquisa pode trazer uma contribuição ao abordar a questão da educação básica no contexto de um país africano, uma ex-colônia portuguesa independente em 1975, que experimentou um projeto de construção de socialismo, enfrentou uma guerra devastadora com conseqüências gravíssimas nos campos político, econômico, social e cultural, e, atualmente, membro do FMI e do BM.

A efetivação da pesquisa também é importante na perspectiva pessoal. Minha trajetória foi quase sempre ligada à formação de professores e, pelo fato de na Universidade Pedagógica me encontrar a trabalhar no Departamento de Educação Básica, espero poder dar uma possível contribuição neste campo de conhecimento. Por outro lado, a Universidade Pedagógica como instituição do Governo deverá estar na dianteira, realizando pesquisas sobre a educação em seus vários níveis.

1.5 Trajetória da pesquisa

Apontada a pertinência da investigação nos diferentes domínios, importa apresentar, mesmo que sumariamente, a trajetória da pesquisa. A disciplina “Seminário de Dissertação I”, lecionada no 1º semestre de 2003, criou condições para a primeira aproximação em relação ao tema da pesquisa. Foi nesse período que se elaborou o pré-projeto, com a definição do *tema, problema e problemática*. No 2º semestre do mesmo ano foi a vez da identificação e localização de fontes

existentes de caráter geral sobre o tema e respectiva compilação. A fase seguinte foi de leitura e fichamento dos documentos até a altura coligidos no Brasil. Posteriormente realizou-se a revisão de literatura e elaboração de fundamentação teórica.

Pelo fato do tema de pesquisa estar ligado a Moçambique, na coleta de dados encontrei algumas dificuldades na medida em que a literatura disponível, particularmente da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina e Caribe), pouco abordava a África, em particular em relação a Moçambique. O recurso à internet foi uma das alternativas encontradas, embora não resolvesse o problema de falta de alguns dados fundamentais e atualizados para consubstanciar a fundamentação empírica. Fora e independentemente das limitações objetivas, até dezembro de 2003 tinha sido possível a elaboração do projeto de pesquisa e apresentação para a Banca de Exame de Qualificação.

Conforme o cronograma previamente elaborado, em janeiro de 2004 efetivou-se o Exame de Qualificação e respectiva homologação pelo Colegiado do Curso do Mestrado. É importante sublinhar que o Exame de Qualificação trouxe inestimáveis contribuições que, de certa forma, contribuíram bastante, com destaque no tocante à *metodologia* a adotar na pesquisa, as principais instituições a contatar bem como os principais dados a recolher em Moçambique.

O tema de investigação, políticas do BM para a educação básica moçambicana, exigia, conforme foi assinalado, a recolha de dados específicos da atuação deste organismo internacional em Moçambique, com realce ao setor da educação. Dentro deste prisma foi necessário viajar à Moçambique para, *in loco*, coletar as informações necessárias e, também observar, dialogar e ouvir as pessoas envolvidas, porém, sem pretender que estes últimos procedimentos se transformassem em entrevistas. A pesquisa é documental⁶, contudo, a observação

⁶A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser re-elaborados de acordo com os objetos de pesquisa. (...), na pesquisa documental, as fontes são muito mais diversificadas e dispersas. Há de um lado, os documentos "de primeira mão", que não receberam nenhum tratamento analítico. Nesta categoria estão os documentos conservados em arquivos de órgãos públicos e instituições privadas tais como associações científicas, igrejas, sindicatos, partidos políticos etc. Incluem-se aqui inúmeros outros documentos como cartas pessoais, diários, fotografias, gravações, memorandos, regulamentos, ofícios, boletins etc. De outro lado, há os documentos da segunda mão, que de alguma forma foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresa, tabelas estatísticas etc (GIL, 1991, p. 51).

e o diálogo não deixaram de ser momentos importantes para mais bem entender a análise dos documentos quer de organismos nacionais, quer internacionais.

Identificados, localizados e compilados os documentos em Moçambique, a fase seguinte foi de leitura, análise e fichamento. A anteceder a redação do relatório final de pesquisa, realizou-se a seleção de conteúdos dos documentos e delimitação da estrutura do texto. Devo sublinhar que as diferentes fases aqui mencionadas não podem ser interpretadas como lineares, estanques. Ocorreram de forma simultânea, num ir e vir constantes. De outro lado, procurou-se, na análise do material coligido, proceder dialeticamente, como sugere Konder (2004, p. 8) “A dialética é o modo de pensarmos as contradições da realidade, o modo de compreendermos a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação”

1.6 Locais e fontes de pesquisa

A correta identificação de locais de pesquisa, bem como de fontes a recolher, com destaque às fontes primárias⁷, constitui momento de extrema importância para uma investigação científica.

A seleção de fontes, para a constituição de um *corpus* documental consistente, depende de inúmeras variáveis, entre elas a de sua acessibilidade. É preciso verificar os fundos documentais existentes. Isto é, onde dormem as fontes. Onde estão as fontes? Nem sempre elas se encontram em arquivos organizados, (...). Em geral as fontes estão dispersas e não disponíveis imediatamente. Um dos trabalhos do pesquisador é não desistir de encontrá-las. (...). É preciso notar que muitos trabalhos de pesquisa não se baseiam em fontes primárias ou contam com uma pequena presença de fontes primárias para a sustentação das hipóteses de trabalho. Isso traz problemas para a investigação, pois pode conduzir a afirmações e assertivas sem as necessárias evidências empíricas. Também pode gerar acusações históricas sem respaldo empírico. Dito de outro modo, para que uma investigação se realize é preciso que haja o referido *corpus* documental consistente (...), é preciso que se considere que sem um *corpus* documental razoável não é possível o desenvolvimento do trabalho (EVANGELISTA, 2004, p. 24-25).

⁷ As fontes primárias são os documentos a partir dos quais as análises são realizadas, são os **documentos originais**, base empírica da pesquisa. Sem bases empíricas sólidas arrisca-se o pesquisador a fazer futurologia ou passadologia a partir de reflexões desistorizantes (EVANGELISTA, 2004, p. 25).

Ciente do papel das fontes, particularmente das fontes primárias, a pesquisa realizou-se em primeiro lugar no Brasil a partir da elaboração do pré-projeto, recolha e conseqüente sistematização dos documentos para embasamento empírico. É nessa altura que se juntou material como livros, revistas, documentos que abordavam os aspectos gerais do tema, como aqueles ligados ao BM no tocante às suas políticas educacionais e as questões ligadas à educação básica. A *internet* foi outro meio utilizado.

No segundo momento, a pesquisa teve lugar em Moçambique. Pela natureza do tema, duas instituições foram importantes: Ministério da Educação e Escritórios do Banco Mundial. No Ministério da Educação foi possível recolher documentos ligados diretamente à instituição: *lei nº 4/83 de 23 de março que introduz o Sistema Nacional de Educação; lei nº 6/92 de 6 de maio que reajusta o Sistema Nacional de Educação; Política Nacional de Educação; Plano Estratégico da Educação:1999-2003 . Plano Estratégico da Educação e 25 Anos de Educação em Moçambique:1975-2000*. Foram também recolhidos documentos gerais do Governo Moçambicano, tais como: *Constituição da República Popular de Moçambique de 1978; Constituição da República de Moçambique de 1990; Programa do Governo (1995-1999); Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (2000-2004); Despesa Pública com a Educação em Moçambique; Recenseamento Geral da População e Habitação; Estatística e Indicadores Sociais (1997-1998) e Mulheres e Homens em Moçambique*. Do Banco Mundial foram os principais documentos coligidos: *Banco Mundial em Moçambique; Estratégia de Assistência a Moçambique (2004-2007); Manual de Desembolsos; Assegurando a Qualidade das Operações do Banco em África; Garantias do Banco Mundial; Notícias do Banco Mundial em Moçambique e Um Novo Equilíbrio Global: o desafio de liderança*. Do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) selecionou-se: *Relatório Nacional do Desenvolvimento Humano em Moçambique do ano de 2002* e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi coletado: *Relatório de Monitoramento Global de*

EPT 2002: Educação para Todos: o mundo está no caminho certo? Foram estes documentos que para a sua análise exigia uma metodologia adequada.

1.7 Procedimento metodológico

Apontada a trajetória, locais de pesquisa e fontes, é momento de explicitar os critérios da escolha do procedimento metodológico. Segundo Shiroma (2004), a pesquisa no campo educacional não se esgota com o estudo minucioso de apenas um documento. Pelo contrário, é necessário saber se existem documentos sobre a temática em estudo, as condições de acesso aos textos originais e, se possível, em várias versões; é preciso delimitar claramente o período que a pesquisa vai cobrir e justificá-lo, selecionar os textos que podem dar conta do período escolhido e explicitar os critérios da opção. “A análise propriamente dita começa depois do material principal ter sido selecionado, sem estar totalmente ausente ao longo dessa seleção” (SHIROMA, 2004, p. 43).

Para entender a natureza do BM no concernente às suas políticas para a educação básica, a opção foi analisar os seus documentos, bem como os do governo moçambicano. Para tal, recorreu-se à *análise de discurso* como estratégia metodológica. Para Orlandi (1999), a análise de discurso possibilita que problematizemos as formas de ler, levando o leitor a se colocar sobre o que se produz nas diferentes manifestações de linguagem. Isso significa colocar o leitor em estado de reflexão, sem ter a ilusão de ser consciente de tudo, mas a desenvolver uma relação menos ingênua com a linguagem. Vale dizer, fazer uma *leitura discursiva* sobre os documentos que, segundo o autor, permite “considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não dito, como uma presença de uma ausência necessária” (ORLANDI, 1999, p. 34).

A análise de discurso parte do pressuposto de que a linguagem não é transparente. Nos textos, nos discursos, a questão que deve ser respondida não é “o quê”, mas o “como”. Ela não trabalha com os textos

como apenas elementos ilustrativos ou documento de algo que já se sabe; pelo contrário, procura produzir um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma “materialidade simbólica significativa” (ORLANDI, 1999, p. 17-94).

Para Fairclough (2001, p. 89-90), o termo discurso deve ser entendido como a utilização da linguagem no contexto da prática social e não como atividade de cunho apenas individual ou reflexo de variáveis situacionais. Para que o discurso se enquadre como prática social, este deve ser modo de ação, isto é, a forma como as pessoas agem sobre o mundo, particularmente sobre os outros; significa uma relação dialética entre o discurso e a estrutura social, prática social da estrutura social. O discurso pode assim assumir papel de prática política⁸ e prática ideológica⁹.

É dentro do caráter ideológico¹⁰ que Leher (1998), chama a atenção sobre a ação efetiva do BM para a América Latina e acredito que o mesmo vale para África, Moçambique:

é evidente que a ação do Banco tem sido vitoriosa, tendo em vista a sua inegável contribuição à conversão neoliberal na maior parte da América Latina. Mas, a sua efetividade não pode ser explicada pelos empréstimos diretos da instituição. Uma análise que se atenha apenas à dimensão “financeira” dos empréstimos é incapaz de dar conta à dimensão ideológica. (...). Deste modo, o trabalho científico com pretensão de criar conhecimento novo tem de tomar, necessariamente, a ideologia como objeto, sob pena de fazer uma ciência oficial, acomodado ao *status quo*, incapaz de se diferenciar do campo ideológico dominante (LEHER, 1998, p. 187).

⁸ O discurso como prática política estabelece, mantém e transforma as relações de poder e as entidades coletivas (classes, blocos, comunidades, grupos) entre as quais existem relações de poder. (...). Assim, a prática política é a categoria superior. (...), não é apenas um local de luta de poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

⁹ O discurso como prática ideológica constitui, naturaliza, mantém e transforma os significados do mundo de posições diversas nas relações de poder. (...), pois a ideologia refere-se aos significados gerados em relações de poder como dimensão do exercício do poder e da luta pelo poder (FAIRCLOUGH, 2001, p. 94).

¹⁰ O papel específico da ideologia como instrumento de luta de classes é impedir que a dominação e a exploração sejam percebidos em sua realidade concreta. Para tanto, é função da ideologia dissimular e ocultar a existência das divisões sociais como divisões de classes, escondendo, assim, sua própria origem. Ou seja, a ideologia esconde que nasceu da luta de classes para servir a uma classe na dominação (CHAUI, 1986, p. 103).

Foi esta diretriz metodológica que orientou a análise das políticas do BM para a educação básica moçambicana. Munido da “leitura discursiva”, pretendi analisar criticamente por que o BM seleciona criteriosamente o seu discurso em função de sua “clientela” específica. Por exemplo, a explicação do seu surgimento está ligada à Conferência de Bretton Woods, em 1944, depois da II Guerra Mundial com o objetivo de pensar nos rumos da economia mundial devastada pela guerra e encontrar formas de retomar o crescimento e evitar novas crises econômicas internacionais. Porém, a mesma instituição, nas cartilhas concebidas para Moçambique, não se apresenta explicitamente como um Banco credor. O que acabo de referir fica claro com a definição contida no documento, *O Banco Mundial em Moçambique*:

O Banco Mundial, fundado em 1944 na Conferência de Bretton Woods é uma ***instituição de desenvolvimento*** cuja ***missão é lutar contra a pobreza e elevar os padrões de vida*** das pessoas no mundo em desenvolvimento. ***Providenciar*** empréstimos, ***assessoria no desenho de políticas, assistência*** e serviços de ***partilha de conhecimentos*** (BM, 2003, p. 03; *grifos do autor*).

Pela proposição acima, o BM se apresenta como uma instituição que promove o desenvolvimento, cumprindo como se fosse uma atividade religiosa, a sagrada missão de lutar contra a pobreza, preocupando-se, obviamente, em elevar os padrões de vida das pessoas dos países em desenvolvimento. A materialização das suas aspirações encontra espaço agilizando os empréstimos, assessorando, assistindo e partilhando conhecimentos. O que deve ser dito aqui é que não existe ingenuidade na utilização de termos de cunho marcadamente ideológico, tais como: ***missão, providenciar, assessorar, assistir, partilhar***, assim como a utilização de outros nos seus vários textos, como: ***apoiar, emprestar, disponibilizar, alocar, fomentar, monitorar, parceria, doadores***, entre outros.

Está-se perante uma “formação discursiva” na qual, na perspectiva de Orlandi (1999, p. 42-43), o sentido de sua existência não está nela mesmo; pelo contrário, ela é determinada pelas posições ideológicas em

jogo dentro do processo sócio-histórico em que as palavras e os termos são produzidos. Nesta ótica, os termos mudam de sentido em função da posição ocupada por aqueles que os empregam. Trata-se, a partir de uma posição dada, dentro de uma conjuntura sócio-histórica dada, determinando em última instância o que pode e deve ser dito e, ousaria mesmo acrescentar, como deve ser dito. Por último, é importante frisar o papel de algumas metáforas usadas pelo BM. Estas jamais podem ser entendidas como mera retórica ou figura de linguagem, dentro de análise de discurso.

1.8 Estrutura do relatório de pesquisa

O presente relatório de pesquisa estrutura-se em cinco capítulos. Após a introdução, o segundo capítulo trata de breve contextualização de Moçambique. Este, de certo modo, pretende auxiliar na compreensão do tema tendo em conta a sua localização geográfica e população, bem como os diferentes momentos históricos, políticos, econômicos e sociais, desde as primeiras sociedades moçambicanas, resistência à penetração colonial, luta de libertação e independência nacional. Analisa os primeiros anos de libertação do jugo colonial, isto é, do projeto de construção do socialismo, guerra de desestabilização¹¹, fracasso do projeto de construção de sociedade socialista, entrada de Moçambique no Banco Mundial, fim da guerra e a realização das primeiras eleições legislativas e presidenciais e multipartidárias. Como foi referido, o capítulo indica os elementos que compõem a temática sem a pretensão de esgotar todas as possibilidades de análise que suscitam.

O terceiro capítulo enfatiza a educação moçambicana e sua estruturação nos primeiros anos de independência nacional. Apresenta a natureza das políticas públicas de educação no período de 1975 à 1982.

¹¹ A desestabilização define-se como método político para obrigar mudanças no comportamento de um governo sem necessariamente ter que o derrubar (...). O objetivo principal do desestabilizador é plenamente político. Na essência ele deseja promover (ou forçar) mudanças políticas no estado alvo. Podem ou não incluir mudanças estruturais, quer dizer, afastar o governo do poder, mas inclui certamente mudanças fundamentais ou uma orientação na política do estado alvo (Geldenhuis apud ABRAHAMSSON e NILSSON, p.158-159).

Destaca o analfabetismo como pesada herança do colonialismo português e as medidas tendentes para sua redução e erradicação – o amplo movimento democrático de acesso à educação de crianças e jovens moçambicanos.

O quarto capítulo refere-se à políticas de desenvolvimento do Banco Mundial. Contextualiza, apresentando a origem, natureza e trajetória deste organismo internacional, condição importante para se entender a sua presença em Moçambique e as bases que determinam as atuais reformas no país.

O quinto capítulo trata de questões ligadas especificamente à educação básica moçambicana no contexto das políticas internacionais de educação para todos. O projeto de educação básica moçambicana materializa-se no horizonte da Política Nacional de Educação, com destaque à garantia da educação primária universal e à necessidade de promoção do acesso da rapariga. O capítulo passa em revista o grau de implementação dos compromissos internacionais para com a educação básica, em particular o *Fórum Mundial de Educação de Dakar* que teve lugar no ano de 2000.

2 MOÇAMBIQUE: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

2.1 Localização geográfica, população e economia

A apresentação da síntese sobre o país tem como objetivo situar o contexto em que se realiza a pesquisa. Tratando-se de abordagem de temática referente a um país africano, com pouca referência no Brasil, torna-se necessário apresentar, mesmo que de forma sucinta, uma informação, destacando os aspectos geográficos, políticos, econômicos e históricos mais relevantes de meu ponto de vista. Esse percurso foi realizado com base em estudos efetuados por Serra, Hedges, Rocha, Chilundo, Abrahamsson e Nilsson.

A República de Moçambique situa-se na costa oriental da África, com uma superfície de 799.380 km². É banhado pelo Oceano Índico, com uma extensão de 2.515 km e uma fronteira terrestre de 4.330 km. Tem como países limítrofes: Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Suazilândia e África do Sul. (Anexo I). Administrativamente, o país organiza-se em Províncias¹², Distritos¹³, Postos Administrativos e Localidades. São no total 11 Províncias: Niassa, Cabo Delgado, Nampula, Zambézia, Tete, Manica, Sofala, Inhambane, Gaza, Maputo Província, incluindo a cidade do Maputo, capital da República, que tem o estatuto de Província. (Anexo II).

Segundo dados do Instituto Nacional de Estatística do governo moçambicano, (INE, 2003, p. 19), estima-se que a população de Moçambique no ano de 2004 seja de 18.972.396 habitantes (Anexo III), distribuída conforme o quadro que se segue.

¹² As Províncias, no contexto da divisão administrativa do Brasil, equivalem a Estados.

¹³ Os Distritos, na estrutura administrativa brasileira correspondem a Municípios.

Quadro I – Distribuição da população por área de residência

Províncias	Total	Homens	Mulheres	Superfície (Km ²)	Densidade (Hab/Km ²)
Total	18.972.396	9.143.838	9.828.558	799.380	23.7
Niassa	966.579	475.473	491.106	129.056	7.5
Cabo Delgado	1.588.741	770.226	818.515	82.625	19.2
Nampula	3.563.224	1.773.021	1.790.203	81.606	43.7
Zambézia	3.645.630	1.767.875	1.877.755	105.008	34.7
Tete	1.461.650	707.432	754.218	100.724	14.5
Manica	1.280.829	616.956	663.873	61.661	20.8
Sofala	1.582.256	770.147	812.109	68.018	23.3
Inhambane	1.401.216	629.083	772.133	68.615	20.4
Gaza	1.333.540	590.877	742.663	75.709	17.6
Maputo Província	1.074.793	519.196	555.597	25.756	41.7
Maputo Cidade	1.073.938	523.552	550.386	602	1.784

Fonte: INE, projeções de população, 1997-2010.

Na República de Moçambique, o português foi adotado como língua oficial. Porém, para além desta língua, existem mais de treze línguas nacionais e estas se desdobram em dialetos. A diversidade lingüística é tal que numa mesma Província, excluindo a língua portuguesa, chega-se a falar no mínimo duas línguas diferentes. (Anexo IV). As diferentes línguas e dialetos desdobram-se em várias tribos, aspecto não muito fácil no contexto da consolidação da unidade nacional. Basta recordar que os colonizadores portugueses usaram a diversidade étnico-linguística moçambicana como instrumento importante da velha política de “dividir para reinar”, colocando não raras vezes tribos a lutar umas contra as outras. É assim que, depois da independência nacional, como forma de se garantir a unidade do povo moçambicano a língua portuguesa foi adotada como língua oficial, língua da unidade nacional.

Tendo em conta que a maioria da população moçambicana reside nas zonas rurais, que no ano de 2003 representava 69% do total de habitantes do país (INE, 2003, p. 09), a economia, neste contexto, é essencialmente agrícola, seguindo-se a indústria alimentícia (refino de

açúcar, castanha de caju e trigo), têxtil, cimento, fertilizantes, implementos agrícolas, vidro, cerâmica, pneus e equipamentos ferroviários.

2.2 Primeiras sociedades e penetração colonial portuguesa

Antes de abordar a presença colonial portuguesa em Moçambique, considero importante apresentar, mesmo que sinteticamente, as primeiras sociedades¹⁴ que habitaram o país antes da chegada dos colonizadores portugueses. Procedo deste modo para desmistificar o pensamento europeizante, segundo o qual pretende passar a idéia de que a história dos territórios dominados inicia sempre com a colonização dos mesmos.

Na obra: *Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a história e os historiadores*, do francês Chesneaux (1995), o autor defende que a ocultação do passado sempre foi estratégia utilizada pelo poder. “O controle do passado pelo poder é um fenômeno comum a todas as sociedades de classe; mas se efetua segundo modalidades específicas de cada modo de produção dominante” (CHESNEAUX, 1995, p. 35). Argumenta que deveria ser a verdadeira função da história (ou da história da história) resgatar em cada etapa do passado, a relação peculiar existente em cada saber histórico e o respectivo modo de produção dominante. Em relação aos movimentos de libertação dos chamados “Países do Terceiro Mundo” no século XX, enfatiza como a vontade de libertar o passado e apoiar-se nele foi fundamental no processo de afirmação de identidades nacionais.

A economia das primeiras sociedades moçambicanas era essencialmente ligada a agricultura e pastoreio, juntando-se a caça e à pesca. A combinação destas diferentes atividades econômicas possibilitou a sedentarização do homem e, ao mesmo tempo, permitiu a expansão demográfica. Estes últimos acontecimentos estão diretamente ligados a dois fenômenos interdependentes, isto é, à chegada dos primeiros

¹⁴ As questões relativas as primeiras sociedades sedentárias moçambicanas e a penetração mercantil portuguesa não serão aqui aprofundadas. Sobre este assunto veja a obra “História de Moçambique, Parte I – Primeiras sociedades sedentárias e impacto dos mercadores, 200/300-1885. Volume. 1 de SERRA, 2000.

falantes Bantu¹⁵ (SERRA, 2000). É assim que, há cerca de 1700 anos, vários sub-grupos do grande grupo cultural Bantu chegaram a Moçambique. As novas sociedades recém-chegadas ocuparam preferencialmente as bacias fluviais costeiras, as costas e os planaltos do interior.

Segundo a teoria do lingüista J. H. Greenberg, referenciado por Serra (2000, p. 12), o povoamento Bantu na região da África Austral, da qual Moçambique é parte integrante iniciou com o processo de expansão a partir das grandes florestas congolenses, há cerca de três mil anos. A expansão demográfica Bantu teve lugar em Moçambique como consequência do domínio da agricultura e do processo de fabrico de ferro.

A penetração mercantil portuguesa em Moçambique deu-se por meio de contato com as sociedades existentes, via comércio de ouro, marfim, culminando com o dos escravos. A atividade mercantil árabe em Moçambique data de antes do século XI. No início do século XVI afirma-se que possivelmente existiam alguns milhares de mouros¹⁶. Estes, não apenas comercializavam, como também passaram a trabalhar o cobre e o ferro (SERRA, 2000). Porém, o ouro era o principal artigo nas transações comerciais.

Foi fundamentalmente o ouro que trouxe os portugueses a Moçambique. O ouro permitia-lhes comprar, entre outras coisas, as especiarias asiáticas com as quais a burguesia mercantil portuguesa penetrava no mercado europeu de produtos exóticos. Moçambique passou a constituir uma espécie de reserva de meios de pagamento das especiarias e essa foi a razão por que os portugueses se fixaram no País, primeiro como mercadores e, só mais tarde, como colonizadores (SERRA, 2000, p. 55).

A fixação portuguesa em Moçambique fez-se inicialmente no litoral em Sofala em 1505, e mais tarde na Ilha de Moçambique em 1507. (Anexo II). Somente a partir de 1530 é que os portugueses iniciaram

¹⁵ A palavra "Bantu" tem conotação exclusivamente lingüística e surgiu dos estudos entre 1851 e 1869 do lingüista alemão Bleck para assinalar o grande parentesco de cerca de 300 línguas, as quais utilizam esse vocábulo para designar "homens" (singular Muntu). Não existe, pois, uma "raça Bantu" (SERRA, 2000, p. 11).

¹⁶ Mouro era o termo com que os portugueses designavam os swahili-árabes no Império de Monomotapa (SERRA, 2000, p. 53).

incursões para o interior do país. O objetivo final era não apenas a tentativa de controlar as vias de escoamento do ouro, mas também o acesso às regiões produtoras do mesmo. Assim sendo, inicia-se gradualmente a substituição dos árabes como intermediários comerciais. Este processo não foi isento de luta. A partir de 1629, com a expulsão dos árabes, os portugueses definitivamente passaram a controlar a produção e o comércio de ouro.

Com o estabelecimento de grandes entrepostos comerciais, para além do ouro, entre os séculos XVII e XIX, Moçambique se tinha transformado num importante entreposto de comércio de escravos.

Se no fim do século XVII saíram de Moçambique de quatro a cinco mil escravos por ano, entre 1815 e 1820 calcula-se que saíssem anualmente com destino ao Brasil cerca de dez mil e, com destino às ilhas francesas do Índico (Bourbon e Reunion), cerca de sete mil (SERRA, 2000, p. 81).

A colonização portuguesa em Moçambique inicia em 1498 na viagem de *descobrimento*¹⁷ de Vasco da Gama do caminho marítimo para a Índia. Para Bosi (1992, p. 11-12) as palavras *colonização*, bem como *cultura* e *culto*, vêm do verbo latino *colo*, que no particípio passado é *cultus* e no particípio futuro é *culturus*.

Colo significou, na língua de Roma, *eu moro, eu ocupo a terra*, e, por extensão, *eu trabalho, eu cultivo o campo*. Um herdeiro antigo de *colo* é *íncola*, o habitante; outro é *inquilinus*, aquele que reside na terra alheia. Quanto a *agrícola*, já pertence a um segundo plano semântico vinculado à idéia de trabalho (BOSI, 1992, p. 11).

A *colônia* apresenta *colo* como sua matriz, como espaço ocupado, ou seja, terra ou povo que se pode trabalhar e sujeitar; *colonus* se relaciona com aquele que cultiva uma propriedade rural no lugar do dono. É assim que toda a colonização, segundo Bosi (1992, p.12), apresenta dois processos distintos: um ligado ao simples povoamento e o outro

¹⁷ Coloca-se em destaque a palavra *descobrimento* em virtude do seu emprego como conseqüência da proibição na Espanha da utilização das palavras *conquista* e *conquistadores* a partir de 1556, período em que se difundia na Europa cristã a *leyenda negra* da colonização ibérica (BOSI, 1992, 12).

vinculado à exploração da terra. Assim, o *colo* está nos dois casos: *eu moro; eu cultivo*.

O traço grosseiro da dominação é inerente às diversas formas de colonizar e quase sempre, as sobredetermina. *Tomar conta de*, sentido básico do *colo*, importa não só em *cuidar*, mas também em *mandar*. Nem sempre é verdade, o colonizador se verá a si mesmo como um simples conquistador; então buscará para passar aos descendentes a imagem do descobridor e do povoador, títulos a que, enquanto pioneiro, faria jus. Sabe-se que, em 1556, quando já se difundia pela Europa cristã a *leyenda negra* da colonização ibérica, decreta-se na Espanha a proibição oficial do uso das palavras *conquista* e *conquistadores*, que são substituídas por *descubrimientos* e *pobladores*, isto é, colonos (BOSI, 1992, p. 12).

Na Conferência de Berlim¹⁸, em 1885, uma das deliberações foi que as potências colonizadoras só podiam reivindicar como colônia sua se tivesse a efetiva ocupação do território, isto é, uma presença colonial de fato. É assim que se pode explicar que a real presença portuguesa no território moçambicano foi a partir de 1950, por meio de sistema de prazos¹⁹ tornando-se assim, o país, “*Colônia de Povoamento*”. Para a concretização deste grande objetivo, foi enviado de Portugal para Moçambique um número bastante elevado de portugueses. O movimento foi de tal monta que se instalava, anualmente, cerca de cinco mil novos colonos, ocupando vales de terras mais férteis em detrimento dos nativos. “Entre 1950 e 1960 fixaram-se, em Moçambique, cerca de 13 mil colonos, cujas passagens e custos de instalação foram assegurados pelo governo português, através das verbas orçamentadas nos Planos de Fomento” (HEDGES e ROCHA, 1999, p. 165).

¹⁸ A “Conferência de Berlim”, realizada em 1884/5 entre as grandes potências europeias, ocupou-se da discussão da “questão colonial” e foi um processo para se chegar a um acordo, à mesa de conversações, sobre o delineamento de fronteiras, com o fim de se evitarem, no futuro, conflitos armados. A partilha de África, aquela que passou a vigorar nos mapas, não se fez verdadeiramente em Berlim. Ela principiara já, e prosseguiu depois. O que se tentou fazer em Berlim, foi obter um acordo de princípios entre as diversas potências concorrentes (HEDGES, 2000, p. 161).

¹⁹ O termo “prazos” parece ter surgido no século XVII, oriundo de Portugal ou Índia. Nesse século ter-se-á instituído na Índia a prática de aforar ou de conceder as terras da Coroa portuguesa obtidas por conquista, com obrigação do foreiro nelas viver e ter sempre preparados soldados e cavalos para a guerra. Chamou-se prazo à concessão, porque a terra era concedida mediante uma renda anual durante duas ou três vidas (por exemplo, através dos pais, de uma filha e de uma neta). Findo o prazo, a terra voltava à Coroa, podendo continuar na mesma família, em novo prazo de três vidas como novo foro, se tivesse sido convenientemente administrada (SERRA, 1992, p. 252).

É dentro desta amplitude que se deve analisar a colonização portuguesa em Moçambique. Tratou-se de um processo que tinha como objetivo tomar conta do país e subjugar os seus naturais.

2.3 Consciência nacionalista, luta de libertação e independência

O período de 1955-1961 pode-se considerar fundamental na luta anti-colonial em África. Na análise de Hedges e Chilundo (1999), o ano de 1957 abre novas perspectivas para o Continente Africano, ano em que Gana ficou independente como resultado da luta nacionalista. No mesmo período já se discutia a possibilidade da independência da Nigéria, colônia britânica mais populosa em África. Por outro lado, a difusão da filosofia pan-africanista²⁰ e anti-colonialista dos nacionalistas da África Ocidental, de Kwame Nkrumah do Gana e de Namdi Azikini da Nigéria contribuíram para que os intelectuais de vários pontos do continente ganhassem a consciência da natureza do colonialismo em África. O ano de 1957 também é marcado pela criação de organizações políticas internas e externas como resultado da intensificação da exploração colonial.

Em Moçambique as organizações políticas foram sempre reprimidas, consideradas ilegais pelo governo colonial português. A formação de associações no país teve sempre carácter clandestino e as suas atuações muitas vezes restritas às regiões de origem dos seus dirigentes e com alguns contactos no exterior. A natureza clandestina destes movimentos fez com que se produzisse pouca informação e estudos aprofundados a seu respeito.

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.

²⁰ Pan-Africanismo foi um movimento que nasceu nas Antilhas nos princípios do século XX, uma manifestação de solidariedade entre negros das ilhas inglesas e negros do sul dos EUA. Movimento que apontava para uma união de todos os africanos num só Estado (SERRA, 2000, p.436).

Em Moçambique, o massacre de Mueda, na Província de Cabo Delegado, no dia 16 de junho de 1960, no qual foram barbaramente assassinadas centenas manifestantes, numa reunião popular com um administrador colonial local. Exigiam preços justos de venda do algodão, o que na ótica dos colonizadores foi considerado como rebeldia, foi prova inequívoca da impossibilidade do diálogo com o governo colonial português.

Este massacre confirmou, sem qualquer possibilidade de dúvida para a população local e para os que ouviram falar dele, a verdadeira natureza do colonialismo português. Veio ocupar um lugar-chave na história da luta anti-colonial, contribuindo significativamente para a consciencialização popular de que a resistência pacífica era em vão (HEDGES e CHILUNDO, 1999, p. 242).

Em face da repressão colonial no interior do país, a única saída para a criação de organizações políticas moçambicanas era no exterior, nos países vizinhos. É assim que na Rodésia do Sul, hoje Zimbabwe, nos finais de 1960 foi criada a UDENAMO (União Democrática Nacional de Moçambique); no mesmo ano, uma outra organização surgiu, desta vez no Malawi, a UNAMI (União Nacional Africana de Moçambique Independente) e em 1961, no Quênia, foi fundada a MANU (União Nacional Africana de Moçambique). Todas as organizações recém-criadas refletiam ainda a tendência regional preocupada prioritariamente em libertar a região origem.

Nenhuma das organizações tinha um programa elaborado que visasse a concretização da luta contra a repressão político-militar portuguesa, em Moçambique. (...) Desta forma, nos finais de 1961, a fase de avanço da luta anti-colonial tratava, não meramente da unificação dos movimentos, mas de construção de um programa e de um aparelho político, capazes de derrubar a forma específica do colonialismo em Moçambique (HEDGES e CHILUNDO, 1999, p. 249).

Dentro da ótica de se organizar um movimento que lutasse contra o colonialismo português para a libertação do país, no dia 25 de junho de 1962 funda-se, fora do país, na Tanzânia, a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique), como resultado da unificação dos três movimentos nacionalistas – UDENAMO, UNAMI e MANU. O seu I

Congresso realizou-se em setembro do mesmo ano e segundo a FRELIMO (1977, p. 10),

O significado essencial do I Congresso é duplo: o I Congresso estabeleceu uma plataforma justa, capaz de unir todos os patriotas moçambicanos; o I Congresso fixou como objetivo central da FRELIMO, a libertação da Pátria e determinou a estratégia e a tática para atingirmos esse objetivo. (...) O I Congresso definiu o papel fundamental da unidade no processo de libertação nacional; ela provou que a divisão era a causa maior do fracasso da resistência histórica (...) ao colonialismo. O I Congresso é, pois, Congresso da UNIDADE (FRELIMO, 1977, p. 10).

Na fundação da FRELIMO é importante destacar a figura do nacionalista moçambicano Eduardo Chivambo Mondlane, então funcionário das Nações Unidas que, tendo vindo para Moçambique, trabalhou para a persuasão dos dirigentes das diferentes organizações que tinham sido criadas na época, sobre a necessidade de unirem as forças numa única frente para combater o colonialismo português. A resistência isolada contra o colonialismo resultou em derrota e conseqüente dominação do povo moçambicano. Desse modo foi possível realizar a fusão dos três movimentos.

Constituída a FRELIMO foram necessários apenas dois anos da preparação de guerra. Assim, a 25 de setembro de 1964 um grupo de cerca de 250 guerrilheiros, treinados na Argélia, país africano, iniciou a luta de libertação nacional contra o colonialismo português. Em pleno período de avanço da guerra, eis que em 03 de fevereiro de 1969 o exército colonial, envolvendo a polícia secreta do governo português, a PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado), fez chegar à Eduardo Mondlane um livro contendo explosivo. Assim, covardemente foi assassinado o 1º Presidente da FRELIMO. Em 1970, Samora Moisés Machel é indicado pela direção do movimento como novo Presidente da Frente de Libertação de Moçambique.

Pensando numa possível crise no seio do movimento com a morte do líder, o exército colonial português desencadeou uma ofensiva de grande envergadura, denominada “Nó Górdio”, isto é “Nó Indestrutível”. O

objetivo principal era liquidar a FRELIMO em pouco tempo. O sonho não se concretizou, pelo contrário, intensificaram-se as ações de guerrilha e novas regiões iam sendo conquistadas.

Em face do avanço impetuoso da guerra, a solução encontrada pelos oficiais do exército colonial português foi realizar o golpe de Estado em Portugal a 25 de abril de 1974. Derrubado o regime fascista de Salazar, abriram-se perspectivas de fim da guerra em Moçambique e outras colônias portuguesas. O ano de 1974 foi marcado por intensas negociações que culminaram com a assinatura de acordo de cessar-fogo, Acordo de Lusaka, que teve lugar na Zâmbia no dia 07 de setembro de 1974. No dia 20 de setembro do mesmo ano tomou posse o Governo de Transição, constituído por oficiais do exército colonial português e a FRELIMO. O Governo de Transição preparou as condições necessárias para a proclamação da independência nacional que foi no dia 25 de junho de 1975, com a formação da República Popular de Moçambique, de regime monopartidário, dirigido pela FRELIMO, movimento que conduziu a guerra de libertação nacional.

2.4 Projeto de construção do socialismo

O projeto de construção do socialismo²¹ em Moçambique tem a sua gênese na luta armada de libertação nacional. Segundo Abrahamsson e Nissson (1994, p. 32-44), quando se iniciou a guerra contra o colonialismo português, a questão de como organizar a sociedade nas regiões libertadas, regiões sob controle da FRELIMO como resultado de vitórias no terreno sobre o exército colonial, constituiu preocupação fundamental. Embora existisse no seio dos que aderiram à luta um objetivo comum, a independência nacional, a partir do momento

²¹ 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, p. 1196-1197).

em que a FRELIMO foi obrigada a responsabilizar-se pela administração das “zonas libertadas”, surgiram diferentes opiniões sobre a política econômica e tipo de sociedade a construir. Segundo a FRELIMO (1977, p. 14),

Revelaram-se abertamente nas nossas fileiras elementos com vocação capitalista, o que desencadeou uma luta cerrada, ideológica e política na nossa organização. Esta surgiu, numa primeira fase, sob a forma de divergências de opinião. Divergências que, na realidade, mascaravam a contradição fundamental no nosso seio: o antagonismo de classe.

Aliás, durante a luta armada estiveram sempre presentes no seio da FRELIMO aquilo se denominou de “duas linhas”, linhas que eram diametralmente opostas, rotuladas de “linha revolucionária” e “linha reacionária”, esta última Abrahamsson e Nilsson (1994, p. 33), denominaram de “forças moderadas”.

Uma questão concreta que se tornou decisiva (...) era a maneira como se devia manusear o excedente da produção agrícola da população e como se deveria ter acesso aos bens de consumo. Os revolucionários argumentavam que a produção dos bens alimentares, para além do que os camponeses necessitavam para a sua própria sobrevivência, devia ser coletiva. Este excedente de produção deveria financiar as necessidades de guerra e ser dividido após decisão tomada coletivamente. A Frelimo devia trazer os bens de consumo para as zonas libertadas. As forças moderadas eram de opinião que nas zonas libertadas devia haver um sistema comercial privado, que comprasse os excedentes dos camponeses em troca de bens de consumo. Quando alguns membros da Frelimo começaram a organizar uma rede comercial própria nas zonas libertadas verificou-se uma cisão que pôs os revolucionários e nacionalistas da Frelimo uns contra os outros. O grupo revolucionário saiu vencedor nas lutas internas sobre esta questão política decisiva. Parte da falange vencida deixou a Frelimo e voltou a Moçambique e aos portugueses aí residentes. (...). Outros permaneceram no exílio em diferentes países da África, Europa e América do Norte (ABRAHAMSSON e NILSSON, 1994, p.33).

A plataforma de desenvolvimento de Moçambique foi formulada no 3º Congresso da Frelimo²² e concretizada em forma de um plano macro-

²² O 3º Congresso da Frelimo realizou-se em fevereiro de 1977. A FRELIMO deixou de ser uma frente política ampla, transformando-se em Partido, e adotou o marxismo-leninismo como ideologia do seu projeto político, sócio-econômico e cultural (GÓMÉZ, 1999, p. 269).

econômico que se denominou de PPI (Plano Prospectivo Indicativo) que tinha a pretensão de “acabar com o subdesenvolvimento num período de dez anos”. Os dirigentes da Frelimo acreditavam que as experiências da guerra de libertação, particularmente aquelas ligadas à organização da economia nas zonas libertadas, serviriam de fonte de inspiração para a economia pós-independência. O Plano serviria também para resolver as graves distorções econômicas e sociais como resultado de longo período de dominação, opressão e exploração coloniais. Os setores sociais, com destaque para educação e saúde, foram eleitos como fundamentais como ponta de lança da estratégia da Frelimo no processo de transferir as experiências coletivas da luta de libertação para todo o país recém-independente.

O projeto de desenvolvimento econômico do país centrou-se principalmente na agricultura, atendendo ao fato de a maioria da população era camponesa e concentrava-se nas zonas rurais.

As machambas²³ 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, p. 38).

Uma frente que também mereceu atenção no amplo movimento de reorganização da sociedade, em especial nas zonas rurais, foi a criação de “Aldeias Comunitárias”. Tratou-se de uma das formas encontradas pelos dirigentes da Frelimo para organizar a população no campo. O processo consistia em estimular as famílias camponesas que viviam muito isoladas a mudarem-se para tais aldeias coletivas, onde construía suas casas com os materiais localmente disponíveis, mas desta vez as casas eram

²³ A palavra “machamba” é usada em Moçambique como sinônimo de lavoura ou agricultura.

um pouco melhoradas. O governo passou a instalar nesses locais escolas, postos de saúde, poços de água e programa de saneamento básico.

Paralelamente às aldeias comunais, para melhorarem as suas condições de vida, as populações eram orientadas no sentido de introduzirem novos métodos de produção, que pudessem garantir a produtividade. As cooperativas de produção foram uma forma de produção encontrada e devia ser desenvolvida nas aldeias comunais. “As experiências adquiridas nas aldeias da Ujamaa onde a direção da Frelimo permaneceu durante uma grande parte da luta de libertação foram uma fonte de inspiração importante” (ABRAHAMSSON e NILSSON, 1994, p. 38).

Para a estratégia econômica de Moçambique, a agricultura foi adotada como a “base de desenvolvimento” e a indústria como “fator dinamizador”. Quando o país se tornou independente, a indústria encontrava-se em patamares consideráveis comparativamente a outros Estados africanos.

Em 1973, Moçambique respondia por 4% da produção industrial do continente, enquanto que o país tinha somente 2% da população do continente. No total, o setor industrial ocupava cerca de 100.000 pessoas (ABRAHAMSSON e NILSSON, 1994, p. 39).

Apesar da indústria ocupar um lugar aceitável no continente, era totalmente dependente da matéria-prima importada. As peças sobressalentes eram importadas na sua maioria da África do Sul. Por outro lado a localização geográfica destas unidades industriais apresentavam assimetrias regionais, concentrando-se quase todas na capital, Maputo, e um pouco na Beira, a segunda maior cidade do país.

É importante destacar também que, até a altura da independência, a tecnologia da produção industrial era relativamente moderna, dominada pelos portugueses, os donos das indústrias. Por isso mesmo, nos primeiros anos, o país dependia de mão-de-obra estrangeira, bem como de divisas para a importação das peças sobressalentes e matéria-prima. A dependência da competência técnica

estrangeira²⁴ tornou-se ainda mais grave com o abandono maciço de uma grande parte de portugueses que se encontrava trabalhando em Moçambique.

Calcula-se que, quando a independência chegou, mais de 185.000 portugueses, dum total de 200.000, tenham retornado a Portugal ou se tenham refugiado na África do Sul. (...) Com o abandono em massa dos portugueses desapareceu do país a bem dizer toda a força de trabalho com a formação, e este fato viria a ter uma grande influência na continuação do desenvolvimento do país (ABRAHANSSON e NILSSON, 1994, p. 36-37).

A estratégia de desenvolvimento do país ancorada fundamentalmente na agricultura estatal, “as machambas estatais”, teve avanços e recuos. Algumas vezes foram feitas críticas a este modelo de produção, considerado “demasiado mecanizado” e muitas vezes realizado em detrimento da agricultura familiar. O próprio Partido Frelimo, partido no poder, reconheceu tais críticas, quando realizou o seu 4º Congresso em 1983.

Foram cometidos erros, (...) alguns desses erros poderiam ter sido evitados. Os órgãos estatais não assumiram de forma global (...) a prioridade à produção agrária alimentar. Isto manifestou-se, particularmente, na marginalização do setor familiar e no desequilíbrio da dimensão das empresas agrícolas estatais, em relação às nossas capacidades de gestão. (...) as deficiências de comercialização agrária (...) levaram à persistência de estrangulamentos que desencorajam a produção para o mercado. A implementação de pequenos projetos e a promoção da iniciativa local para a resolução de problemas imediatos da vida do povo foram tratados de forma secundária. (...) Centralizamos excessivamente as decisões. Persistem nas estruturas estatais métodos que marginalizam o povo na solução dos problemas econômicos e sociais (FRELIIMO, 1983, p. 27-28).

Apesar dos erros cometidos durante o período de 1975-1981, registraram-se avanços dignos de realce no campo econômico (agricultura e indústria), bem como nos setores sociais, com destaque para a educação e a saúde.

²⁴ 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.

Durante o período entre 1975 e 1981 conseguiu-se deter a queda dos níveis de produção que, durante 1981, atingiu, para a maior parte dos bens de consumo interno e de produtos para exportação, os níveis mais altos após a independência. A exportação aumentou 83% entre 1977 e 1981. (...) Dentro dos setores sociais, expandiu-se o sistema educacional. O número de professores aumentou de dez para vinte mil até 1982. Em cinco anos, o analfabetismo diminuiu de 93% para cerca de 70%. O sistema de saúde foi alargado, especialmente nas zonas rurais, em que o número de postos de saúde aumentou quatro vezes e durante os primeiros sete anos de independência, o número de habitantes por instituição de saúde local diminuiu de cerca de 26.000 para 10.000 (ABRAHAMSSON e NILSSON, 1994, p. 44).

Os avanços registrados são estrangulados na década de 1980 com a desestabilização militar dirigida especialmente às machambas estatais, baixando conseqüentemente a produção de bens alimentares. O país entrou numa crise política, econômica e social jamais vista. Em face da queda acelerada dos níveis de desenvolvimento e com pouca, senão nenhuma possibilidade de recuperar a economia, o governo da Frelimo encontrava-se num beco sem saída. Que solução? Os aliados da luta de libertação nacional e dos primeiros anos de independência, os países socialistas, com a crise do socialismo²⁵ também se encontravam numa crise sem precedente. Que fazer? É dentro deste grande contexto que se deve analisar e compreender a essência dos rumos que Moçambique seguiu, pondo fim ao grande projeto de construção do socialismo em Moçambique.

²⁵ 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 auto-proclamado “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, p. 12).

2.5 Desestabilização política, econômica e militar

Conquistada a independência nacional, no ano de 1975, em solidariedade com a luta do povo zimbabweano, o governo da Frelimo autoriza que em Moçambique se instalem bases militares do movimento de guerrilha de luta para a independência daquele país, a ZANU (União Nacional Africana do Zimbabwe), que passou a desencadear a guerra contra o regime minoritário de Ian Smith. A decisão enquadrava-se no contexto maior de solidariedade internacional da luta dos povos pelas suas independências. O governo estava consciente das possíveis conseqüências da decisão tomada e a resposta não demorou.

Segundo Abrahmamsen e Nilsson (1994, p. 158-176), a partir de 1975, a polícia secreta da Rodésia do Sul/Zimbabwe, organizou algumas unidades militares, mais tarde tendo-as transformado numa única que se chamou de *“Mozambique National Resistance”* (MRN), com o objetivo de realizar ataques às bases da ZANU a partir de Moçambique. Assim, inicia-se a desestabilização do território com o pretexto de perseguição dos guerrilheiros do movimento anteriormente referido. O MRN era constituído por portugueses que tinham fugido de Moçambique na altura da independência, bem como antigos comandos do exército português e da polícia secreta, PIDE (Polícia Internacional de Defesa do Estado).

Ainda segundo os mesmos autores, a presença de portugueses no MRN tem explicação histórica. A guerra da Frelimo contra o colonialismo português aconteceu em meio de grandes contradições entre o governo central de Lisboa e os portugueses que se encontravam nas colônias, particularmente em Moçambique. A contradição se caracterizava pela existência de um número relativamente grande de portugueses que almejava uma independência própria, isto é, libertar-se do poder central colonial desde que não fosse introduzido um regime de governo de maioria negra.

A declaração unilateral de independência da Rodésia do Sul/Zimbabwe em relação à Inglaterra, em 1965, alimentou mais a esperança dos portugueses residentes em Moçambique. Por outro lado, o

Golpe de Estado em Portugal, no dia 25 de abril de 1974, que abriu espaço para negociação entre a FRELIMO e o novo governo português, foi considerado como o momento oportuno para a possibilidade de declaração da independência de Moçambique, como aconteceu com a da Rodésia do Sul. Porém, o Acordo de Lusaka de cessar fogo, que transferiu todo o poder do governo português para a FRELIMO, trouxe descontentamento generalizado entre os portugueses. Goradas todas as tentativas, na véspera da proclamação da independência nacional muitos portugueses abandonaram o país, sendo que um grande grupo voltou para Portugal e outro se fixou na Rodésia e África do sul.

Depois da independência da Rodésia do Sul/Zimbawe, em 18 de abril de 1980, grande parte de homens e equipamentos do MNR transferiu-se para a África do Sul, regime de *apartheid*. Neste país, a partir de 1981, o MNR desenvolve a sua estratégia de desestabilização. Para organizar o MNR a partir da África do Sul, Orlando Cristina, antigo agente da PIDE, assume as funções de Secretário Geral. A estruturação do movimento passava pela criação de uma direção política e, para começar, era importante a mudança do nome, para português, designando-se agora de Resistência Nacional de Moçambique (RNM ou RENAMO). Apresentado o movimento com roupagem moçambicana, para os diferentes governos da Europa e dos EUA, o futuro de Moçambique devia ser desenhado com ações de desestabilização em duas vertentes distintas e complementares, a militar e a econômica.

A desestabilização econômica era, também, objetivo do regime do *apartheid* sul africano para toda região da África Austral. Assim sendo, não constituía problema a permanência da Frelimo no poder desde que não tivesse força capaz de politicamente influenciar a região. O projeto de construção do socialismo em Moçambique foi encarado como uma afronta pelo governo sul africano e pelos diferentes grupos de interesse, como é o caso dos EUA e Portugal. Abrahamsson e Nilsson (1994), ao se referirem aos objetivos e tática de desestabilização do regime da África do Sul, afirmam:

A política de desestabilização militar da África do Sul contra Moçambique foi iniciada ao mesmo tempo em que se acentuaram as contradições este-oeste no princípio da década de 80. Na África Austral a luta global dos EUA contra influência comunista coincidiu com a necessidade de a África do Sul defender o sistema de *apartheid* (ABRAHAMSSON e NILSSON, 1994, p. 158).

A desestabilização provocou conseqüências incalculáveis para a economia de Moçambique. Na análise de Abrahamsson e Nilsson (1994, p. 176),

A ONU calcula que o prejuízo tenha sido de, pelo menos, 15 bilhões de dólares. A esta quantia corresponde o valor de 100 anos de receitas de exportação ao nível a que se encontra atualmente. O mesmo relatório da ONU feito em 1989 afirma que morreram entre 1980-1988 aproximadamente 900.000 pessoas como resultado direto de desestabilização, das quais 494.000 são crianças.

O primeiro efeito imediato da desestabilização foi a redução drástica do recrutamento da mão-de-obra moçambicana para as minas da África do Sul, atividade de sustentabilidade econômica de Moçambique desde o período colonial. Ao mesmo tempo assiste-se à diminuição de fluxos de mercadorias por meio dos portos moçambicanos.

A RENAMO, recorrendo à sabotagem como forma de enfraquecer o governo da Frelimo em todas as esferas da vida econômica e social optou pela destruição de infra-estruturas econômicas e sociais e, no caso particular da educação²⁶ isso significou uma redução para cerca de metade das instituições escolares do Ensino Primário do 1º grau. A guerra instalou pânico e insegurança generalizada e nas zonas rurais provocou debandada de milhares de pessoas para cidades e países vizinhos na condição de deslocados de guerra.

Os aspectos políticos, econômicos e históricos vivenciados em Moçambique, direta ou indiretamente vão de certa maneira influenciar na organização da educação moçambicana pós da independência.

²⁶ Calcula-se que de cerca de 6.000 escolas existentes em 1983, ano de introdução do SNE, em 1992, existiam menos de 3.500 de escolas do EP1 (PNUD, 2000, p. 41).

3 A EDUCAÇÃO BÁSICA MOÇAMBICANA DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA

3.1 Políticas públicas de educação

As políticas sociais das quais a educação é uma das formas de materialização, podem apresentar, segundo Coraggio (2003, p. 77-78), três formas fundamentais:

A primeira enfatiza as políticas sociais no contexto do capital humano²⁷ na qual a educação é encarada como via de desenvolvimento. Apostar na educação é o mesmo que investir “nas pessoas”, conseqüentemente, quem tiver melhor educação tem *a priori* mais oportunidades. Disso decorre a necessidade de “acesso mínimo” à educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação, bem como de aumentar a expectativa de esperança de vida, aguardando que um dia aconteça uma distribuição mais eqüitativa das oportunidades.

Na segunda, as políticas sociais funcionam como elemento compensatório numa tentativa de suprir o *deficit* provocado pela revolução tecnológica e econômica no mundo de globalização²⁸. Neste

²⁷ O conceito de capital humano – ou, mais extensivamente, de recursos humanos – busca traduzir o montante de investimento que uma nação faz ou os indivíduos fazem, na expectativa de retornos adicionais futuros. Do ponto de vista macroeconômico, o investimento no “fator humano” passa a significar um dos determinantes básicos para o aumento da produtividade e elemento de superação do atraso econômico. Do ponto de vista microeconômico, constitui-se no fator explicativo das diferenças individuais de produtividade e de renda e, conseqüentemente, de mobilidade social (FRIGOTTO, 1989, p. 41).

²⁸ É forçoso reconhecer que o neoliberalismo é uma ideologia muito bem sucedida. Instaurou uma nova concepção do mundo num período muito curto de tempo (a partir da década de 1970), em quase todo o globo, em todas as esferas da vida. A amplitude dessa “nova” concepção foi caracterizada pelo presidente do Banco Mundial, J. Wolfensohn (1995), como uma nova era, a Era do Mercado, um tempo concebido como descontínuo em relação ao período do *welfare state* e, sobretudo, ao socialismo e as lutas de classes. Paradoxalmente, a vigorosa expansão dessa ideologia não se deve aos seus próprios êxitos. Após quase duas décadas, os seus resultados positivos são quase inexistentes, tanto no campo econômico – a taxa de lucro prossegue decrescente, o desemprego vem mantendo um crescimento que não parece dar sinais de esgotamento, o trabalho assalariado regular e protegido não tem cessado de diminuir (...), e o crescimento econômico segue estagnado em níveis muito modestos – quanto na esfera dos direitos básicos dos cidadãos: não apenas os direitos sociais e do trabalho estão sendo redefinidos como “privilégios” a serem combatidos, gerando exclusão social de amplitude inédita, com o trabalho precarizado passa a configurar a regra como, cada vez mais, os cidadãos são colocados à margem da discussão e das deliberações fundamentais para as suas vidas e para a sociedade de um modo mais geral,

sentido, elas representam a continuidade da política de ajuste estrutural, cujo objetivo é menos Estado, mais mercado, eliminando os principais direitos universalmente conquistados, ficando para o setor estatal apenas a garantia dos chamados “serviços básicos”.

Na terceira, as políticas sociais visam a reestruturação do governo que na perspectiva de o descentralizar, ao mesmo tempo o reduz, deixando muitas das suas funções para a sociedade civil. O Estado é chamado a alocar competitivamente os recursos nas mãos da sociedade civil sem a sua mediação. É dentro destas três principais formas que caracterizam as políticas sociais que se deve lutar para construir uma proposta mais avançada para as políticas públicas.

As políticas sociais atuais são, portanto, o resultado não apenas da avassaladora iniciativa das forças inspiradoras pelo novo conservadorismo de direita, como também da ausência de iniciativa e de comportamento defensivo das outras forças sociais e políticas, que nos torna responsáveis por avançar além da denúncia estigmatizadora ou de crítica ideológica (CORAGGIO, 2003, p. 79).

A análise das políticas públicas educacionais pressupõe, antes de tudo, a abordagem do elemento macro que a envolve, isto é, as políticas públicas sociais e estas no contexto do neoliberalismo e o seu caráter de globalização. Segundo Azevedo (2001, p. 5), “abordar a educação como uma política social, requer diluí-la na sua inserção mais ampla: o espaço teórico-analítico próprio das políticas públicas, que representam materialidade da intervenção do Estado ou o - “Estado em ação”. A intervenção do Estado nas políticas sociais na perspectiva do neoliberalismo²⁹, segundo Marrach (1996, p. 43), parte do pressuposto de

impingindo forte regressão à incipiente democracia (formal), tornando a democracia um valor gravemente ameaçado (LEHER, 1998, p. 73-74).

²⁹ O neoliberalismo parte do pressuposto de que a economia internacional é auto-regulável, capaz de vencer as crises (...) sem a necessidade de intervenção do Estado. Enquanto o liberalismo tinha por base o indivíduo, o neoliberalismo está na base das atividades do FMI, do Banco Mundial, dos grandes aglomerados e das corporações internacionais. No discurso neoliberal, a educação deixa de ser parte do campo social e político para ingressar no mercado e funcionar à sua semelhança. Atribui à participação do Estado em políticas sociais a fonte de todos os males da situação econômica e social, tais como a corrupção, o desperdício, a ineficiência dos serviços, os privilégios dos funcionários. Defende uma reforma administrativa, fala em reengenharia do Estado para criar um “Estado mínimo”, afirmando que sem essa reforma o país (referindo-se ao Brasil) corre o risco de não ingressar na “nova ordem mundial” (MARRACH, 1996, p. 43-46).

que a economia internacional, por si só, é auto-regulável, não necessitando da intervenção do Estado.

Como afirma Marrach (1996), o liberalismo no passado centrava a sua atenção no indivíduo, hoje o neoliberalismo orienta-se pelas políticas do Fundo Monetário Internacional, do Banco Mundial, dos grandes aglomerados e das grandes corporações internacionais, modificando de certo modo o desempenho dos países latino-americanos, africanos e ex-países socialistas. Marrach (1996), defende que a educação, na vertente neoliberal, deixa de pertencer ao campo social e político, funcionando como mercado, conseqüentemente, sujeita às regras deste último. Assim, os problemas econômicos e sociais são atribuídos à participação do Estado em políticas sociais.

Em relação à política educacional, pode-se dizer que o vírus neoliberalizante não a contagia na mesma proporção em que atinge outras políticas sociais. A educação na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal é uma das funções permitidas ao “Estado Guardião” (...). Coerente com as idéias liberais, a abordagem neoliberal não questiona a responsabilidade do governo em garantir o acesso de todos ao nível básico de ensino. Apregoa, contudo, a necessidade de um outro tratamento para o sistema educacional. Postula-se que os poderes públicos devem transferir ou dividir suas responsabilidades administrativas com o setor privado, um meio de estimular a competição e o aquecimento do mercado, mantendo-se o padrão de qualidade na oferta de serviços (Friedman, *apud* AZEVEDO, 2001, p. 15).

Fica evidente que a educação numa visão economicista é reducionista, entendida, assim, como mercado. Deve apresentar qualidade do seu produto e participar competitivamente mediante oferta dos seus serviços. É dentro deste mundo contraditório que se desenham as políticas sociais e, a partir delas, as políticas públicas educacionais. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2002, p. 09),

uma análise das políticas sociais se obrigaria a considerar não apenas a dinâmica do movimento do capital, seus meandros e articulações, mas os antagônicos e complexos processos sociais que com ele se confrontam. Compreender o sentido de uma política pública reclamaria transcender sua esfera específica e entender o significado do projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão.

Daqui se pode entender por que a educação ganha centralidade. É com esse olhar crítico que se deve analisar as políticas do Banco Mundial para a educação básica moçambicana. A abordagem deve tomar como ponto de partida o espectro de analfabetismo herdado da colonização portuguesa.

3.2 Analfabetismo: herança colonial na educação

A taxa de mais de 93% de analfabetismo foi uma pesada herança colonial encontrada em 1975. O índice em referência foi a consequência direta da política educacional do governo colonial português.

Como confirmação do descaso do governo colonial para com a educação dos moçambicanos, existiam em Moçambique em 1926, apenas 35 escolas primárias oficiais; o ensino secundário contava com 207 alunos dos quais 78,8% eram europeus e os restantes 21,2% eram moçambicanos, principalmente de origem asiática (Gómez, 1999, p. 59).

Moçambique, até a altura da independência nacional, convivia com dois modelos de ensino diametralmente opostos: um destinado para a maioria da população moçambicana, conhecido como ensino para indígena, dirigido pelas missões católicas, e outro, da responsabilidade do Estado, reservado para a população branca e algumas vezes extensivo aos alunos de origem asiática (indianos e chineses) e assimilados³⁰. Como se refere

para o negro moçambicano ascender ao estatuto de assimilado (civilizado, europeizado, cidadão português), o africano devia reunir uma série de pré-requisitos. O candidato à categoria de assimilado devia ter 18 anos, provar que falava corretamente o português e tinha meios de se sustentar a si e à sua família. Devia possuir bom caráter e aquelas qualidades morais próprias do cidadão português. Devia, sobretudo, romper com a sua cultura, as suas tradições, a sua família. Devia, portanto, romper com o seu “eu” africano, para se poder tornar um cidadão português (GÓMEZ, 1999, p. 52-53).

³⁰ O termo assimilado é posição privilegiada do negro moçambicano. A assimilação é o reconhecimento oficial de um homem da “Comunidade Lusíada”: depois, pode ele legalmente beneficiar de todas as facilidades brancas e supostamente ter as mesmas oportunidades educacionais e de progresso (MONDLANE, 1975, p. 46).

Para atender os modelos de ensino anteriormente referidos, as escolas moçambicanas nas décadas de 50 e 60 estavam organizadas de maneira a assegurar a bipartição imposta pelo regime colonial português. Assim, existia o ensino rudimentar, também conhecido por ensino de adaptação ou ensino missionário. Este tipo de ensino destinava-se aos negros, sob a alçada da igreja católica e segundo a lei nº 238, de 15 de maio de 1930 e a Concordata de 1940, tinha como objetivo: “conduzir gradualmente o indígena duma vida de selvageria a uma vida civilizada” (MONDLANE, 1975, p. 46). Esta modalidade de ensino, segundo ainda Mondlane, tinha dois níveis: o primeiro, o ensino rudimentar ou de adaptação, compreendia a iniciação, 1ª e 2ª classes; o segundo nível, o ensino primário propriamente dito que abrangia 3ª e 4ª classes e exame de admissão (exame obrigatório para o ingresso no liceu). O objetivo deste tipo de ensino consistia em preparar mão-de-obra para a economia colonial; o mais importante era fornecer uma educação mínima e julgada necessária. A igreja católica, segundo Mondlane 1975, estava em sintonia com o governo colonial português. Tal posicionamento fica claro a partir do momento que cardeal Cerejeira se referia à necessidade de educação da população nativa dizendo:

Tentamos atingir a população nativa em extensão e profundidade para os ensinar a ler, escrever e contar, não para os fazer “doutores”. (...) Educá-los e instruí-los de modo a fazer deles prisioneiros da terra e protegê-los de atração das cidades, (...) As escolas são necessárias, sim, mas escolas onde ensinemos ao nativo o caminho da dignidade humana e a grandeza da nação que o protege (Cerejeira, 1960, *apud* MONDLANE, 1975, p. 49).

O ensino oficial, destinado para os brancos e os assimilados era de gestão direta do Estado colonial português. Os alunos, nesta modalidade de ensino iniciavam imediatamente no ensino primário, não havendo necessidade de passar pelo ensino de adaptação atendendo que não eram indígenas, e integrava da pré-primária à 4ª classe. O ensino liceal, portanto o secundário, incluía o 1º ciclo (1º e 2º anos); o 2º ciclo (3º, 4º e 5º anos) e o 3º ciclo (6º e 7º anos). A conclusão do 3º ciclo, mais conhecido por 7º ano liceal, era a condição para o ingresso nas

universidades portuguesas. Mais tarde, a partir de 1963, na única Universidade de Lourenço Marques, hoje Universidade Eduardo Mondlane.

Como se pode ver foi esta a situação educacional encontrada em 1975, que o Governo de Moçambique (1983), ao analisar o ensino colonial, constatou:

Concepção de ensino como fator de seleção e estratificação social; unidade entre religião e ensino; separação entre a teoria e a prática; programas, planos de curso, livros e manuais produzidos segundo os modelos da educação portuguesa; caráter urbano da rede escolar; inexistência de educação de adultos e o caráter secundário e não terminal do ensino técnico (MOÇAMBIQUE, SNE, 1983, p. 12).

As transformações educacionais efetuadas logo a seguir à independência de Moçambique devem ser enquadradas como a preocupação dos governantes moçambicanos no sentido de introdução de mudanças urgentes no sistema de ensino colonial ainda prevalecente. Foram tais reformas que possibilitaram o início do processo de democratização da educação, fazendo com que maior número de moçambicanos, independentemente de origem social, cor, raça, religião, pudesse freqüentar a escola, contribuindo para a progressiva eliminação da segregação e estratificação social. Segundo dados da UNESCO,

o ensino primário oficial e missionário contava com 3.172 escolas, (...) e 415.611 alunos inscritos. Nessa altura, Moçambique contava com uma população estimada em 5.738.911 habitantes, portanto, em média 1 escola primária para 1.809 habitantes, com 95 alunos por professor. O ensino secundário contava com 4.636 alunos do ensino liceal, destes apenas 34 eram africanos (0,73%), (...), o ensino superior era freqüentado por apenas 10 negros em universidades de Portugal (UNESCO, 1958, *apud* GÓMEZ, 1999, p. 66).

Os dados denunciam por si só, o caráter discriminatório do sistema do ensino colonial. Eis a razão da elevadíssima taxa de analfabetismo em Moçambique, na altura da independência nacional, que exigiu a tomada de medidas urgentes para pôr cobro a tal situação.

3.3 Democratização da educação

Para o correto entendimento das transformações realizadas na organização e estrutura do ensino colonial, no tocante aos seus objetivos, conteúdos e sua filosofia torna-se necessário apresentar sinteticamente as experiências educacionais da Frente de Libertação de Moçambique nas “zonas libertadas”, regiões controladas pela FRELIMO durante a guerra de libertação nacional. Nesses locais, uma vez sob o controle do movimento de guerrilha, não se fazia sentir mais a presença física e administrativa portuguesa.

As zonas libertadas no contexto educacional foram o embrião do processo de democratização da educação. Segundo o Governo de Moçambique (SNE, 1983, p. 12-15), a luta de libertação nacional representou a forma mais alta de negação do colonialismo. Foi durante este período que surgiu uma nova forma de conceber a educação. Os dirigentes da FRELIMO defendiam que a criação de uma nova sociedade exigia a formação do Homem Novo³¹. Neste sentido, a educação passa a ser encarada como elemento preponderante no processo de transformação de consciências e mentalidades. Nas zonas libertadas, a ligação entre a escola e a comunidade foi um movimento amplamente difundido. O trabalho manual e a produção eram elementos integrantes do processo docente educativo, determinando assim o seu caráter de classe, a classe operária aliada ao campesinato, esta última constituindo a maioria da sociedade moçambicana, força decisiva para impulsionar a guerra de libertação. A escola era, acima de tudo, centro de difusão da cultura e personalidade moçambicanas.

As experiências das zonas libertadas por melhores que fossem, obviamente, não podiam ser mecânica e linearmente implementadas num Moçambique independente. Contudo, elas foram importantes como referência para a organização de um sistema de educação que servisse efetivamente ao povo moçambicano.

³¹ O Homem Novo para a FRELIMO significava o homem liberto de toda a carga ideológica e política da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e técnica ao serviço da Revolução (MOÇAMBIQUE, SNE, 1985, p. 18).

Durante o Governo de transição, segundo análise de Gómez (1999, p. 233-266), as mudanças no setor da educação se limitaram à reformulação dos programas de ensino e à introdução de novas formas de organização das escolas públicas. Contudo, permanecia ainda o caráter discriminatório do ensino herdado, isto é, as escolas oficiais, situadas geralmente nas zonas urbanas, destinavam-se aos filhos dos colonos e assimilados; os colégios, liceus e sistema de explicadores particulares³² continuavam intactos. Para os filhos de camponeses, a única salvação continuava a ser as escolas missionárias das zonas rurais.

Face ao sistema educacional predominantemente discriminatório, o governo da Frelimo procedeu a nacionalização do ensino³³ que aconteceu logo no primeiro mês a seguir à independência nacional e conferiu ao Estado moçambicano o papel de executor das políticas educacionais.

(...) a nacionalização da educação constituiu o primeiro passo para o Estado poder passar a dirigir o processo educativo, para poder uniformizar o sistema de ensino e, em suma, para o poder democratizar (MEC, 1979, *apud* GÓMEZ, 1999, p. 233).

Segundo GÓMEZ (1999), a “nacionalização – estatização – democratização do ensino” eram usados pelos dirigentes da FRELIMO como sinônimos. Aliás, a estatização era nota dominante nos outros setores sócio-econômicos (saúde, terra, habitação) que foram também nacionalizados, bem como as empresas industriais e agrícolas.

A nacionalização do ensino criou condições para a estruturação de um único sistema educacional, centralizado pelo Estado. O controle estatal da educação foi uma das razões da nacionalização das escolas. Porém, não foi fácil a gigantesca tarefa de dirigir todas as escolas nacionalizadas. O Ministério da

³² Segundo Samora Moisés Machel, o sistema de explicadores particulares institucionaliza a mercantilização e exploração de ensino e permite que dentro de discriminação se estabeleça uma nova discriminação (Machel, 1976, *apud* GÓMEZ, 1999, p. 234).

³³ O nacionalismo do século XVIII é o pano de fundo que permite entender o advento dos sistemas nacionais de ensino. “Povo” era tomado pela burguesia como sinônimo de “nação”. A “política educacional”, entretanto, tem início no século XIX e decorre de três vertentes da visão do mundo dominante: a) a crença no poder da razão e da ciência (iluminismo); b) projeto liberal de um mundo em que a igualdade de oportunidades viesse a substituir a desigualdade baseada na herança familiar; c) a luta pela consolidação dos estados nacionais. Contudo, parece que tem sido a ideologia nacionalista a principal propulsora de uma política mais ofensiva de implantação de redes públicas de ensino, nas últimas décadas do século XIX, em partes da Europa e da América do Norte (Patto, 1991, *apud* GÓMEZ, p. 264).

Educação e Cultura (MEC) deparou-se com o problema de gestão e administração das instituições de ensino. Isso aconteceu porque o MEC, assim como as escolas, não tinham estruturas consolidadas e nem quadros suficientes e à altura que pudessem garantir o pleno funcionamento de um sistema centralizado de educação. Fora e independentemente das dificuldades vividas, obviamente como resultado do próprio processo, a nacionalização do ensino efetivamente permitiu o acesso à escola de muitos alunos moçambicanos.

No ensino primário, de 696.000 alunos em 1974/5 passou-se para cerca de 1.200.000 em finais de 1976. A frequência da 5ª e 6ª classes foi de 20.000 alunos em 1974/5, tendo atingido 42.000 em 1976 (Documento sobre a Educação – 3º Congresso, 1977, *apud* MINED, 2000, p. 17).

Pelo fato de se registrar o ingresso de maior número de alunos nas escolas, isso não significou necessariamente a alteração da estrutura do sistema do ensino colonial. Foi deste modo, ainda durante o Governo de Transição, havendo necessidade de rever aos currículos, o MEC convocou muitos professores, representando todo o país. Nos meses de dezembro de 1974 e janeiro de 1975, reunidos na Beira, a segunda maior cidade de Moçambique, no conhecido “Seminário da Beira”, os professores debruçaram-se sobre a reformulação dos currículos e dos programas de ensino de todos os níveis e graus de ensino, excetuando o ensino superior.

Analisados os programas até então em vigor à luz da nova política educacional, impôs a expurgação de tudo o que fosse contrário à nova ideologia adotada. Daí foram elaborados novos programas da primeira a décima primeira classe, na base de alteração de conteúdos; introduziu-se a disciplina de Educação Política (tendo como objetivo a formação política e ideológica dos alunos); introduziu-se o estudo político no seio dos professores; introduziu-se a disciplina de História e Geografia de Moçambique, com caráter obrigatório durante o ano de 1975; introduziu-se, no currículo escolar, atividades culturais como forma de afirmação da personalidade moçambicana; deu-se um valor especial às atividades produtivas, (com base) no princípio da ligação de estudo à produção, da teoria com a prática (MEC, 1990, *apud* GÓMEZ, 1999, p. 238).

Assim sendo, o currículo escolar devia adequar-se à nova realidade sócio-política moçambicana. Deste modo, os objetivos e

conteúdos coloniais deviam ser eliminados, com ênfase nas disciplinas de História e Geografia³⁴. Foram apresentados novos programas para estas disciplinas, sendo usado como ponto de referência os programas ministrados nas escolas das “zonas libertadas”.

O ensino religioso, ligado à igreja católica, por sinal o único ministrado nas escolas, foi abolido. Isso se deve não só ao caráter laico do novo Estado moçambicano, mas, sobretudo, essa foi a forma encontrada para acabar com os privilégios da religião católica, instituição essa que no passado sempre esteve atrelada ao regime colonial português. Foi introduzida pela primeira vez a disciplina de Educação Política³⁵; o seu conteúdo durante os primeiros anos da independência estava quase que exclusivamente ligado à história da FRELIMO. Em relação às outras disciplinas curriculares, as modificações foram pontuais, visando adaptá-las à nova realidade sócio-histórica e às condições dos alunos.

A modificação de objetivos e conteúdos do ensino não significou necessariamente a alteração substancial dos métodos de ensino. A reforma de conteúdos não passou pela mudança também da relação professor-aluno e nem a superação dos métodos autoritários, estas eram, como se sabe, a característica fundamental do ensino colonial. Esta situação era de se esperar porque tais práticas estavam cristalizadas e a sua superação não seria de um momento para outro.

O Seminário da Beira também se preocupou com a estruturação administrativa das escolas. Assim, produziu um documento chamado *Organização Política e Administrativa das Escolas* (OPAE). Com esta estrutura pretendia-se introduzir uma nova dinâmica que favorecesse relações democráticas nas escolas,

que superasse o ambiente de desorganização, de liberalismo, de instabilidade que se vivia nas escolas e assegurasse o seu

³⁴ As disciplinas de História e Geografia foram os que sofreram as maiores e profundas transformações. Isto se deve ao fato de que o ensino colonial ignorava praticamente a História e Geografia de Moçambique e quando estas eram tratadas apareciam ligadas à História e Geografia do “império português” ou da “grande família portuguesa” (GÓMEZ, 1999, p. 238).

³⁵ A disciplina de Educação Política foi regulamentada pelo Decreto Lei 39 de 15 de abril de 1975 (GÓMEZ, 1999, p. 266).

funcionamento, dotando-as de estruturas democráticas, de novos métodos de trabalho capazes de responder as diretivas para o campo da educação³⁶ (MEC, 1980, *apud* GÓMEZ, 1999, p. 240).

A OPAE inspirou-se no discurso de Samora Moisés Machel de julho de 1974 – *Fazer da Escola uma base para o Povo tomar o Poder*.

A estrutura da escola era constituída basicamente por uma direção, exercida por uma Comissão Diretiva, eleita pelos professores da escola, constituída por três elementos, sendo cada um responsável por um setor específico: político, pedagógico e administrativo. Todos os professores e alunos estavam enquadrados nas seções, livremente escolhidas por eles: produção; assuntos sociais; saúde, higiene e limpeza e cultura e desportos. Cada turma se organizava em grupos de 4 ou 6 alunos e estes elegiam o seu responsável que automaticamente, era membro do conselho de classe (Nascimento, 1982, *apud* GÓMEZ, 1999, p. 243).

A implementação da nova forma de organizar as escolas não foi algo fácil. As que conseguiram pôr em funcionamento a nova estrutura era devido à participação ativa de toda a comunidade escolar, avançando para com o rompimento da forte hierarquização da antiga escola colonial. Outras vezes, a implementação da nova estrutura não passava de mero exercício formal de participação.

Como se disse, as intervenções pontuais realizadas depois da independência no setor da educação não produziram modificações profundas ao sistema de educação vigente. É deste modo que se justifica a necessidade urgente da introdução de uma nova organização e estruturação da educação – o Sistema Nacional de Educação (SNE) por meio da Lei nº 4 de 23 de março de 1983.

³⁶ Uma leitura atenta da citação do MEC (1980), pode revelar a tendência burocratizante e autoritária que, nessa altura era bastante forte e generalizada no aparelho do Estado. O documento justifica a criação da OPAE nas escolas pela situação de liberalismo e instabilidade reinante nas escolas (o que era de certa forma verdade) e não como resultado de uma concepção da escola. Nela não se afirma que a escola herdada assentava no autoritarismo. Não consegue interpretar dialeticamente as manifestações de “liberalismo”, não consegue captá-las como consequência do próprio processo de libertação que pôs em questão a maior parte dos valores da velha sociedade. Eram expressões de negação do que o anterior sistema tinha imposto. Eram

3.4 Sistema Nacional de Educação

Pela natureza do projeto da construção da sociedade socialista existente na época, o Sistema Nacional de Educação, para sua concepção, elaboração e implementação, foi antecedido de grandes debates públicos, envolvendo os diferentes setores da sociedade moçambicana. O governo criou assim condições de oportunidades, eliminando a discriminação colonial, permitindo, conseqüentemente, o acesso a muitos alunos aos níveis mais altos de formação.

Os governantes moçambicanos viam a educação socialista como objetivo último a ser perseguido. Este ideal está expresso na introdução do documento do SNE.

Na República Popular de Moçambique, para a classe operária e o seu aliado fundamental – o campesinato, a educação constitui um instrumento importante de luta de classe. Na nossa sociedade, empenhada na construção do socialismo, a educação é um direito do povo, mas também uma das suas necessidades fundamentais. É um benefício social cuja extensão deve contribuir para a aquisição da consciência social exigida pelas transformações revolucionárias, pelas tarefas de reconstrução nacional e da edificação da sociedade socialista (SNE, 1985, p. 09).

Assim, os fundamentos do SNE assentavam-se na Constituição da República Popular de Moçambique que, no seu Artigo 4, apontava como um dos seus objetivos: “a edificação da democracia popular e a construção das bases material e ideológica da sociedade socialista”. (MOÇAMBIQUE, 1978, p. 16).

Definida a educação socialista como natureza do SNE, os seus fundamentos, para além da Constituição da República Popular de Moçambique, também se orientavam pelo Programa do Partido Frelimo, particularmente no tocante às suas diretivas para a educação; experiências da educação durante a luta armada de libertação nacional e aliada aos princípios universais do marxismo-leninismo³⁷, em particular os

expressões de vivência de um ambiente de liberdade que ninguém tinha até então experimentado em Moçambique (GÓMEZ, 1999, p. 266).

³⁷ Entende-se por marxismo-leninismo o conjunto das idéias, dos conceitos, das teses, das teorias, das propostas de metodologia científica e de estratégia política e, em geral, a concepção do mundo, da vida social e política, consideradas como um corpo homogêneo de proposições até constituir uma verdadeira e autêntica “doutrina”, desenvolvidos por Karl Marx e Friedrich Engels e sua interpretação teórico-prática, em clave revolucionária, elaborada por Lênin num e para um país atrasado industrialmente, como a Rússia, onde os camponeses representavam a enorme maioria da população (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1993, p. 679 e 738).

referentes à pedagogia socialista e à construção de um sistema de educação socialista de outros povos.

Sustentado pelos fundamentos acima referidos, o SNE orientava-se pelos seguintes princípios,

A Educação é um direito e um dever de todos os cidadãos, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso a todos os níveis de ensino (...); a Educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras (...); a Educação é um instrumento principal da criação do Homem Novo (...); a Educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do marxismo-leninismo, e no patrimônio científico, técnico e cultural da Humanidade; a Educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universalidade e laicidade no quadro da realização dos objetivos fundamentais consagrados na Constituição (SNE, 1985, p. 17-18).

Em face aos princípios gerais definidos para orientar todo o sistema educativo moçambicano, as metas para a concretização de tais princípios só poderiam espaço com a definição clara dos objetivos gerais do SNE,

Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação patriótica; erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico (...); introduzir a escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento do país, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos; assegurar a todos os moçambicanos à formação profissional; formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica capaz de educar os jovens nos valores da sociedade socialista; formar cientistas e especialistas altamente qualificados (...); definir através do ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional; desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos (...); fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para consolidação do poder popular, profundamente inseridas na comunidade (SNE, 1985, p. 18-19).

Os fundamentos, princípios e objetivos gerais do SNE e a sua efetivação na sala de aula estavam vinculados aos seguintes princípios pedagógicos:

A formação deve proporcionar o desenvolvimento das capacidades e qualidades da personalidade de uma forma harmoniosa, equilibrada e constante; a formação integral

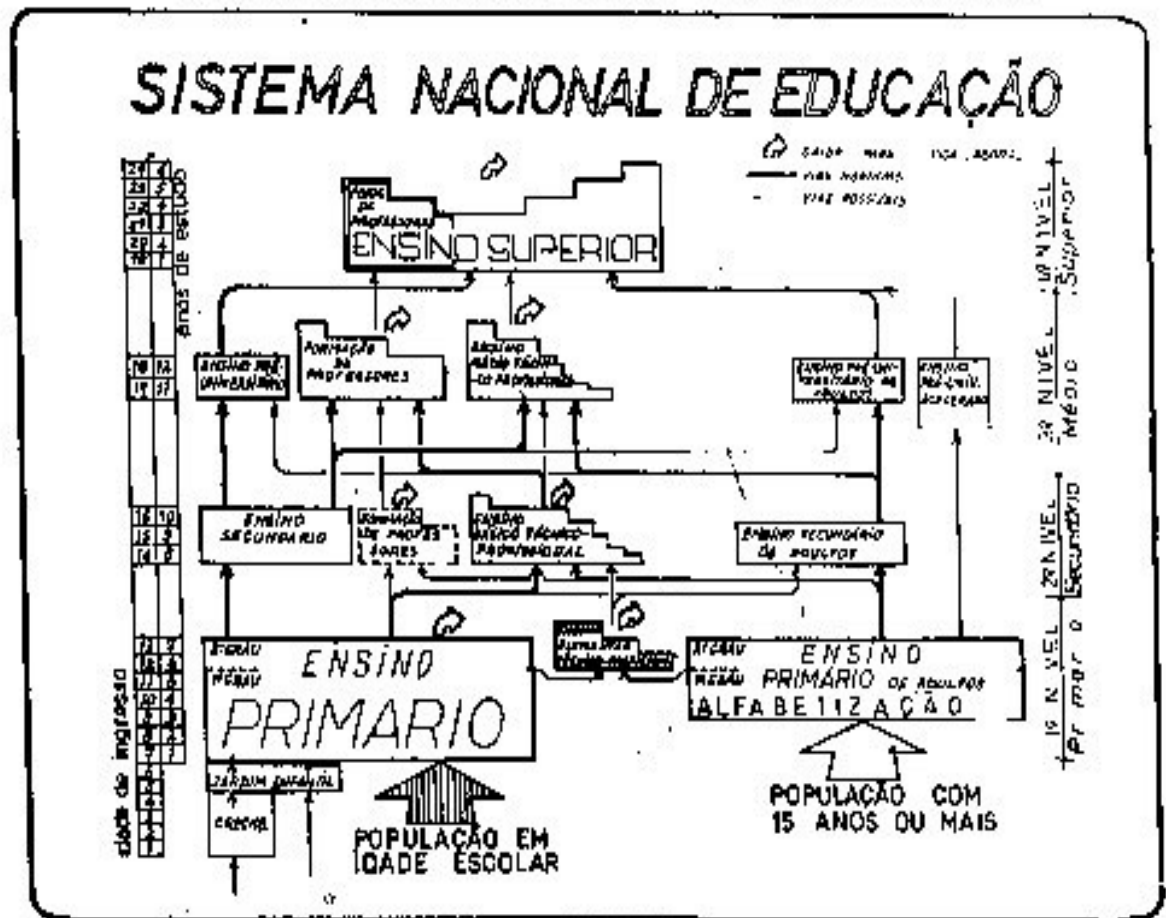
baseia-se na unidade dialética entre a educação científica e a educação ideológica; o processo de formação organiza-se de modo a desenvolver a iniciativa criadora, o estudo independente e a assimilação crítica dos conhecimentos; todo o processo de formação desenvolve-se na base de ligação teoria-prática, condição fundamental para a compreensão da realidade, assimilação do conhecimento científico e transformação da natureza e da sociedade (Moçambique, SNE, 1985, p. 19-21).

A estrutura do Sistema Nacional de Educação (SNE, 1985, p. 22-23), alicerçava-se pelos princípios seguintes: *unicidade, correspondência entre objetivos, conteúdos e estrutura da educação e a transformação da sociedade e articulação e integração do sistema.*

No que toca à *unicidade*, o SNE estruturava-se em subsistemas e níveis de ensino. As diferentes partes deviam desenvolver-se na perspectiva de um todo;

Em relação a *correspondência entre objetivos, conteúdos e estrutura da educação e a transformação da sociedade*, o SNE devia estar em sintonia com o nível de desenvolvimento das forças produtivas e relações de produção e exigências sociais, isso pressupunha o seu carácter dialético, aceitando a introdução de mudanças estruturais em diferentes etapas de desenvolvimento.

O terceiro princípio de *articulação e integração do sistema* defendia a necessidade de articulação horizontal e vertical de todos os níveis de ensino, dentro de cada subsistema e entre estes. Neste sentido, a conclusão de um determinado grau ou nível de ensino tinha equiparação correspondente conforme explicita o organograma que se segue:



O Sistema Nacional de Educação, (SNE, 1965, p. 23-24) como se pôde ver, estava estruturado em: Subsistema de Educação Geral; Subsistema de Educação de Adultos; Subsistema de Educação Técnico-Profissional; Subsistema de Formação de Professores e Subsistema de Educação Superior.

A Educação Geral, coluna vertebral do Sistema Nacional de Educação, garantia a preparação necessária de jovens para prosseguirem com os estudos nos diferentes níveis dos Subsistemas do SNE.

Na Educação de Adultos, a função fundamental estava ligada à erradicação do analfabetismo, participando na formação e acesso de adultos para os diversos níveis dentro do Subsistema de Educação de Adultos.

A Educação Técnico-Profissional assinalava-se como possibilidade de formação de mão-de-obra qualificada das classes trabalhadoras numa determinada especialidade nas atividades económicas, sociais e de serviços.

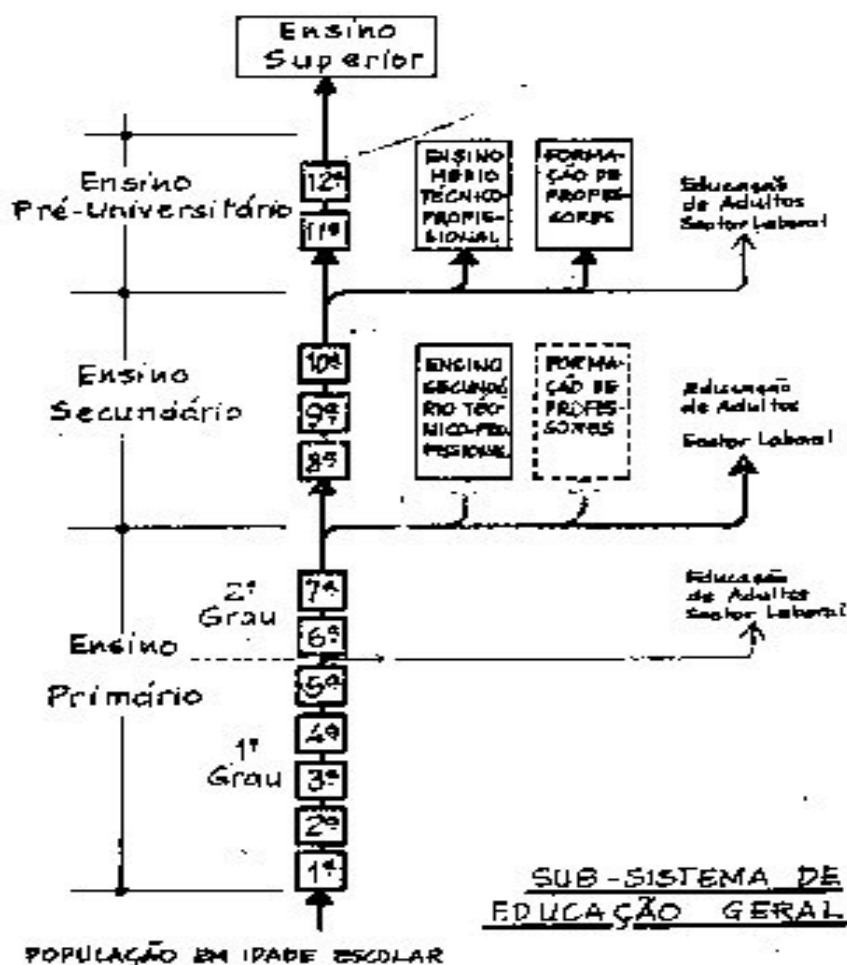
A Formação de Professores, entendida como condição decisiva para a implementação do SNE, assegurava a preparação dos docentes dentro da política do Partido na educação.

A Educação Superior era encarada como função primordial na preparação de especialistas munidos de formação político-ideológica, aliada à formação científica e técnica e à capacidade de investigação.

O Subsistema de Educação Geral será o único a ser apresentado com algum detalhe, em virtude do Ensino Primário, enquadrado como Educação Básica constituir o núcleo central da pesquisa.

O subsistema, como o organograma que a seguir se apresenta, tinha os seguintes níveis de ensino: Primário; Secundário e Pré-Universitário.

Subsistema de Educação Geral do SNE: Lei nº 4 de 23 de março de 1983



É importante sublinhar que a Educação Pré-Escolar³⁸, embora integrada no Subsistema de Educação Geral, referida como aquele que se destina a atender crianças com idade inferior a sete anos de idade, não constituía um nível e a sua lecionação é facultativa.

O Ensino Primário abarcava as sete primeiras classes, em princípio a ser freqüentado por crianças de 7 a 14 anos. Ressalva-se “em princípio” em virtude de se tratar de faixa etária recomendada. Contudo, neste mesmo nível de ensino, havia vezes que se encontravam a estudar crianças acima da idade oficial. Esse fato se deve às reprovações ou entrada tardia das crianças à escola, este último fator, particularmente ligado às zonas rurais. Trata-se do primeiro nível de ensino da Educação Geral e subdivide-se em dois graus: o 1º grau (1ª a 5ª classes) e o 2º grau (6ª e 7ª classes).

O Ensino Secundário constituía o segundo nível da Educação Geral, de três classes, da 8ª à 10ª. Abrangia jovens, que em condições normais, deviam ser da faixa etária de 14 a 17 anos.

O Ensino Pré-Universitário, o terceiro nível da Educação Geral, com duas classes: 11ª e 12ª. Preparava o ingresso para o Ensino Superior e, em princípio, abrangia jovens de 17 a 19 anos de idade.

Foi esta organização e estruturação do Sistema Nacional de Educação que funcionou em Moçambique desde 1983, ano da introdução, pela Lei nº 4 de 23 de março de 1983 até 1990, ano em que o mesmo foi “reajustado” dentro do quadro geral do Sistema Nacional de Educação (SNE) e “adequado” às disposições nele contidas, por meio da Lei nº 6 de 6 de maio de 1992. Embora não se afirmasse clara e objetivamente, o chamado “reajuste” e “adequação” foi, em última análise, uma reforma do Sistema Nacional de Educação introduzido depois da independência nacional.

³⁸ Na prática, a educação pré-escolar não foi assumida pedagógica, nem administrativamente pelo MEC. As instituições existentes surgiram por iniciativa dos locais de trabalho. As poucas escolas pré-escolares “oficiais” são dirigidas pelo Ministério da Saúde. A questão da dependência orgânica da pré-escola foi muito debatida. O MEC manifestou a sua relutância em assumir a pré-escola, alegando falta de meios humanos e materiais para tal. Além disso, não existe, nas próprias instituições de formação de professores, qualquer tipo de currículo para formar os educadores da pré-escola (GOMÉZ, 1999, p. 401).

4 POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO BANCO MUNDIAL: o caso de Moçambique

A análise sobre a origem, natureza e trajetória do Banco Mundial (BM) é fundamental para compreender como um organismo com função eminentemente econômica passa a “interessar-se” pelos problemas educacionais ao nível internacional e, no caso específico da pesquisa.

A influência do BM deve ser contextualizada no atual momento de definição dos rumos de desenvolvimento mundial, particularmente no tocante à estratégia do capitalismo no âmbito das políticas neoliberais desenhadas para os países em desenvolvimento.

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos de desenvolvimento mundial. Sua importância hoje deve-se não apenas ao volume dos seus empréstimos e à abrangência de suas áreas de atuação, mas também ao caráter estratégico que vem desenvolvendo no processo de reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento, por meio de políticas de ajuste estrutural (SOARES, 2003, p.15).

O surgimento do Banco Mundial - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), está ligado à Conferência de 44 países, liderados pelos EUA, em Bretton Woods, em 1944, cujo objetivo fundamental foi discutir os rumos da economia mundial, arrasada depois da II Guerra Mundial e encontrar formas para impulsionar o crescimento e evitar o aparecimento de novas crises internacionais.

Os anos de atividade do BM foram caracterizados por profundas transformações no tocante à sua política de intervenção, prioridades na alocação de recursos e países. Esta instituição financeira internacional é composta atualmente de 184 países-membros³⁹, cujos empréstimos passaram de 500 milhões de dólares, em 1945, para cerca de 24 bilhões, em 1993. O BM é presentemente o maior captador internacional e

³⁹Segundo Banco Mundial. www.worldbank.org. Acesso em: 20 out 2004.

principal financiador de projetos de desenvolvimento, tendo acumulado, até 1994, 250 bilhões de dólares de empréstimos, envolvendo 3.660 projetos (SOARES, 2003, p.15).

O BM integra como agências internacionais⁴⁰ e desde a criação, os EUA sempre assumiram a presidência, o que faz com que este país, tenha maior influência na definição de políticas e prioridades adotadas pelas cinco nações líderes “Estados Unidos da América, Japão, Alemanha, França, Reino Unidos”, face ao seu poder de voto, que é proporcional à participação em termos de capital, sendo de 17,1%, 6,5%, 5,0%, 4,8% e 4,8%, respectivamente (SOARES, 2003, p.16).

É importante sublinhar que os atuais objetivos do BM pouco têm a ver com aqueles que o nortearam quando da sua criação. Desde o início da sua fundação, esteve ligado ao Fundo Monetário Internacional (FMI). Os dois organismos tinham como objetivo, por meio de associação de países, o estabelecimento de uma nova ordem econômica internacional: ao FMI caberia, os interesses econômicos das nações líderes, ficando para o BM, o papel aparentemente secundário, ligado à ajuda na reconstrução das economias destruídas pela guerra e liberação de empréstimos de longo prazo para o setor privado.

Para compreender as principais transformações operadas dentro do BM é imperioso analisar, na ótica de Soares (2003, p.18), a sua trajetória histórica. Antes de tudo, é fundamental recordar que as transformações profundas operadas no cenário internacional contribuíram para a modificação do seu papel, bem como das suas políticas. A Guerra Fria exigia uma postura diferente em relação aos países do Terceiro Mundo; o ocidente passou a promover a assistência econômica, política e militar, numa perspectiva mais ampla de combater o possível “avanço do comunismo” e, conseqüentemente, garantir a expansão do sistema capitalista mundial. É deste modo que, a partir do início dos anos de 1950, o BM ganha o perfil de um banco voltado para o financiamento dos países em desenvolvimento, embora até 1956 65% dos

⁴⁰ O BM integra as seguintes agências internacionais: IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento); IFC (Corporação Financeira Internacional); ICSID (Centro Internacional para a

seus investimentos se concentrassem nos países europeus. É importante sublinhar neste período que as décadas de 50 e 60 coincidem com o processo de independência das colônias africanas principalmente inglesas e francesas.

No período de 1958 a 1968 o financiamento esteve direcionado para infra-estrutura, elemento determinante naquela altura para a industrialização, sendo que 70% dos empréstimos se destinaram aos setores de energia, telecomunicações e transportes.

O ano de 1960 se destaca por coincidir com o momento de criação da IDA. Trata-se de um fundo sob tutela do BM, com condições especiais de financiamento em termos de prazo – cinqüenta anos com dez de carência. Foi concebido para atender os países recém independentes. As condições tão favoráveis de amortização fizeram com que este investimento fosse bastante disputado, colocando poucas possibilidades de acesso aos países da América Latina, Ásia e África. Os recursos da IDA destinam-se, hoje, predominantemente, aos países grandes de baixa renda *per capita*, obviamente, de simpatia dos EUA, como são os casos da Índia, Bangladesh, Paquistão e, ultimamente, a China.

A partir de 1968, inicia-se um novo marco na história do BM, a Gestão McNamara. O novo marco, segundo Leher (1998, p. 115), está ligado ao fato de Robert S. McNamara ter sido um dos mais importantes formuladores da política externa dos EUA, tendo desempenhado o cargo de Secretário de Defesa nos mandatos dos Presidentes Kennedy e Johnson; um anticomunista e ferrenho estudioso dos problemas de segurança dos EUA e seus aliados. Como Secretário de Defesa (1961-1968) foi um dos mentores da fracassada intervenção dos EUA no Vietnã.

Em 1968, Robert S. McNamara assumiu a presidência do Banco. Diferentemente daqueles que o precederam, McNamara não tinha mentalidade de um banqueiro, mas de um estrategista internacional que pretendia conseguir com a “persuasão” o que não conseguira com a guerra: manejar reivindicações dos países subdesenvolvidos para controlá-los, em um período de crise mundial do capitalismo e de hegemonia dos EUA (LEHER, 1998, p. 116).

Resolução de Disputas sobre Investimentos); MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais); GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente).

Os anos de 1970 são caracterizados pela crise no seio do BM motivada pela abundância de recursos do mercado internacional de petróleo, isso fez com que os Bancos privados também pudessem operar oferecendo créditos facilitados aos países em desenvolvimento superando, deste modo, o fluxo dos empréstimos que tradicionalmente eram do BM e outros organismos multilaterais de financiamento.

A década de 1980 foi marcada pela crise generalizada de endividamento dos países em desenvolvimento. Em função deste acontecimento, o BM retoma a sua importância estratégica na reestruturação econômica dos países em desenvolvimento, introduzindo “programas de ajuste estrutural”. A partir daqui, muda-se a filosofia de Banco de desenvolvimento, de investimentos, passando a assumir a postura de defensor, “porta-voz”, dos interesses dos grandes credores internacionais passando a ser responsável por assegurar o pagamento da dívida externa dos países devedores.

O BM participa na reestruturação, abrindo as economias dos países em desenvolvimento, adequando-as às exigências da globalização. Impõe uma série de condições para concessão de empréstimos, interferindo deste modo diretamente na formulação de políticas internas e legislação em geral dos países chamados periféricos. Juntamente com o FMI, é responsabilizado pelo Grupo dos Sete como organismo para gerir a crise de endividamento, bem como a reestruturação neoliberal dos países em desenvolvimento. Os novos empréstimos ficam condicionados agora aos programas de ajuste estrutural.

Para a materialização dos objetivos de ajuste estrutural, o BM chama para si a tarefa de realizar reformas estruturais nos países endividados, sempre na vertente neoliberal, privatista, aberta ao comércio externo. As políticas foram batizadas no final dos anos de 80 de “Consenso de Washington”, cujos principais eixos se assentam,

no equilíbrio orçamentário, sobretudo mediante a redução de gastos públicos; abertura comercial, pela redução das tarifas de importação e eliminação das barreiras não-tarifárias; liberalização financeira, por meio de formulação das normas que restringem o ingresso de capital estrangeiro; desregulamentação dos mercados domésticos, pela eliminação de instrumentos de intervenção do Estado, como controle de preços, incentivos, etc.; privatização das empresas e dos serviços públicos (SOARES, 2003, p. 23).

Os programas neoliberais de ajuste estrutural produziram, relativamente à década de 1980, o que se tem chamado de "década perdida", (TORRES, 2003, p. 25). Algumas exceções dos denominados ajustes bem sucedidos que tiveram lugar no México e Argentina não tenham sido sustentáveis. Aliás, as subseqüentes crises nesses países são prova inequívoca da fragilidade dos ditos "ajustes bem sucedidos".

Para mais bem entender o funcionamento do BM torna-se necessário apresentar a ação deste organismo financeiro em Moçambique, particularmente os desembolsos efetuados a partir da década de 1990.

4.1 Presença do Banco Mundial em Moçambique

Para se analisar a presença do BM em Moçambique é importante que se fique atento ao discurso que este organismo internacional apresenta ao país, no tocante à sua origem, natureza e objetivos.

As relações entre Moçambique e o BM têm início em 1984, quando das primeiras conversações com esta instituição e o FMI. Segundo o BM (2003, p. 3-4), desde 1986 que o Banco tem procurado "apoiar ativamente" os esforços de recuperação econômica do Governo. Os empréstimos de IDA se efetivam naquilo que é chamado de "combinação criteriosa" entre o ajustamento e o investimento. Isso vale dizer que o investimento deve estar ligado ao ajuste estrutural

A IDA, para além da dita combinação criteriosa entre o ajustamento e o investimento, presta também "assessoria técnica" em diferentes áreas de desenvolvimento, nomeadamente: "redução da pobreza e redes de segurança, desenvolvimento do setor privado, proteção ambiental e administração macroeconômica (BM, 2003, p. 3). Neste contexto foram concedidos a Moçambique sete créditos ligados ao ajustamento⁴¹ e 37 créditos de investimento⁴² totalizando um valor de

⁴¹ Créditos de ajustamento são empréstimos vinculados a programas de reforma que são geralmente desembolsados em série (em parcelas de montante total de empréstimo) na medida em que são implementadas as reformas estruturais (BM, 1993, p. 03).

aproximadamente 2.4 bilhões de US\$. O quadro II, sintetiza os desembolsos efetuados nos últimos 12 anos, isto é, de 1990 até 2002 (BM,2003, p. 03).

Quadro II – Desembolsos dos empréstimos do Banco Mundial a Moçambique: 1990-2002

(Milhões de US\$)

Ano final	Investimento	Ajustamento	Total
1990	11.0	34.7	45.7
1991	28.5	60.0	88.5
1992	33.1	3.2	36.3
1993	46.71	81.9	128.61
1994	44.4	63.1	107.5
1995	91.2	105.8	197
1996	104.6	46.7	151.3
1997	114.6	148.1	262.7
1998	85.1	46.5	131.6
1999	79.5	120.0	229.5
2000	97.5	-	97.5
2001	89.6	-	89.6
2002	55.74	63.5	119.24

Fonte: BM, 2003, p. 03.

A partir de Novembro de 2002 estavam em carteira 15 créditos ativos de investimentos, quatro projetos em preparação e uma “operação de ajustamento”. Para a implementação dessa carteira de créditos existe promessa de IDA em investir US\$ 1.071.65 milhões, sendo que US\$ 660.83 milhões (cerca de 62% do total de carteira) encontra-se “disponibilizado” conforme as percentagens para cada setor, demonstradas no Quadro II.

O BM, para efetivação dos seus projetos, para além das chamadas instituições “doadoras”, destaca o papel fundamental das ONGs (Organizações Não-Governamentais existentes no mundo. Porém, é importante referir que essa articulação nem sempre foi fácil. Segundo Arruda (2003, p. 47-54), os

⁴² Créditos de investimento são empréstimos ligados a bens e serviços específicos. Ex: Projetos de desenvolvimento agrícola, transporte, educação, saúde e nutrição e desenvolvimento industrial (BM, 1993, p. 03).

anos 70 marcaram o início das primeiras experiências de colaboração do Banco com as ONGs e estas tiveram lugar exclusivamente no campo operativo, isto é, no âmbito de projetos e isso se prolongou pelo menos até o início dos anos 80. “Na prática, o envolvimento das ONGs estava subordinado aos agentes que tinham poder de identificar, planejar o projeto, a saber: o governo nacional e as agências financiadoras bilaterais e multilaterais. Tal problema persiste até hoje em inúmeros projetos” (ARRUDA, 2003, p. 48).

O ceticismo do Banco em relação à capacidade das ONGs foi aparentemente ultrapassado quando pela primeira vez, em 1981, quando este iniciou o debate numa Conferência sobre políticas com ONGs, onde o tema era Educação e Desenvolvimento. A partir daqui, surgiu a idéia de se constituir um fórum permanente de debate político envolvendo o Banco e as ONGs.

Este fórum ganhou a forma de Comitê de ONGs - Banco Mundial, constituído por 26 ONGs de diferentes Continentes e diversos funcionários do Banco. Foi constituído, um secretariado com sede no Conselho Internacional de Agências Voluntárias, em Genebra, cujas reuniões tinham periodicidade bianuais (ARRUDA, 2003, p. 48).

É dentro deste prisma que se deve compreender o reconhecimento pelo BM do papel das ONGs nacionais e estrangeiras que atuam em Moçambique. O papel enaltecido por esta instituição fica evidente quando afirma:

O Banco Mundial reconhece o papel importante que as Organizações Não-Governamentais (ONGs) têm como promotoras da mudança de políticas e reformas institucionais, bem como a concretização dos desafios de desenvolvimento. Estas organizações operam muitas vezes em contato estreito com as populações pobres de áreas remotas e estão em melhores condições para ajudar a identificar as preocupações e necessidades mais prementes e recomendar soluções. (...) Trabalhando em conjunto com o Banco Mundial, as ONGs ajudaram a introduzir abordagens participativas, introduzir a transparência e a responsabilização a nível de base, melhoraram a eficiência na prestação de serviços, asseguraram uma melhor cobertura das camadas pobres pelos projetos e introduziram inovações (BM, 2003, p. 4).

Visando a materialização dos objetivos traçados no Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), tema este que ainda será abordado neste capítulo, o BM aprovou o documento denominado CAS (Country Assistance Strategy), ou seja, Estratégia de Assistência ao País. Para o BM

(2003, p. 06-13), trata-se do principal instrumento utilizado para “assistir Moçambique” na qualidade de seu membro.

O CAS descreve a estratégia do Banco Mundial baseado no levantamento das prioridades que o país possui e indica o nível e a composição de assistência a ser efetuada assim como o nível de desempenho da carteira das atividades financiadas pelo GBM no país (BM, 2003, p. 6).

É importante destacar aqui que as atividades do Banco Mundial passaram a ser de domínio público a partir de 1998, quando o conselho de diretores executivos da instituição aprovou uma nova política, política esta que autoriza a produção de informação pública das atividades do CAS (BM, 2003, p. 06).

A aparente “democratização” do Banco se deve ao sucesso alcançado pelas ONGs na sua luta permanente exigindo mudanças no seio desta instituição internacional, especificamente no tocante à necessidade de maior transparência nos seus atos. Não é interesse do Banco, obviamente, afirmar que a produção da informação de caráter público seja resultado da pressão exercida pelas ONGs e outras organizações da sociedade. Como sempre, o Banco se apresenta como um organismo de diálogo.

A partir do momento em que as informações do CAS passaram a ser públicas, abriu-se o espaço para se ter dimensão dos principais projetos implantados em Moçambique e o seu atual estágio. A IDA é o principal “provedor” de fundos destinados a Moçambique, vindo essencialmente de “doações”. Deste modo, “cerca de 40 dos países mais ricos contribuem de quatro em quatro anos com donativos para os cofres da IDA. No ano de 2002 estavam disponíveis no caixa da IDA 9 bilhões de USD proveniente de doadores e 6.6 bilhões como recursos próprios do Banco” (CAS, 2003, p. 8).

Uma leitura atenta pode inferir que BM, por meio da chamada “concessão de doações”, manipula a verdadeira natureza destes tipos de fundos. As doações não significam isenção do pagamento da dívida como ficou claro na citação em epígrafe. Aliás, os 20 ou 40% de tais concessões em forma financeira são para serem usadas nas áreas sociais ou de prestação de serviços, não abrindo a possibilidade de serem reinvestidos. Como prova, os 26 milhões de US\$ dos quais Moçambique se “beneficiou” recentemente foram para a Reforma do Setor

Público, programas de prevenção e combate contra HIV/SIDA (AID) e projetos de reconstrução do país depois do último conflito armado terminado em 1992.

Caracterizada que foi a instalação do BM em Moçambique a partir de 24 de setembro de 1984⁴³, data em que formalmente o país dele se tornou membro, apresenta-se a seguir os principais projetos em curso no país e os montantes desembolsados.

A Ação para o Desenvolvimento Internacional financiou 18 projetos com o valor orçado em 968 milhões de US\$. Do montante, 71 milhões se destinaram à Educação, com destaque ao ensino básico, e 60 milhões para a Educação Superior, conforme indica a Tabela I

Tabela I – Projetos da IDA em Moçambique

PROJETO	IDA (valores em milhões de dólares)
Total	968
Estradas e Pontes	162
EMPSO (Ajustamento)	120
Portos e Caminhos de Ferro	100
Saúde	99
Águas 2 (urbano)	75
<i>Educação</i>	71
<i>Educação Superior</i>	60
HIV/SIDA (AID)	55 (subvenção)
Águas 1 (rural)	36
Desenvolvimento Municipal	34
Agricultura (PROAGRI)	30
Engenharia Gás	30
Desenvolvimento Empresarial (PODE)	26
Reforma do Setor Público	26 (subvenção)
Recursos Minerais	18
Comunicações	15
Gestão Costeira	6
Parque Trans-fronteiriço	5

⁴³ Banco Mundial. www.worldbank.org. Acesso em 20 out 2003.

Em relação a Corporação Financeira Internacional, a carteira de projetos estima-se em 154 milhões de US\$ para 14 projetos que vão desde agricultura, hotelaria, setor bancário e a manufatura. Destaca-se o investimento de 120 milhões de US\$ no Projeto Mozal⁴⁴, considerado o maior investimento desta instituição no mundo (CAS, 2003, p. 12-13).

No tocante à Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais, como agência de garantia de investimentos, esta, no dizer do Banco, facilitou decisivamente o investimento direto estrangeiro de cerca de 1.5 bilhões de US\$ nos projetos ligados a Mozal; Açucareira de Marromeu; Construção de Gasoduto da Sasol; Porto de Maputo; Motraco. Por outro lado, MIGA realiza assistência técnica ao CPI - Centro de Promoção de Investimento (CAS, 2003, p. 13).

O BM, em função dos objetivos definidos pelo Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta, em articulação com os seus “parceiros” definiu a estratégia para Moçambique em torno de três áreas,

Melhoria do clima de investimentos para a promoção de crescimento sustentável de base alargada; Expansão de prestação de serviços básicos para acelerar o desenvolvimento humano; Criação da capacidade no setor público para melhorar a responsabilização da despesa e da prestação de serviços (CAS, 2003, p. 13).

A apresentação dos projetos, bem como dos valores investidos, particularmente no campo educacional, servem de referência para se verificar como o BM atua em Moçambique e quais são os desdobramentos da sua política financeira na definição de políticas públicas para a educação moçambicana, particularmente a educação básica.

4.2 Programa de Reabilitação Econômica

A análise do Programa de Reabilitação Econômica, introduzida em Moçambique em 1987 deve ser enquadrada dentro das reformas profundas que tiveram lugar no país no contexto do “ajuste estrutural”.

⁴⁴ A Mozal é até agora o maior empreendimento privado instalado em Moçambique depois da

Examinando os documentos do BM, a “administração da pobreza” é uma das principais prioridades desta instituição (LEHER, 1998, p. 153). A ênfase na administração da pobreza é o cerne da governabilidade⁴⁵, elemento determinante que dá sustentação política às reformas.

A guerra de desestabilização que durou 16 anos, iniciada em 1976 pelo regime minoritário de Ian Smith da Rodésia do Sul e prosseguida a partir de 1981 pelo regime de apartheid da África do Sul, apoiando a guerrilha da RENAMO só terminou em 1992, com o Acordo Geral de Paz, em Roma. Do ponto de vista de Abrahamsson e Nilsson (1994, p. 49),

A esperança dos dirigentes moçambicanos era que o pedido de entrada de Moçambique, em 1984, para o Banco Mundial e para o Fundo Monetário Internacional pudesse trazer um necessário fluxo de apoio. As condições prévias para que isto acontecesse era que se pudesse chegar a um acordo sobre um programa de reabilitação econômica.

É no contexto acima descrito que se deve analisar e interpretar a entrada de Moçambique nos dois organismos internacionais anteriormente referenciados. Contextualizar o momento e as circunstâncias em que o país torna-se oficialmente membro possibilita analisar o atual momento de economia de mercado em Moçambique.

É dentro desta perspectiva que, em 1987, o governo moçambicano apresentou um programa que, pela sua natureza, era de cunho essencialmente econômico, o Programa de Reabilitação Econômica, mais conhecido por PRE. Porém, em 1990, no encontro havido com o Grupo Consultivo de Paris, chegou-se à conclusão de que era também necessário contemplar a dimensão social na reabilitação da economia, com ênfase na necessidade de luta contra a pobreza e reabilitação das infra-estruturas destruídas pela guerra. Assim, ao PRE acresce-se a componente social passando a designar-se de Programa de Reabilitação Econômica e Social, PRES. A concepção do PRES na ótica de Abrahamsson e Nilsson (1994, p. 49), visa atingir quatro objetivos centrais:

independência que se dedica a produção de alumínio.

⁴⁵ Governabilidade, segundo o Banco, é a maneira pela qual o poder é exercido na gestão econômica do país, bem como na gestão de seus recursos sociais para o desenvolvimento (Governança. p. 05). O Banco identifica três níveis de governabilidade: 1) a forma de regime político; 2) o processo pelo qual a autoridade é exercida na gestão econômica e social do país e 3)

Parar a diminuição de produção; assegurar à população das zonas rurais receitas mínimas e um nível de consumo mínimo; reinstalar o balanço macroeconômico através de diminuição do déficit orçamental; reforçar a balança de transações correntes e a balança de pagamentos.

Segundo os autores, para a concretização dos objetivos acima mencionados era necessário um conjunto de medidas de saneamento financeiro. Nesta perspectiva, devia ser lançado um amplo programa de privatizações de empresas estatais; liberalização do comércio e sistema de preços fixos; redução de gastos do Estado; desvalorização da moeda nacional visando estimular as exportações e controlar as importações.

O grau de cumprimento das determinações do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional em relação às privatizações pode ser claramente identificado no documento destes organismos internacionais, referentes àquilo que é denominado de Iniciativa HIPC⁴⁶. Referindo-se ao chamado esforço coordenado da comunidade financeira internacional para reduzir a dívida dos países pobres “altamente endividados”, em relação a Moçambique, pode-se ler:

A assistência a Moçambique nos termos da HIPC assinala o reconhecimento da comunidade internacional dos esforços que o país já realizou no âmbito do processo de reformas económicas. O governo conseguiu uma queda de inflação de 70% em 1994 para menos de 6% em 1997. Um dos programas de privatização de maior êxito em África colocou nas mãos do setor privado 900 de um total de 1.200 empresas públicas (BM, 2003).

Os discursos do BM e do FMI ao se referirem aos “êxitos de privatização”, não abordam as conseqüências económicas e sociais, o impacto negativo das reformas em geral. Recorde-se que o BM (LEHER, 1998, p. 154-160), sempre apresentava ao Mundo o México como modelo de reformas. Porém, a crise de 1982 provou o contrário. Segundo análise do Financial Times (1992), *apud* Leher (1998, p. 154), o México tornou-se

a capacidade dos governos para desenhar, formular e implementar políticas e desempenhar funções (LEHER, 1998, p. 169).

⁴⁶ A iniciativa HIPC (Highly Indebted Poor Countries) é um esforço coordenado da comunidade financeira internacional para reduzir a níveis sustentáveis o ônus da dívida existente dos países pobres altamente endividados. Os países estão a realizar programas de ajuste e reforma apoiados pelo Banco Mundial e pelo FMI. [http:// www.worldbank.org/hipc/](http://www.worldbank.org/hipc/). Acesso em 24 out 2003.

“o país querido” dos economistas do Banco. Quando constatou a crise, numa tentativa de manter aparentemente o sucesso das reformas, o BM, no período de 1983 a 1991, teve que conceder treze empréstimos de ajuste, avaliados em 6 bilhões de US\$ (LEHER, 1998, p. 154).

Em relação à África Subsariana⁴⁷, as conseqüências diretas das reformas foram

o endividamento nos meados da década de 1970 em cerca de 223 bilhões de US\$, sendo 175 bilhões produto de fundos bilaterais dos países industrializados e pelos organismos multilaterais, como: Banco Mundial, FMI e BAD - Banco Africano de Desenvolvimento (LEHER, 1998, p. 155).

Em face da maioria dos países africanos se encontrarem mergulhados numa profunda dívida, resultado em parte do “cumprimento rigorosa” das políticas de ajuste estrutural, os órgãos internacionais como Organização das Nações Unidas (ONU); Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) já denunciaram abertamente as conseqüências nefastas das reformas para a vida humana na região. Para estes organismos, a sub-região da África anteriormente referida é ainda vítima de guerras étnicas e desestruturação econômica.

Os países desta região estão cada vez mais presos à condição de fornecedores de matérias primas na divisão internacional de trabalho. Antes da política de ajuste estrutural, o crescimento industrial foi significativo (8% na década de 1960), reduzindo drasticamente com a supremacia desta política (menos de 1% na década de 1990) (LEHER, 1998, p. 156).

Em jeito de conclusão sobre o assunto em análise, pode-se afirmar que os quinze anos de implementação das políticas de ajuste estrutural parecem de longe merecer comemoração nos países em desenvolvimento, particularmente os da África Subsariana. Se por um lado assiste-se à redução da inflação, o mesmo não acontece com o investimento. Este último encontra-se estagnado ou

⁴⁷ A África Subsariana tem sido também escrita com a seguinte grafia: África Subsaariana; África Subshariana e África ao Sul do Saara, referindo-se a 45 países: África do Sul, Angola, Benini, Botsuana, Burquina Fasso, Burundi, Cabo Verde, Camarões, Chade, Costa de Marfim, Comores, Congo, Eritréia, Etiópia, Gabão, Gâmbia, Gana, Guiné, Guiné Bissau, Guiné Equatorial, Lesoto, Libéria, Madagascar, Malawi, Mali, Maurícias, Moçambique, Namíbia, Níger, Nigéria, Quênia, República Centro Africana, República Democrática do Congo, Ruanda, São Tomé e Príncipe, Seychelles, Senagal, Serra Leoa, Somália, Suazilândia, Tanzânia, Togo, Uganda, Zâmbia, Zimbabwe (UNESCO, 2002, p. 207).

mesmo em decréscimo; a dívida agrava-se, mesmo com a chamada iniciativa HIPIC. A infra-estrutura nacional quase em estado de abandono como resultado de privatizações, o sofrimento social e a pobreza têm-se acentuado. O futuro dos países africanos é sombrio quando se constata: “Estudos do Banco Mundial indicam para que a renda cotidiana de cada africano passe de US\$ 1 para US\$ 2, seria necessário setenta anos (Langgellier, 1996, *apud* LEHER, 1998, p. 160).

A abordagem dos efeitos perversos das reformas promovidas pelo BM a permite que se encare cautelosa e criticamente o programa de ajuste estrutural vigente em Moçambique, particularmente as suas conseqüências no campo da educação em geral e educação básica em particular.

4.3 Reforma do Sistema Nacional de Educação

A reforma do Sistema Nacional de Educação está relacionada com a presença do Banco Mundial em Moçambique em 1984. A estratégia de ajuste estrutural desta instituição se realizou por meio do chamado *Programa de Reabilitação Econômica – PRE*, no primeiro momento, e mais tarde, com a inclusão da problemática pobreza passou a denominar-se de *Programa de Reabilitação Econômica e Social – PRES*, assuntos estes já abordados no ponto anterior.

Com objetivo de mais bem situar o contexto das transformações operadas pela reforma, aqui designadas de “reajustes” e “adequação” do Sistema Nacional de Educação, vale lembrar que o processo se enquadra no contexto maior desenhado pelo BM, na sua ampla estratégia de reestruturação econômica dos países em desenvolvimento.

O Banco Mundial passou a impor uma série de condicionalidades para a concessão de empréstimos. Mediante essas condicionalidades, o Banco Mundial (tal como FMI) passou a interferir diretamente na formulação de política interna e influenciar a própria legislação dos países. Assim, a partir dos anos 80, mudou profundamente o caráter da relação entre o Banco Mundial e os países em desenvolvimento tomadores de empréstimos. (...), o Banco Mundial passou a exercer amplo controle sobre o conjunto das políticas domésticas, sendo peça-chave no processo de reestruturação desses países ao longo dos últimos quinze anos (SOARES, 2003, p. 21).

As mudanças no Sistema Nacional de Educação introduzido pela lei nº4 de 23 de março de 1983 poderão ser verificadas a partir da estrutura e organograma que a seguir se apresenta, Lei nº 6 de 06 de maio de 1992, como resultado do chamado “reajuste” e “adequação” do SNE às condições atuais de Moçambique.

Sistema Nacional de Educação: Lei nº 6 de 06 de maio de 1992

Sistema Nacional de Educação estrutura-se em ensino pré-escolar, ensino escolar e ensino extra-escolar, conforme ilustra o seguinte esquema.

Ensino pré-escolar
O ensino pré-escolar é o que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a seis anos, com um carácter complementar ou supletivo da acção educativa da família, com a qual deve, em princípio, cooperar estreitamente.

Ensino Escolar
O ensino escolar compreende:
● Ensino Geral
● Ensino Técnico-Profissional
● Ensino Superior

Além do ensino ministrado nos estabelecimentos de ensino referidos anteriormente, o ensino escolar integra também modalidades especiais de ensino, nomeadamente:
● Ensino Especial
● Ensino Vocacional
● Ensino de Adultos
● Ensino à Distância
● Formação de Professores
Cada uma destas modalidades é parte integrante do ensino escolar, mas rege-se por disposições especiais.

Ensino Extra-Escolar
O ensino extra-escolar é o que engloba actividades de alfabetização e de aperfeiçoamento, a actualização cultural e científica, e realiza-se fora do sistema regular de ensino.

Caracterização do Ensino Escolar
Ensino Geral
O ensino primário compreende as sete primeiras classes (5+2), subdivididas em dois graus:
● 1º Grau, da 1ª à 5ª classes (EP1)
● 2º Grau, 6ª e 7ª classes (EP2)
O nível secundário do ensino geral compreende cinco classes (3+2) e subdivide-se em dois ciclos:
● 1º Ciclo, da 8ª à 10ª classes (ESG1)
● 2º Ciclo, 11ª e 12ª classes (ESG2)

Ensino Técnico-Profissional
O ensino técnico-profissional compreende os seguintes níveis:
● Elementar
● Básico
● Médio

Ensino Superior
O ensino superior destina-se aos graduados com a 12ª classe do ensino geral ou equivalente e realiza-se em universidades, institutos superiores, escolas superiores e academias.

Modalidades Especiais de Ensino
Educação Especial: consiste na educação de crianças e jovens com deficiências físicas, sensoriais e mentais ou de difícil enquadramento escolar e realiza-se, em princípio, através de classes especiais dentro das escolas regulares.

Formação de Professores: a formação de professores para os ensinos geral e técnico-profissional realiza-se em instituições especializadas. A formação de professores estrutura-se em três níveis:
Nível básico: realiza a formação inicial de professores do ensino primário do 1º grau. As habilitações de ingresso neste nível correspondem à 7ª classe.
Nível médio: realiza a formação inicial dos professores do ensino primário do 2º grau e dos professores de práticas de especialidades do ensino técnico-profissional. As habilitações de ingresso neste nível correspondem à 10ª classe do ensino geral ou equivalente.
Nível superior: realiza a formação inicial de professores para todos os níveis de ensino. As habilitações de ingresso neste nível correspondem à 12ª classe do ensino geral.

Ensino de adultos: é organizado para os indivíduos que já não se encontram na idade normal de frequência do ensino geral e técnico-profissional. Esta modalidade de ensino é também destinada aos indivíduos que não tiveram oportunidade de se enquadrar no sistema de ensino escolar na idade normal de formação, ou que não o concluíram.

```

graph TD
    SNE[Sistema Nacional de Educação] --> EP[Ensino Pré-Escolar]
    SNE --> ES[Ensino Escolar]
    SNE --> EE[Ensino Extra-Escolar]
    
    ES --> EG[Ensino Geral]
    ES --> ET[Ensino Técnico-Profissional]
    ES --> ESUP[Ensino Superior]
    
    EG --> EP1[1º Grau (EP1)]
    EG --> EP2[2º Grau (EP2)]
    
    EP1 --> EP1_1[1ª]
    EP1 --> EP1_2[2ª]
    EP1 --> EP1_3[3ª]
    EP1 --> EP1_4[4ª]
    EP1 --> EP1_5[5ª]
    
    EP2 --> EP2_6[6ª]
    EP2 --> EP2_7[7ª]
    
    EG --> ESG1[1º Ciclo (ESG1)]
    EG --> ESG2[2º Ciclo (ESG2)]
    
    ESG1 --> ESG1_8[8ª]
    ESG1 --> ESG1_9[9ª]
    ESG1 --> ESG1_10[10ª]
    
    ESG2 --> ESG2_11[11ª]
    ESG2 --> ESG2_12[12ª]
    
    ET --> ET_E[Elementar]
    ET --> ET_B[Básico]
    ET --> ET_M[Médio]
    
    ESUP --> ESUP_UNIV[Universidades]
    ESUP --> ESUP_IS[Institutos Superiores]
    ESUP --> ESUP_ES[Escolas Superiores]
    ESUP --> ESUP_A[Academias]
    
    ES --> ES_E[Educação Especial]
    ES --> ES_V[Ensino Vocacional]
    ES --> ES_A[Ensino de Adultos]
    ES --> ES_D[Ensino à Distância]
    ES --> ES_FP[Formação de Professores]
  
```

A partir da análise comparativa dos princípios gerais, objetivos e estrutura das duas leis: a 4/83, de 23 de março, que introduziu o SNE, e a 6/92, de 06 de maio, no quadro abaixo, se poderá inferir quais foram as principais transformações ocorridas, se o que aconteceu foi apenas reajuste ou se tratou de reforma do Sistema Nacional de Educação.

Quadro III – Princípio Gerais do Sistema Nacional de Educação

Lei nº 4/83, de 23 de Março	Lei nº 6/92, de 06 de Maio
a) A Educação é um direito e um dever de todo o cidadão, o que se traduz na igualdade de oportunidades de acesso e na educação permanente de todo o povo	a) A Educação é um direito e um dever de todos os cidadãos
b) A Educação reforça o papel dirigente da classe operária e a aliança operário-camponesa, garante a apropriação da ciência, da técnica e da cultura pelas classes trabalhadoras, e constitui um fator impulsionador do desenvolvimento econômico, social e cultural	
c) A Educação é um instrumento principal da criação do Homem Novo, homem liberto de toda a carga ideológica e política de formação colonial e dos valores negativos da formação colonial e dos valores negativos da formação tradicional capaz de assimilar e utilizar a ciência e a técnica ao serviço da Revolução	
d) A Educação na República Popular de Moçambique baseia-se nas experiências nacionais, nos princípios universais do marxismo-leninismo, e no patrimônio científico, técnico e cultural da Humanidade	
e) A Educação é dirigida, planificada e controlada pelo Estado, que garante a sua universidade e laicidade no quadro da realização dos objectivos fundamentais consagrados na Constituição	b) O ensino público é laico
	c) O Estado no quadro da Lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas e empresariais e privadas no processo educativo
	d) O Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República

Fontes: Moçambique, SNE, 1985, p. 17-18.
Moçambique, SNE, 1992, p. 09.

Pela descrição apresentada no quadro II fica evidente que grande parte dos princípios gerais do SNE anunciados na Lei 4/83 deixaram de fazer parte da nova lei a 06/92, excetuando os princípios referentes ao direito e dever do cidadão à educação e da laicidade da educação/ensino. Apesar de aparentemente não terem sido alterados, da lei de anterior exclui-se a questão da igualdade de oportunidades de acesso e educação permanente para todo o povo. O princípio de que o ensino público é laico, defendido na nova lei, omitiu da lei anterior a necessidade da educação ser dirigida e controlada pelo Estado, garantindo desde modo a sua universalidade.

É importante ainda frisar que foram excluídos os princípios referentes à importância da educação para a formação da classe operário-camponesa; a educação como instrumento importante na formação do “Homem Novo”. Foram igualmente retiradas as bases filosóficas que sustentam o anterior SNE: as experiências nacionais, os princípios universais do marxismo-leninismo e o patrimônio científico, técnico e cultural da Humanidade.

Um aspecto fundamental, de natureza neoliberal, foi a reintrodução do ensino privado em Moçambique⁴⁸ a partir de 1990, depois de 15 anos da sua abolição. A nacionalização da educação⁴⁹ logo depois da independência nacional tinha como objetivo a ampliação do direito à educação de todo o povo moçambicano.

⁴⁸ A evolução dos efetivos escolares do Ensino Privado de 1999-2003 aponta uma tendência crescente deste tipo de ensino, com exceção do ano de 2003. O número global dos alunos do Ensino Primário e secundário Geral foi de 51.796 em 1999; 59.921 em 2000; 73.652 em 2001; 103.562 em 2002 e 99.869 em 2003 (Ministério da Educação, Direção de Planificação. www.ine.mz/setoriasdir/educacao9804/epeee. Acesso em 21/11/2004.

⁴⁹ A nacionalização da educação constituiu o primeiro passo para o Estado poder passar a dirigir o processo educativo, para poder uniformizar o sistema de ensino e, em suma, para o poder democratizar (MEC, 1979, *apud* GÓMEZ, 1999, p. 233).

Quadro IV – Objetivos Gerais do Sistema Nacional de Educação

Lei nº 4/83 de 23 de Março	Lei nº 6/92 de 06 de Maio
a) Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, cultural e física e uma elevada educação patriótica	a) Formar cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural e física e uma elevada educação moral cívica e patriótica
b) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades	b) Erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo moçambicano o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades
c) Introduzir a escolaridade obrigatória universal de acordo com o desenvolvimento do país, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos	c) Garantir o ensino básico a todos os cidadãos de acordo com o desenvolvimento do país através da introdução progressiva da escolaridade obrigatória
d) Assegurar a todos os moçambicanos o acesso à formação profissional	d) Assegurar a todos os moçambicanos à formação profissional
e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política e ideológica, científica e pedagógica capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista	e) Formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação científica e pedagógica capaz de educar os jovens e adultos
f) Formar cientistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica	f) Formar cientistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação científica
g) Difundir através de ensino, a língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional	
h) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo	g) Desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo
i) Fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para a consolidação do poder popular, profundamente inseridas na comunidade	

Fontes: Moçambique, SNE, 1985, p. 18-19.
Moçambique, SNE, 1992, p. 09.

Os objetivos do Sistema Nacional de Educação no Quadro III apresentam evidências de elementos que permaneceram inalterados e os que foram excluídos. Pode-se apontar como objetivos gerais que não foram alterados: erradicação de analfabetismo; formação dos cidadãos com sólida preparação científica, técnica, cultural, física, cívica e patriótica; garantia do ensino básico de acordo com o desenvolvimento do país; formar cientistas e especialistas altamente/devidamente qualificados; e desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artística das crianças, jovens e adultos.

No entanto, foram excluídos da lei nº 4/83 do SNE objetivos gerais que até certo ponto podem ser considerados nucleares, objetivos esses que sustentavam toda a proposta da educação e pedagogia socialistas. Trata-se da exclusão da necessidade de: preparação política dos alunos e professores baseada nos valores da sociedade socialista; fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para a consolidação do poder popular. Do mesmo modo foi ignorado o objetivo de fazer do ensino da língua portuguesa um instrumento da consolidação da unidade nacional.

Quadro V – Estrutura do Sistema Nacional de Educação

Lei nº 4/83 de 23 de março	Lei nº 6/92 de 06 de maio
<p>O Sistema Nacional de Educação na República Popular de Moçambique é constituído pelos seguintes Subsistemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Subsistema de Educação Geral; ➤ Subsistema de Educação de Adultos; ➤ Subsistema de Educação Técnico-Profissional; ➤ Subsistema de Formação de Professores; ➤ Subsistema de Educação Superior. <p>O Sistema Nacional de Educação estrutura-se em quatro níveis:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Primário; b) Secundário; c) Médio; d) Superior. <p>O Subsistema de Educação Geral é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e politécnica, base para o ingresso em cada nível dos diferentes subsistemas. Os níveis e</p>	<p>O Sistema Nacional de Educação estrutura-se em:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Ensino Pré-Primário; ➤ Ensino Escolar; ➤ Ensino Extra-Escolar. <p>O ensino Pré-Escolar é o que se realiza em creches e jardins de infância para crianças com idade inferior a 6 anos. A frequência ao ensino pré-escolar é facultativa.</p> <p>O Ensino Escolar compreende:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Ensino Geral; b) Ensino Técnico-Profissional; c) Ensino Superior. <p>O Ensino Geral é o eixo central do Sistema Nacional de Educação e confere a formação integral e politécnica. Os níveis e conteúdos deste ensino constituem ponto de referência para todo o Sistema Nacional de Educação.</p> <p>O Ensino Geral apresenta dois níveis:</p>

<p>conteúdos deste Subsistema constituem ponto de referência para todos os Subsistemas do Sistema Nacional de Educação.</p> <p>A educação pré-escolar destinada às crianças com idade inferior a 7 anos, realiza-se em creches e jardins de infância. Pertence ao Subsistema de Educação Geral, mas não constitui nível dentro deste.</p> <p>O Subsistema de Educação Geral apresenta três níveis de ensino:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ensino Primário; • Ensino Secundário; • Ensino Pré-Universitário. <p>O Ensino Primário, o primeiro nível de Educação Geral, contempla as sete primeiras classes; é freqüentado em princípio por crianças dos 7 aos 14 anos e compreende dois graus:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) 1º Grau, da 1ª a 5ª classes; b) 2º Grau, 6ª e 7ª classes. <p>O Ensino Secundário corresponde ao segundo nível da Educação Geral, comporta três classes, da 8ª à 10ª. Este nível abrange, em princípio, jovens de 14 aos 17 anos de idade.</p> <p>O Ensino Pré-Universitário integra o terceiro nível da Educação Geral, com duas classes, a 11ª e 12ª. Freqüenta este nível de ensino, em princípio, jovens dos 17 aos 19 anos de idade.</p> <p>A Educação Geral realiza-se nas Escolas Primárias, Secundárias e Pré-Universitárias.</p>	<p>Primário e Secundário.</p> <p>O Ensino Primário é constituído pelas primeiras sete classes e subdivide-se em:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) 1º Grau, da 1ª à 5ª classes; b) 2º Grau, 6ª e 7ª classes. <p>O Ensino Secundário compreende cinco classes e decompõe-se em dois ciclos:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) 1º Ciclo, da 8ª à 10ª classes; b) 2º Ciclo, 11ª e 12ª classes. <p>O Ensino Escolar contempla ainda o que é denominado de “Modalidades Especiais do Ensino Escolar” e realiza-se sob forma de:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Ensino Especial; b) Ensino Vocacional; c) Ensino de adultos; d) Ensino à Distância; e) Formação de Professores.
---	---

Fonte: Moçambique, SNE, 1985, p. 18-34.
Moçambique, SNE, 1992, p. 104.

Tendo em conta que na nova lei, a 6/92, os princípios foram bastante simplificados e os objetivos gerais profundamente alterados, é obvio que a estrutura do Sistema Nacional de Educação não permaneceria intacta.

O SNE, no lugar de continuar a constituir-se em Subsistemas de Educação Geral, de Adultos, Técnico-Profissional, Formação de Professores e Educação Superior, estrutura-se agora em: Ensino Pré-Escolar, Ensino Escolar e Ensino Extra-Escolar. Os níveis de ensino, no

lugar de Primário, Secundário, Médio e Superior, passam a corporizar-se em: Ensino Geral, Técnico-Profissional e Superior.

A Educação Geral que se organizava em Primário, Secundário e Pré-Universitário, estrutura-se em: Primário e Secundário. O elemento comum aparece somente na organização do Ensino Primário, continuando a se apresentar com dois graus: 1º Grau, da 1ª à 5ª classes, e o 2º, 6ª e 7ª classes, desempenhando como no passado, o papel de eixo central do Sistema Nacional de Educação, com pretensão de conferir a formação integral e politécnica. Estes níveis e seus conteúdos constituem ponto de referência para todo o SNE. Do mesmo modo a educação ou ensino pré-escolar, nos dois tipos do SNE, é apresentada como de freqüência facultativa e não constituindo um nível.

O SNE, a luz da lei 6/92 estrutura-se em: Ensino Pré-Escolar, Ensino Escolar e Ensino Extra-Escolar.

- O Ensino Pré-Escolar: realiza-se em creche e jardins de infância e atende crianças com idade inferior a 6 anos. Compete ao Ministério da Educação, em colaboração com o Ministério da Mulher e Ação Social, a definição de critérios e normas para a abertura, funcionamento e encerramento destes tipos de estabelecimento de ensino. A sua freqüência é facultativa.
- O Ensino Escolar compreende:
 - Ensino Geral;
 - Ensino Técnico-Profissional;
 - Ensino Superior.
- O Ensino Escolar, para além da estrutura acima referida integra ainda o que é chamado de “Modalidades Especiais de Ensino”.
 - Ensino Especial;
 - Ensino Vocacional;
 - Ensino de Adultos;
 - Ensino à Distância;
 - Formação de Professores.

O Ensino Geral estrutura-se em dois níveis:

- a) Primário;
- b) Secundário.

Constituem objetivos do Ensino Geral:

Proporcionar o acesso ao ensino de base aos cidadãos moçambicanos, contribuindo para garantir a igualdade de oportunidade de acesso a uma profissão e aos sucessivos níveis de ensino; dar uma formação integral ao cidadão (...); dar uma formação que responda às necessidades materiais e culturais do desenvolvimento econômico e social do país, (...); detectar e incentivar aptidões, habilidades e capacidades especiais, nomeadamente intelectuais, técnicas, artísticas, desportivas e outras (SNE, 1992, p. 9).

O Ensino Primário compreende dois graus:

- a) 1º Grau, da 1ª à 5ª classes;
- b) 2º Grau, 6ª e 7ª classes.

O Ensino Primário prepara os alunos para o ingresso ao Ensino Secundário e tem como objetivos:

Proporcionar uma formação básica nas áreas da comunicação, das ciências matemáticas, das ciências naturais e sociais, e da educação física, estética e cultural; transmitir conhecimentos de técnicas básicas e desenvolver aptidões de trabalho manual, atitudes e convicções que proporcionem o ingresso na vida produtiva; proporcionar uma formação básica da personalidade (SNE, 1992, p. 9).

O Ensino Secundário Geral possui cinco classes e desmembra-se em dois ciclos:

- a) 1º Ciclo, da 8ª à 10ª classes;
- b) 2º Ciclo, 11ª e 12ª classes.

O Ensino Secundário Geral prepara os alunos para o acesso à Universidade, apresenta os seguintes objetivos: “consolidar, ampliar e aprofundar os conhecimentos dos alunos nas ciências matemáticas, naturais e sociais e nas áreas da cultura, da estética e da educação física” (SNE, 1992, p. 9).

A análise global dos fundamentos, objetivos e estrutura dos dois Sistemas Nacionais de Educação permite inferir que o chamado “reajuste”

e “adequação” do SNE fundamenta-se em uma educação neoliberal, capitalista, alicerçada na economia do mercado.

Para atender as políticas neoliberais, a educação realiza-se algo a-político, a-histórico, descompromissado. Uma formação técnica aliada ao compromisso política é encarada como momento do passado, caduca, própria do socialismo, para o caso vertente, própria da Frelimo. O novo, o moderno é realizar uma formação técnico-científica longe do compromisso político, como se fosse possível em uma educação neutra.

Pelo exposto fica claro que Moçambique saiu de um projeto de tentativa de construção de uma sociedade socialista para um projeto neoliberal, capitalista e o sistema de educação que lhe é peculiar. Trata-se de dois projetos com filosofia e objetivos educacionais visivelmente opostos.

Assim sendo, as aparentes semelhanças de princípios, objetivos gerais, estrutura e possivelmente nomenclatura não devem ofuscar o olhar atento e crítico sobre o atual momento de educação moçambicana. Pode-se dizer em, última análise, o que aconteceu foi, sim, um recuo, abandono, em 1992, de um projeto educacional iniciado no período de luta armada de libertação, difundido nos primeiros anos da independência nacional e que serviu de fonte de inspiração para a introdução do Sistema Nacional de Educação em 1983.

4.4 Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta

Para se entender mais bem o contexto em que se realiza em Moçambique o Plano para a Redução de Pobreza Absoluta, mais conhecido por PARPA, torna-se necessário apresentar, mesmo que sumariamente, a situação da pobreza e desigualdade no Mundo e na África Subsariana.

No *Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial 2000/2001* no tocante à luta contra a pobreza, o BM (2001, p. 03-06) apresenta o cenário mundial e é bastante desolador. Dos seis bilhões de habitantes no planeta, quase metade de cerca de 2.8 bilhões vivem com menos de dois

dólares por dia e um quinto, equivalente 1.2 bilhões, com menos de um dólar por dia (BM, 2001, p. 3).

Comparando os países ricos e pobres, a situação continua dramática. No primeiro caso, em relação à mortalidade infantil, em 100 crianças que nascem nos países ricos, menos de uma é que não completa cinco anos, enquanto nos países pobres um quinto de crianças morrem antes de completarem a idade anteriormente referida. A desnutrição atinge nos países ricos menos de 5% de todas as crianças abaixo de cinco anos; nos países pobres a percentagem chega a 50%. (BM, 2001, p. 3).

Se bem que nos últimos 100 anos as condições humanas tenham melhorado, a distribuição da riqueza mundial continua desigual, apenas com algumas exceções. É assim que no leste da Ásia o número de pessoas, que vive com um dólar por dia diminuiu consideravelmente após a crise financeira. Saiu dos 420 milhões para cerca de 280 milhões no espaço de onze anos, isto é, de 1987 a 1998. Contrariamente na América Latina, Sul da Ásia e África Subsariana, o número de pobres tem aumentado permanentemente (BM, 2001, p. 3).

Na África Subsariana, a epidemia de HIV/AIDS tem sido outro entrave para o desenvolvimento. No Botswana e Zimbabwe, um em cada quatro adultos está infectado (BM, 2001, p. 3). Os órfãos têm aumentado o grupo da população pobre, precisando, naturalmente, de ajuda de todo o tipo. A AIDS tem contribuído para a redução de expectativa de vida.

A esperança de vida em Moçambique estimada em 43,5 anos em 1999 é das mais baixas do mundo. (...). A esperança de vida no Zimbabwe decresceu de 53,4 para 44 anos em apenas três anos (de 1996 a 1999), enquanto no Botswana a esperança de vida decresceu de 65,2 anos para 47,4 anos durante o mesmo período (PNUD, 2000, p. 70-71).

A esperança de vida, segundo PNUD (2000) é um dos indicadores importantes para medir o Índice de Desenvolvimento Humano de um país. Pelos dados acima apresentados, o gráfico decrescente de esperança de vida atinge particularmente as camadas jovens, força determinante para o desenvolvimento de um país.

A comunidade internacional, nas diferentes Conferências das Nações Unidas que tiveram lugar nos anos de 90, em face do panorama geral da pobreza e desigualdade no mundo, decidiu definir metas de desenvolvimento para primeiros anos do presente milênio. As metas, na sua maioria, defendem que até o ano de 2015, se priorize a redução da pobreza em várias vertentes, sendo de destacar:

Reduzir pela metade a proporção de pessoas que vivem em extrema pobreza entre 1990 e 2015; 2) Matricular todas as crianças na escola primária até 2015; 3) Obter maior igualdade e habilitar as mulheres, eliminando as desigualdades por sexo na educação primária e secundária; 4) Reduzir em dois terços as taxas de mortalidade infantil entre 1990 e 2015; 5) Reduzir em três quartos a mortalidade materna entre 1990 e 2015; 6) Proporcionar acesso a todos que precisam de serviços de saúde reprodutiva até 2015; 7) Implantar estratégias nacionais de desenvolvimento sustentável até 2005 para reverter a perda de recursos ambientais até 2015 (BM, 2001, p. 5).

As metas aqui anunciadas enquadram-se naquilo que o Banco Mundial denomina “a mais imperativa aspiração humana: um mundo sem pobreza e sem a miséria criada pela pobreza” (BM, 2001, p. 5). O BM aborda de forma linear os possíveis resultados com as metas anteriormente referidas. Por exemplo, defende que o aumento de matrículas das meninas nas escolas é condição futura para a redução da pobreza e da mortalidade, o mesmo acontecendo com os serviços básicos da saúde. Contudo, não apresenta soluções de correção das desigualdades na distribuição da riqueza mundial. Pelo contrário, o que este organismo faz é a apresentação de exemplos de alguns países, como a China, que reduziu a população pobre de 360 milhões em 1990 para cerca de 210 milhões em 1998; as Ilhas Maurícias, país que definiu a saúde e a educação como prioridade, tendo para o efeito cortado o seu orçamento militar. O resultado dessa medida fez com que todos os mauricianos tenham hoje acesso ao saneamento; 98% beneficiam-se de água potável e 97% dos partos têm assistência de pessoal qualificado (BM, 2001, p. 5).

Em relação à Educação, muitos países latino-americanos, embora não se apresentem quais são, afirma-se que se aproximou mais a

igualdade de oportunidade entre os sexos. A partir dos dois exemplos acima, eis a mensagem do BM: “se alguns países podem registrar um grande progresso no sentido de reduzir a pobreza em suas diversas formas, outros também podem fazê-lo” (BM, 2001, p. 50).

Por outro lado, apesar de indicar como meta até 2015 “matricular todas as crianças na escola primária”, em face da situação prevalecente no Continente Africano, o BM adianta que a partir das atuais taxas de matrícula nas escolas, provavelmente, não se vai alcançar a universalização da escola primária na África Subsariana. A solução visualizada para atingir as metas está na promoção do crescimento econômico e redução da desigualdade de renda. Como se fosse um ciclo vicioso, o Banco, por outro lado, diz que mesmo com o crescimento econômico não se pode garantir a priori que as metas serão cumpridas, particularmente no campo da saúde e educação (BM, 2001, p. 6).

Perante a situação de “beco sem saída”, o BM aponta como possível solução para que se consiga atingir, no setor da educação, as metas de igualdade de oportunidades para ambos sexos, a necessidade de adoção de “medidas específicas que eliminem as barreiras culturais, sociais e econômicas que impedem que as meninas freqüentem as escolas” (BM, 2001, p. 6). É neste clima de contradição permanente de políticas econômicas e sociais do BM que se vai desenhar em Moçambique um plano cujo objetivo no primeiro momento é reduzir a pobreza absoluta e a sua erradicação a longo prazo.

O *Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta: 2000-2004* foi aprovado em 1992, definido como *Linhas de Ação para a Erradicação da Pobreza Absoluta*. Segundo PARPA (2000, p. 9-21), trata-se de documento que define política e estratégia de ações do Governo de Moçambique a médio e longo prazos no concernente ao combate à pobreza, envolvendo para tal instituições governamentais e não governamentais.

A elaboração das *Linhas de Ação* teve como pressuposto um trabalho preliminar⁵⁰ coordenado pelo Ministério do Plano e Finanças (MPF), com o envolvimento de alguns Ministérios considerados determinantes na implementação de ações específicas no contexto maior de redução da pobreza em Moçambique. O PARPA foi esboçado numa perspectiva “multidimensional”, destacando-se duas vertentes. Na primeira, o plano elaborado tem em conta aspectos de caráter econômico, social, político e cultural; na segunda vertente contempla os programas e os projetos com abrangência nacional, provincial, setorial e local (PARPA, 2000, p. 9).

É importante frisar ainda que para a elaboração do PARPA também foram incorporadas experiências já existentes de planejamento do governo, como: “o *Plano Econômico e Social*, o *Plano de Investimentos Públicos e o Orçamento Geral do Estado*” (PARPA, 2000, p. 9). Por outro lado, na visão do governo, a política fiscal de médio prazo vai permitir que de forma realista sejam assegurados os recursos necessários para a implementação de ações para a redução da pobreza, ações essas a serem concretizadas por meio dos planos anuais.

Paralelamente, nos últimos anos foram definidas políticas de âmbito nacional e setorial que direta ou indiretamente concorrem para a materialização dos objetivos do PARPA. As políticas setoriais estão ligadas a: “Educação, Agricultura, Infra-estrutura, Saúde, Emprego, Segurança e Assistência Social e Capacidade Institucional para Assuntos da Pobreza” (PARPA, 2000, p. 9). Neste sentido, o Plano de Ação é síntese dos diferentes Planos Estratégicos Nacionais e Setoriais, permitindo, assim, uma “visão global e integrada” de as todas ações voltadas para a redução da pobreza. Conforme o documento em referência, o Plano contempla metas a serem alcançadas em cada setor, possibilitando deste modo o acompanhamento por “mecanismo de monitoramento, avaliação, coordenação e financiamento” (PARPA, 2000, p. 9).

⁵⁰ Trata-se de estudo de avaliação de pobreza – Pobreza e Bem-Estar em Moçambique: Primeira Nacional.

Os estudos sobre a pobreza em Moçambique debruçaram-se em primeiro lugar sobre a análise e tentativa de encontrar a definição mais específica de um conceito bastante complexo, a “pobreza”. A conceituação dentro do contexto moçambicano fez com que essa passasse a ser definida como “a incapacidade dos indivíduos de assegurar para si e seus dependentes um conjunto de condições básicas mínimas para a sua subsistência” (MPF, 1998, *apud* PARPA, 2001, p. 12).

Do ponto de vista monetário, a linha de pobreza nacional foi fixada em 5.433,00 MT (Cinco mil quatrocentos e trinta e três Meticais). Ao câmbio do Banco de Moçambique⁵¹ em relação ao dólar corresponde a cerca de 0,27 US\$ (Vinte e sete centavos de dólar). Isso significa que se considera pobre em Moçambique aquele que vive com cerca de 27 centavos⁵² de dólar por dia e a indigência estaria ligada a pessoas que nem as necessidades básicas em calorias conseguiriam satisfazer (MPF, 1998, *apud* PARPA, 2000, p. 12).

Por outro lado o PARPA considera também importante para a renda *per capita* outros indicadores de bem-estar, tais como: “taxa de analfabetismo de ambos sexos, taxa de mortalidade infantil, percentagem de população que não se beneficia de água potável, desnutrição crônica, entre outros” (PARPA, 2000, p. 12).

As *Estratégias para a Redução da Pobreza* (2000), estavam em sintonia com o *Programa Qüinqüenal do Governo 1995-1999*, (1995) programa do primeiro governo das primeiras eleições gerais e multipartidárias que tiveram lugar em 1994, depois dos 16 anos de guerra. A estreita articulação entre a “Estratégia” e o “Programa Qüinqüenal” fica clara quando este último define que: “O Governo vai concentrar os seus esforços, prioritariamente (...) na redução dos níveis da pobreza absoluta, visando sua erradicação a médio prazo e na melhoria da vida do povo,

⁵¹ Ao câmbio do Banco de Moçambique 1 dólar equivale a 20.336,00 MT. www.bancomoc.mz/index. Acesso em 4/11/2004.

⁵² Conforme os parâmetros de linhas de pobreza internacionais, considera-se população rural abaixo da linha de pobreza aquela que vive com menos de 1 dólar por dia e população urbana abaixo da linha de pobreza aquela que vive com menos de 2 dólares por dia (BM, 201, p.330).

com incidência na educação, saúde, desenvolvimento rural e emprego” (GDM, 1995, *apud* PARPA, 2000, p. 12).

Para suprir as limitações acima mencionadas, no período de 1996-1997 foi realizado o *Inquérito aos Agregados Familiares sobre as Condições de Vida* (IAF 96/97). Tratou-se do primeiro levantamento com dados representativos nacionais. A partir do inquérito, segundo o governo, foi possível dimensionar melhor as “estimativas de incidência de pobreza, a definição do perfil da pobreza e a identificação das suas determinantes” (PARPA, 2000, p. 13).

O IAF 96/97 radiografou a pobreza em Moçambique, tendo chegado à conclusão que esta apresentava índices extremamente altos. Verificou-se que o consumo médio anual *per capita* do moçambicano era de cerca de US\$ 170 (PARPA, 2000, P. 13). Isso significa que a renda mensal está na faixa de US\$ 14 e a diária, nesse raciocínio seria de aproximadamente US\$ 0,47 (quarenta sete centavos de dólar), isto é, um pouco mais de um quarto conforme os parâmetros internacionais da população rural abaixo da linha da pobreza que vive com menos de um dólar por dia.

O inquérito concluiu que o “índice de incidência de pobreza” era de 69,4% e mais de 2/3 da população moçambicana vivia abaixo da linha da pobreza. Outro dado importante é que a pobreza é mais acentuada nas zonas rurais, representando 81,8%, cabendo para a zona urbana, 18,2% (PARPA, 2000, p. 13).

Tendo em conta os indicadores de bem-estar sem incluir os de consumo, a situação é deveras preocupante. A taxa de analfabetismo da população com mais de 15 anos é de 72,2% nas zonas rurais e 33,3% nas zonas urbanas. Em relação às mulheres, a situação é ainda mais gritante, apresentando 85,1% no campo e 46,2% nas cidades. Os dados apontam ainda que a população sem acesso à água potável e encanada é de 99,0% nas zonas rurais e 69,0% nas zonas urbanas.

O perfil da pobreza e sua distribuição nos diferentes grupos sócio-econômicos apresenta-se de forma bastante heterogênea, sendo de

destacar os aspectos referentes a características demográficas e educacionais. Segundo o IAF 96/97, os indivíduos pobres⁵³ vivem em agregados numerosos em comparação com não pobres⁵⁴; os primeiros têm tido geralmente mais filhos que os segundos; os pobres começam a ter filhos mais cedo que os não pobres; os agregados familiares dos pobres geralmente apresentam duas vezes mais dependentes que os não pobres. Em relação à educação, na ótica do IAF 96/97 existe forte relação entre o nível de formação educacional e a pobreza.

Constatou-se, porém, que não existe grande diferença no relacionamento entre pobres e não pobres, mas sim entre sexo e local de residência e, neste caso, as mulheres continuam sendo as mais prejudicadas, bem como as zonas rurais. Outra ligação bastante forte, conforme a fonte em referência, diz respeito à relação entre a educação do “chefe” do agregado familiar e a pobreza deste mesmo agregado. Os agregados familiares em que seu chefe tem maior nível de escolaridade apresenta tendência de serem menos pobres, particularmente nas zonas urbanas e nos agregados chefiados por mulheres (PARPA, 2000, p. 15).

Com base no IAF 96/97 foram definidas as *Linhas de Ação para a Erradicação da Pobreza Absoluta em Moçambique*. Na perspectiva do governo, são ações fundamentais de impacto na erradicação da pobreza o crescimento econômico e o incremento de investimento no desenvolvimento do capital humano. Para a materialização de tais ações exigiu a identificação de setores que de forma direta ou indireta contribuem para a erradicação da pobreza, destacando-se: a educação, a saúde, a agricultura, o emprego, as obras públicas básicas e a assistência social (PARPA, 2000, p. 16). Além dos setores indicados, o PARPA apresenta como fundamental, a promoção do estatuto da mulher moçambicana, face ao papel que exerce na “provisão de rendimento para o sustento do agregado familiar” (PARPA, 2000, p.17).

⁵³ Segundo o conceito de pobreza em Moçambique trata-se de pessoas que vivem com menos de 5.433,00 Mt, cerca de 26 centavos de dólar por dia (MPF, 1998, *apud* PARPA, 2000, p. 12).

⁵⁴ Não pobres são pessoas que vivem com valor igual ou superior a 5. 433,00 Mt, ou seja, igual ou superior a 26 centavos de dólar por dia (MPF, 1998, *apud* PARPA, 2000, p.12).

O projeto de erradicação da pobreza absoluta definiu como alvos principais as regiões moçambicanas com índices elevados da pobreza ou aquelas que concentram maior número de pessoas pobres. Por último, o objetivo macro “é a redução da incidência da pobreza absoluta em redor de 30% nos próximos anos” (PARPA, 2000, p. 17). Isso significa que se trata de reduzir o atual nível de pobreza, de cerca de 70%, para menos de 50% nos próximos dez anos. O objetivo intermediário a ser alcançado até o ano de 2004 seria o de reduzir a incidência de pobreza dos atuais índices prevaletentes para cerca de 60% (PARPA, 2000, p. 21).

A apresentação da pobreza em Moçambique permite contextualizar e dimensionar a ação das políticas do BM para o desenvolvimento econômico e o seu impacto na educação. Por outro lado, a radiografia da extrema pobreza existente em Moçambique possibilita entender mais a atuação do BM por meio de vários projetos econômicos e sociais, particularmente aqueles ligados à educação básica objeto da presente pesquisa.

5 – EDUCAÇÃO BÁSICA MOÇAMBICANA PÓS-JOMTIEN

5.1 Educação Básica para Todos: longo caminho a percorrer

A análise da possibilidade de se pensar em uma educação para todas as crianças, jovens e adultos nos remete necessariamente à Conferência Mundial sobre a “Educação para Todos” que teve lugar em Março de 1990, em Jomtien, Tailândia. Porém, apesar da dimensão e alcance da conferência em epígrafe, ela não foi a primeira deste gênero. Segundo Torres (2001, p. 8-29), basta recordar as conferências de Bombaim, Índia, em 1952; Cairo, Egito, em 1954; Lima, Peru, em 1956 e Karachi, Paquistão, e Adis Abeba, Etiópia, no início da década de 60. Todas elas definiram que até 1980 se concretizariam duas metas fundamentais – a alfabetização e a escolarização universais.

A conferência da Tailândia apresentou uma situação educacional pouco animadora “Em 1990, as estatísticas indicavam a existência de mais de 100 milhões de meninos e meninas sem acesso à escola e mais de 900 milhões de adultos analfabetos no mundo” (TORRES, 2001, p. 8). Em face do diagnóstico apresentado, a conferência reconfirmou que os apelos das anteriores conferências não tinham surtido os efeitos almejados. Assim sendo, pode-se dizer, conforme a autora, que a conferência de Jomtien não tinha como objetivo a reafirmação da importância da educação básica. Aliás, a universalização da escola primária fora insistentemente colocada nos encontros internacionais anteriores.

Assim, a própria conferência de março de 1990 na Tailândia é reconhecimento oficial do fracasso dos apelos e compromissos internacionais anteriores. (...) Jomtien 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. (Bousquet, 1990, *apud* TORRES, 2001, p. 8).

O redimensionamento da visão e do alcance da educação básica marcou a década de 90 com reformas educacionais em todo o mundo. Por outro lado, para acompanhar a implementação das decisões de Jomtien foi criado o “Fórum Consultivo Internacional sobre a Educação para Todos”, estando nele representado os governos nacionais, agências multilaterais e bilaterais e organizações não-governamentais.

A primeira reunião do Fórum teve lugar em Paris, França, de 4 a 6 de dezembro de 1991, cuja pauta se centrou na meta de *universalização da educação primária*, incluindo uma estimativa de custos.

A segunda realizou-se em Nova Deli, Índia, de 8 a 10 de setembro de 1993. Neste encontro, a tônica foi sobre *a qualidade da educação básica*. Nela, para além de se ter passado em revista os principais avanços alcançados nos dois primeiros anos posteriores a Jomtien, se destacava que:

Cerca de 120 países em desenvolvimento apresentavam medidas de acompanhamento pós-Jomtien. (...) Como dado preocupante se destacava que somente 56 países mencionavam haver ativado algum mecanismo para promover ou monitorar o processo das metas e somente 14 haviam aumentado significativamente seu orçamento para a educação básica. (...) Em relação aos compromissos financeiros dos sócios de Jomtien: o Banco Mundial havia duplicado seus empréstimos para a educação básica (de US\$ 500 milhões em 1990 para US\$ 1 bilhão em 1993), assim como o PNUD (dois terços de seus programas para 1992-96 incluíam a educação básica); a UNICEF avançava lentamente em seu compromisso de destinar 25% de seu orçamento para a educação básica no ano 2000; a UNESCO, que não é uma agência de financiamento, havia expandido e dado prioridade a suas atividades de alfabetização e educação básica. O II Fórum relembrou a seriedade dos compromissos e a urgência em acelerar as medidas necessárias para se alcançar metas e, em particular, o acesso igualitário de meninos e meninas à escola. Se as medidas urgentes não fossem tomadas, advertiu, a disparidade do acesso não só se manteria, mas aumentaria para o ano 2000, principalmente no sul da Ásia e na África Subsariana (TORRES, 2001, p. 9).

A terceira reunião decorreu em Amã, Jordânia, de 14 a 19 de Junho de 1996. O objetivo central foi o de proceder a avaliação das principais realizações que tiveram lugar na metade da década depois de Jomtien. O III Fórum

enalteceu os avanços conseguidos em todas as regiões, com destaque quanto ao acesso à educação primária, embora não como o desejado; crianças de 6 a 11 anos já se encontravam em grande número nas escolas. A preocupação com a qualidade da educação, planejamento mais rigoroso, entre outros aspectos constituíram as principais conquistas. Poucos avanços se registraram fundamentalmente no tocante à igualdade de oportunidade de acesso e qualidade de educação oferecida à menina e à mulher. Do mesmo modo, a educação infantil, a pré-escola e a alfabetização de jovens e adultos tinham sido secundarizados em muitos países.

5.2 Metas de Desenvolvimento do Milênio

5.2.1 Educação primária universal

O documento aprovado no Fórum *Mundial de Educação de Dakar* que teve lugar em abril do ano de 2000 divulgou as seis metas visando atingir a *Educação Para Todos (EPT)*. O chamado *Marco de Ação de Dakar*, segundo a UNESCO (2000) definiu como meta, até 2015, a oferta a todas as crianças de uma escolarização gratuita, em que as discrepâncias de gênero deveriam ser eliminadas. As diferentes nações do mundo coletivamente se comprometeram com as seis metas:

expandir e melhorar o cuidado e a educação na primeira infância, especialmente para as crianças mais vulneráveis e desprivilegiadas; garantir que até 2015 todas as crianças – especialmente as meninas, as crianças em situação difícil e as pertencentes a minorias étnicas – tenham acesso à educação primária gratuita, compulsória e de boa qualidade, em que possam concluí-la; garantir que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam atendidas e pelo acesso equitativo a programas adequados de aprendizagem e de habilidades para a vida; obter um aumento de 50% nos níveis de escolarização de adultos até 2015, especialmente entre as mulheres, e oferecer acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos; eliminar disparidades de gênero na educação primária e secundária até 2005, focalizando especialmente a garantia de que as meninas tenham acesso igual e completo à educação básica de boa qualidade e iguais possibilidades de desempenho; aprimorar todas as ações que visem a qualidade de educação, e assegurar sua excelência, de forma que todos possam alcançar resultados de aprendizagem que sejam reconhecidos e mensuráveis, especialmente em alfabetização, contas e habilidades essenciais para a vida (UNESCO, 2002, p. 13).

Das Metas de Desenvolvimento do Milênio (MDMs), duas delas merecem destaque, pois estão ligadas diretamente à universalização da educação primária e eliminação de disparidades de gênero na educação primária e secundária até ao ano de 2005.

O *Relatório de Monitoramento Global sobre Educação Para Todos* (2002), da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), constatou que existem no mundo muitas crianças fora da escola e quase todas elas se encontram na África Subariana.

As Taxas Brutas de Admissão⁵⁵ (TBAs) na década de 1990-1999 reduziram-se comparativamente com as das duas décadas anteriores. Segundo a UNESCO (2002), esse fenômeno se deve ao fato da década de 80 ter sido de muitas dificuldades econômicas, estas acentuadas com os conflitos armados que assolaram o Continente Africano, especialmente a África Subariana e o mesmo aconteceu com Moçambique, conforme se demonstra na tabela que se segue:

Tabela II - Taxas Brutas de Admissão no Ensino Primário (1990-1999)

Designação	1990	1999
África Subariana	75	81
Moçambique	69.9	85

Fonte: UNESCO (2002, p. 46 e 248).

Uma atenção que deve merecer análise dos dados segundo a UNESCO (2002), é sobre a matrícula *versus* freqüência. As TBAs, assim como as Taxas Líquidas de Matrículas⁵⁶ (TLMs), podem apresentar números não fiéis, porque geralmente incluem as crianças formalmente registradas sem plena certeza se todas elas efetivamente estiveram na escola durante um determinado ano letivo escolar. A “preocupação” é tanta das agências internacionais para com a

⁵⁵ As Taxa Bruta de Admissão é o número de alunos novos na primeira classe da educação primária, independentemente de idade, expresso como percentagem da população na faixa etária oficial para ingresso na educação primária (UNESCO, 2002, p. 317).

⁵⁶ As Taxa Líquida de Matrícula são o número de alunos que se encontram na classe ou nível de educação que corresponde a sua faixa etária, ou seja, alunos que foram matriculados com a idade ideal segundo o padrão oficial. A TLM expressa a percentagem da população total pertencente a essa faixa etária (UNESCO, 2002, p. 317).

escolaridade primária que até existe a chamada Taxa de Sobrevivência⁵⁷. Na África Subsariana, a taxa em referência, no ano de 1999 era de 75,5% e em Moçambique, esta se situava na faixa de 46,2% (UNESCO, 2002, p. 281).

O índice é prova inequívoca do nível muito baixo em que se apresenta o sistema educacional moçambicano. Por outro lado, os efeitos nefastos da guerra fizeram com que a rede escolar de 1992, ano do fim do conflito armado, fosse metade da existente em 1983, ano da introdução do SNE, que era cerca de 6.000 unidades escolares. O mesmo aconteceu com as Taxas Brutas de Matrícula⁵⁸ (TBMs) que em 1983 foram de 110% e 1992 apresentavam 59%; e as Taxas Brutas de Escolarização⁵⁹ (TBEs) em 1981 eram de 80% e em 1992 o índice apontava para 56%. É dentro desta realidade que se deve desenvolver estratégias para a efetivação do grande desafio, o de realizar educação primária para todas as crianças e jovens moçambicanos.

Com o fim da guerra, os setores sociais, em particular o da educação e da saúde, como intenção do governo moçambicano, foram definidos como os prioritários na alocação de recursos, embora de longe se tenha conseguido cobrir as despesas correntes fundamentais. A tabela exprime os gastos correntes com a educação e saúde no período de 1990 a 1996.

Tabela III – Despesas correntes

Designação	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Educação (*)	S/d	14,3	13,6	12,4	14,4	13,9	17,4
Saúde (*)	5,6	6,9	7,4	6,5	4,8	7,6	7,8
Estado (**)	25,6	22,2	24,4	21,4	22,9	16,6	16,1

Fonte: Moçambique, MINED, 1998.

(*) Percentagem total de despesas públicas correntes do Estado; (**) Percentagem em relação ao PIB.

⁵⁷ A Taxa de Sobrevivência é a proporção de alunos matriculados na 1ª classe que permanecem na escola até uma determinada classe posterior. É particularmente relevante a sobrevivência até a 5ª classe, uma vez que a conclusão de pelo menos quatro anos de escolaridade primária é considerada uma conquista importante. O índice mede evasões precoces. Fornece dados sobre crianças que abandonam a escola antes da 5ª classe, e que podem posteriormente retroceder ao analfabetismo (UNESCO, 2002, p. 53).

⁵⁸ A Taxa Bruta de Matrícula é o número de alunos matriculados em uma classe ou determinado nível de educação, independentemente de idade, expresso como percentagem da população pertencente à faixa etária relevante. Observar que a TBM pode ser maior que 100% como resultado de repetência e de ingresso em idade inferior ou superior à idade típica para classe – nível (UNESCO, 2002, p. 317).

⁵⁹ A Taxa Bruta de Escolarização é o número de alunos de todas as idades matriculados num determinado nível, grau ou ciclo (Ministério do Plano e Finanças e Ministério da Educação de Moçambique, 2003, p. 95).

Pela tabela se pode inferir que, de 1991 a 1994, as despesas públicas para com a educação foram bastante oscilantes, embora proporcionalmente em relação ao PIB correspondente ao Orçamento do Estado se mantivesse constante.

Os valores insuficientes e flutuantes do orçamento destinado à educação fazem com que o sistema educativo moçambicano se debata com três problemas fundamentais: limitado acesso às oportunidades educativas; baixa qualidade e custo de expansão do acesso.

A questão do acesso teve dois momentos em Moçambique. Como já se disse, logo depois da independência, como resultado de medidas de democratização de educação, em 1981, a taxa bruta de matrícula tinha alcançado os 110%, potencialmente se tinha chegado à “universalização do ensino primário”. Nos anos subseqüentes, a guerra e os seus desdobramentos econômicos, políticos e sociais reduziram drasticamente a taxa anteriormente referida, tendo chegado a 54% em 1994. Finda a guerra, a TBA no EP1 tem vindo a se recuperar, situando-se em 79% em 1998, obviamente ainda muito inferior a de 1981 (MINED, 1998, p. 9).

Em relação à qualidade de ensino, algo bastante complexo para análise, esta continua sendo de muita reclamação desde os pais ou encarregados de educação até aos profissionais de educação. Perante alguns dados, se bem que sejam de cunho quantitativo, se percebe que a média das Taxas de Repetência⁶⁰ no ensino primário foi de 25% e de Taxas de Desistência⁶¹ é cerca de 7,7%. As Taxas de Transição⁶² são baixas, isto é, 6 em cada 100 alunos matriculados na 1ª classe é que se graduam no EP2 (MINED, 1998).

No tocante aos custos e sustentabilidade do SNE, como o próprio Ministério da Educação reconhece, com o atual orçamento do Estado

⁶⁰ A Taxa de Repetência é a percentagem dos alunos matriculados numa determinada classe num dado ano letivo escolar que se matricula na mesma classe no ano escolar seguinte (Ministério do Plano e Finanças e Ministério da Educação de Moçambique, 2003, p. 95).

⁶¹ A Taxa de Desistência ou de Abandono é a percentagem de alunos matriculados numa determinada classe no início de um dado ano letivo escolar que abandona essa mesma classe entre o início o fim do ano letivo – desistência ou abandono anual (Ministério do Plano e Finanças e Ministério da Educação de Moçambique, 2003, p. 95).

atribuído à educação fica insustentável a expansão e melhoria da qualidade de ensino.

O ***risco maior para a estratégia do governo*** é que, com a expansão dos ingressos, ***os recursos disponíveis para apoiar o sistema se venham a tornar insuficientes***. O rápido aumento de ingressos nos anos que se seguiram à independência foi invertido, em parte, devido ao colapso econômico, que permitiu ao Governo sustentar os sucessos que haviam sido alcançados. Na próxima década, o progresso no sentido de ***escolarização primária universal poderá provar ser insustentável*** por qualquer uma das duas razões. Por um lado, ***o aumento das receitas do Estado poderá ser menor do que se espera***, quer devido ao seu lento crescimento, quer devido à falha na materialização do ***alívio da dívida***. Por outro lado, ***os parceiros nacionais e internacionais do Governo poderão não disponibilizar recursos financeiros e materiais na escala necessária para o sucesso da estratégia*** (MINED, 1998, p. 32-33, *grifos do autor*).

Fica evidente que todo Plano Estratégico de Educação (PEE), documento do governo de Moçambique desenhado para o primeiro quinquênio: 1999-2003, sob lema: “Combater a Exclusão e Renovar a Escola”, está condicionado a chamada “ajuda externa”, participação dos “parceiros”, “doadores” nacionais e internacionais.

A partir daqui se tem uma possível resposta do maior questionamento colocado nos objetivos da pesquisa. Trata-se da pergunta com relação à postura do governo moçambicano: submetia-se a todas as políticas do BM ou tinha algum “espaço de manobra” que o possibilitasse definir políticas e prioridades suas para educação, em particular a educação básica? Uma possível resposta é que efetivamente tem poucas possibilidades de “driblar” as estratégias de políticas do BM para a educação.

A forte dependência externa em relação ao Orçamento Geral do Estado, assim como ao financiamento da educação, os “espaços de manobra”, se é que possam existir, são limitados, provavelmente sem muito impacto na estratégia global do BM.

⁶² A Taxa de Transição é o número de alunos admitidos numa classe do ensino em determinado ano, expresso como percentagem do número de alunos matriculados na classe de ensino do ano anterior (UNESCO, 2002, p. 317).

A dependência econômica de Moçambique contradiz-se com as ambiciosas metas apontadas no PEE, no contexto de *Declaração Mundial de Educação para Todos*. O governo moçambicano definiu como metas até o ano 2000 atingir uma TBA mínima de escolarização na faixa de 86%. Para tal foram definidas ações que visavam o alargamento da rede escolar do EP1, de tal sorte que se reduzissem substancialmente as distâncias percorridas pelas crianças para a escola. Isso pressupunha que, para além das 3.748 escolas existentes em 1994, deveriam ser construídas, até 1999, mais de 2.600 novas escolas e recrutamento de 8.800 novos professores.

Em termos de número de alunos isso implicava sair dos 1.338.100 para 1.694.500 e a construção de 2.500 casas para professores. Ainda dever-se-ia introduzir em todos os distritos o maior número de escolas do EP2, possibilitando que as crianças que concluíssem o EP1 pudessem prosseguir com os seus estudos e concluíssem o ensino primário. Neste contexto seria necessária a construção de novas escolas, ampliar e melhorar as 178 existentes e recrutar novos professores, elevando deste modo o efetivo de 11.700 alunos em 1994 para 179.310 em 1999 (MINED, 1995, p. 9).

O ambicioso plano de Política Nacional de Educação (PNE) tem encontrado imensas dificuldades na sua materialização. Todos os anos, a questão de vagas e falta de professores tem sido assunto candente no país. Segundo o Jornal Eletrônico, *IMENSIS – Notícias*, pode-se depreender que a situação continua piorando em todos os anos.

Um mês após o início do ano letivo 2005, as aulas em muitas escolas continuam a decorrer em ritmo deficiente, devido ao elevado défice de professores que se registra em praticamente todas as classes dos ensinos primário, secundário e pré-universitário. Por motivos de tesouraria, de um plano inicial que previa o **recrutamento de cerca de 10 mil docentes** para o presente ano letivo, as **autoridades da Educação só foram autorizadas a admitir perto de quatro mil professores**. (IMENSIS – Notícias, 2005, p. 01, *grifos do autor*).

É importante sublinhar que professores em referência são leigos, logo à partida a qualidade de ensino passa a ser questionável. Isso está

acontecendo porque o ritmo de formação de professores nos Centros de Formação de Professores Primários, nos Institutos de Magistério Primário, bem como na Universidade Pedagógica não conseguem satisfazer a demanda. Por outro lado, a admissão de estudantes para diferentes cursos de formação de professores tem sido condicionada à existência de orçamento para efeito, embora existam muitos jovens interessados em abraçar a carreira docente. Está-se aparentemente perante um ciclo vicioso, o principal nó de estrangulamento é a dependência externa.

Segundo o PNUD (2000), o sistema de ensino moçambicano tem uma pirâmide bastante ampla na base e vai-se afunilando em todos os níveis e graus de ensino.

O sistema tem uma base ampla ao nível de EP1, estrangula-se de forma abrupta no EP2 que é o segundo nível do ensino primário. Isto se deve à forma organizativa do EP2 que estabelecendo um funcionamento por disciplinas independentes, semelhantes ao ensino secundário, torna-o muito oneroso e de difícil expansão pelo extenso território nacional, devido à quantidade de professores que requer para o seu funcionamento (PNUD, 2000, p. 49).

O sistema apresenta uma pirâmide com 7.788 escolas do EP1, contra 823 escolas do EP2; 116 escolas do ESG – 1º ciclo, contra 27 escolas do ESG – 2º ciclo (MINED, 2002). Daqui se pode afirmar que a vontade política do governo moçambicano não se está a materializar no campo prático conforme o desejado.

O número de escolas de diferentes níveis e graus de ensino explica em parte a causa do estrangulamento do sistema. À partida, muitos alunos que concluem a 5ª classe que corresponde ao EP1 não podem prosseguir para o EP2, para frequentarem a 6ª e 7ª classes, condição necessária para a conclusão do ensino primário completo, a educação básica moçambicana. Nestas condições, as metas do *Fórum Mundial de Educação de Dakar*, apresentadas sob forma de *Plano Estratégico da Educação*, continuarão apenas como boa vontade política, não se vislumbrando a sua concretização, pelo menos num prazo muito próximo.

5.2.2 Promoção de igualdade entre gêneros

A questão da presença de meninas nas escolas moçambicanas foi enquadrada dentro do *Plano Estratégico da Educação* no denominado “Programa de Acesso à Rapariga”. Na ótica do governo moçambicano, o programa insere-se no contexto maior de reduzir e caminhar para a eliminação das desigualdades econômicas e sociais entre homens e mulheres, estas últimas severamente prejudicadas pelos altos índices de analfabetismo.

Apesar da população moçambicana ser constituída na sua maioria por mulheres, conforme mostra o Anexo III, esta vantagem não se faz refletir na igualdade dos direitos em todas as esferas da sociedade moçambicana. (...) ”o número da população feminina contrasta-se com os baixos níveis de escolaridade e de outros indicadores de desenvolvimento, quando comparados com os dos homens” (INE, 2003, p. 4).

Alguns esforços embora ainda tímidos têm vindo a serem desenvolvidos pelo governo de Moçambique no sentido de promover a participação da mulher na vida pública. A conquista que se pode considerar de relevo na história do país foi a criação de um Ministério especificamente para com as questões de mulheres – o Ministério da Mulher e Ação Social, com a nomeação da respectiva Ministra.

Com o processo de maior abertura democrática, em que a partir de 1994 passaram a realizar-se as eleições presidenciais e legislativas, a participação feminina nos dois últimos mandatos referentes a 2000-2004 e 2005-2009 registrou avanços significativos no tocante a ocupação de mulheres nos cargos de direção ao nível ministerial. O quadro que se segue apresenta o grau de participação feminina como membros do governo central de Moçambique.

Quadro VI – Membros do Governo de Moçambique: 2000-2004 e 2004-2009

Designação	2000-2004	2005-2009
Ministros	20	19
Ministras	03	06
Vice-Ministros	12	11
Vice-Ministras	05	04
Governadores (*)	11	09
Governadoras	-	02

Fontes: Governo de Moçambique, 2004, p. 01-03.
Imensis-Notícias, 2005, p.01.

(*) Os governadores provinciais não são eleitos, mas sim nomeados pelo Presidente da República. O processo eleitoral moçambicano até este momento elege o Presidente da República e os Deputados da Assembléia de República, com o mandato de cinco anos. Um outro nível de eleições tem lugar ao nível de cidades capitais provinciais, algumas cidades e vilas, cujo desenvolvimento sócio-económico possa justificar. Presentemente, são 33 cidades e vilas abrangidas pelo processo de autarcização.

As decisões políticas referentes à necessidade de participação da mulher nas diferentes esferas sócio-económica, política e cultural, somente serão sustentáveis caso se invista na educação e formação da mulher moçambicana. A efetiva participação exigirá como sempre a formação académica e profissional compatível. Porém, das elevadas Taxas de Analfabetismo da população moçambicana, as taxas em relação às mulheres são mais altas. Assim, de 56,7% de taxa de analfabetismo da população moçambicana, 71,2% dizem respeito às mulheres e 40,2% aos homens.

Do mesmo modo, as informações dos alunos nos diferentes níveis de ensino provam que a situação da rapariga continua desfavorável conforme se ilustra na tabela seguinte.

Tabela IV – Número de alunos matriculados por nível de ensino, 1998

Designação	EP1	%	EP2	%	ESG-1º	%	ESG-2º	%
Rapazes	1.081.957	58	99760	59	32.077	60	4.498	61
Raparigas	786.074	42	68.994	41	21.612	40	2.856	39
Total	1.868.031	100	168.754	100	53.693	100	7.352	100

Fonte: INE (2000, p. 14).

Dos dados apresentados pode-se verificar que há uma tendência de redução de raparigas matriculadas à medida que se sobe de nível. No EP1, do total dos alunos matriculados, 42% eram raparigas. No nível seguinte, EP2, último nível do Ensino Primário, esta percentagem desce ligeiramente para 41%. No nível do ESG, a percentagem ainda é menor, isto é, do total dos alunos matriculados, somente 39% eram raparigas.

No concernente ao Ensino Superior, no período em análise existiam em Moçambique três instituições públicas universitárias: a Universidade Eduardo Mondlane (UEM); a Universidade Pedagógica (UP), esta ligada exclusivamente à Formação de Professores para o Ensino Secundário Geral; e o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI). A tabela que a seguir se apresenta mostra a tendência ainda maior de fraca participação das raparigas neste nível de ensino.

Tabela V – Estudantes matriculados no ano letivo escolar: 1998/1999

Designação	UEM	%	UP	%	ISRI	%
Rapazes	4.927	76	1.104	71	151	75
Raparigas	1.573	24	460	29	50	25
Total	6.500	100	1.564	100	201	100

Fonte: INE (2000, p. 20).

Nas três universidades estatais a percentagem mais alta de raparigas é na UP, 29%, seguindo o ISRI, 25% e a UEM com 24%. Globalmente, foram matriculados no ano letivo escolar 1998/1999, 8.265 estudantes, destes 2.082 eram raparigas, equivalente a 34%.

As desigualdades nos diferentes níveis e graus de ensino têm também reflexos na carreira docente moçambicana. A próxima tabela retrata esta situação.

Tabela VI – Número de professores por nível de ensino: 1998

Designação	EP1	%	EP2	%	ESG - 1º	%	ESG - 2	%
Professores	23.161	74	3.552	82	1.507	97	238	80
Professoras	7.352	26	804	18	235	13	59	20
Total	30.513	100	4.356	100	1.742	100	297	100

Fonte: INE (2000, p. 21).

Pelos dados constata-se que existem mais homens a lecionar do que mulheres nos diferentes níveis de ensino. No EP1 a percentagem de professoras em 1998 era de 24%; no EP2, 18%; no ESG – 1º ciclo, a percentagem de professoras é a menor de todos os níveis, 13% e no ESG – 2º ciclo, soube ligeiramente em comparação com o nível anterior, 20%. No global, do total de 36.908 professores que lecionam do EP1 ao ESG, somente 8.450 eram professoras, o que significa uma média de apenas 23% e 28.458 eram professores, equivalente a 77%.

Apresentada a situação de rapariga do ensino primário à universidade, bem como a percentagem de mulheres que exercem a carreira docente, torna-se ainda necessário explicitar alguns indicadores escolares e o seu impacto na promoção do acesso da rapariga no contexto de universalização do ensino primário. São apresentadas quatro tabelas com diferentes indicadores escolares.

Tabela VII – Taxa líquida de admissão⁶³ escolar por sexo: 1997/1998

Designação	1997	1998
Rapazes	16,8	19,2
Raparigas	15,1	17,7
Total	15,9	18,4

Fonte: MINED, Direção de Planificação – levantamento escolar, 1997 e 1998.

Pelas cifras depreende-se que apesar de ligeira subida verificada de 1997 para 1998, no global, as taxas líquidas de admissão são muito baixas e a das raparigas são ainda das mais baixas.

Tabela VIII – Taxa bruta de escolarização por nível e sexo: 1998

Designação	EP1	EP2
Rapazes	89,7	23,9
Raparigas	65,1	16,8
Total	77,4	20,4

Fonte: MINED, Direção de Planificação – levantamento escolar, 1998.

⁶³ A Taxa Líquida de Admissão é o número de alunos na faixa etária oficial de ingresso na escola que entram pela primeira vez na primeira classe do ensino primário, expresso como percentagem da população pertencente à faixa etária oficial de admissão ao ensino primário (UNESCO, 2003, p. 317).

No período em balanço, a média geral da taxa bruta de escolarização de raparigas foi de 41%, sendo 65,1% no EP1 e 16,8% no EP2. A percentagem global de rapazes foi de 57%, sendo 89,7% no EP1 e 23,9% no EP2.

Tabela IX – Taxa líquida de escolarização⁶⁴ por nível de ensino e sexo: 1998

Designação	EP1	EP2
Rapazes	49,2	2,7
Raparigas	40	2,2
Total	44,6	2,5

Fonte: MINED, Direção de Planificação – levantamento escolar, 1998.

No cômputo geral, a taxa líquida de escolarização das raparigas foi de 21,1%, sendo 40% no EP1 e 2,2% no EP2. Em relação aos rapazes, destes foi no global 25,95%, sendo 49,2% no EP1 e 2,7% no Ep2.

Tabela X – Taxa de desistência por nível de ensino e sexo: 1998

Designação	EP1	EP2
Rapazes	8,1	6,7
Raparigas	7,6	8,4
Total	7,9	7,4

Fonte: MINED, Direção de Planificação – levantamento escolar, 1998.

Os dados revelam que os rapazes desistem mais do que as raparigas no EP1. No EP2, a situação se inverte, desta vez são as raparigas que mais desistem do que os rapazes.

Pelas estatísticas verifica-se que é exatamente no EP2 onde se assiste o maior número de raparigas desistentes. Isso contribui para que no ensino secundário se constate a presença ainda menor de raparigas, particularmente nas zonas rurais. São apontadas como causas pelo Ministério da Educação moçambicano, os casamentos prematuros, trabalhos domésticos (lavoura, procura de água, lenha, entre outros), bem como as questões de ordem econômicas e culturais que têm concorrido

⁶⁴ A Taxa Líquida de Escolarização é a percentagem da população do grupo etário oficial de um determinado nível, grau ou ciclo do ensino que está matriculado nesse mesmo nível, grau ou ciclo (Moçambique, MPF e MINED, 2003, p. 95).

negativamente para a promoção do acesso da rapariga aos diferentes níveis de ensino. O MINED aponta ainda como uma das prováveis causas que desestimula a participação feminina nas escolas seja o número reduzido de professoras. A figura de professora, particularmente no campo e nas classes iniciais, pode contribuir como estímulo e importante elemento de referência. Como refere o PEE, “Uma possível explicação para a relativa baixa de participação das raparigas é a escassez de professoras. No EP1 e EP2, apenas 23% dos professores são mulheres” (MINED, 1998, p. 10).

O governo moçambicano, mesmo dentro de dependência econômica que se encontra deve assumir o papel do principal protagonista do processo de educação e formação, definindo metas e prioridades a cada momento. Tendo a consciência de que o dinheiro que tem sido alocado a Moçambique é crédito, significa dívida, a postura dos governantes deve ser de defesa permanente dos interesses do Estado e da nação moçambicana.

5.3 Compromissos internacionais com a educação básica

Depois do Fórum Mundial de Educação de Dakar, que teve lugar em abril do ano 2000, em setembro de 2003 o BM reuniu-se em Dubai, com a presença de um total de 184 países membros. No seu discurso de abertura, o presidente desta instituição financeira internacional afirmou:

Há três anos, os líderes mundiais reuniram-se na Cúpula do Milênio, para avaliar o futuro. Comprometeram-se a reduzir a pobreza pela metade até 2015. Concordaram nas Metas de Desenvolvimento do Milênio – para a saúde, educação e oportunidade igual para as mulheres. (...). São metas notáveis. Muitos líderes a eles se referiram como moralmente certas – nossa responsabilidade humana, mas também nosso interesse global (BM, 2003, p. 6-7).

Com o objetivo de acompanhar e avaliar os compromissos assumidos no Fórum Mundial de Educação de Dakar, a UNESCO produziu em 2003 o *Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos*. Segundo este documento, o Fórum de Dakar chegou ao consenso

sobre a necessidade de se alcançar seis metas de Educação para Todos (EPT).

A avaliação do grau de cumprimento das metas anteriormente referidas pode ser monitorada de duas maneiras principais,

registrar e interpretar o progresso alcançado em cada país em relação a cada uma das metas da EPT, se possível, em relação ao conjunto das seis metas (...) e também é importante monitorar os meios que levaram a esses fins, inclusive a legislação, recursos, programas e níveis de assistência internacional (UNESCO, 2002, p. 15).

O Relatório faz referência, dentre vários aspectos, a que quase um terço da população mundial encontra-se em países que de antemão se sabe que as metas da EPT não passarão de sonho, a menos que os compromissos assumidos pelos países desenvolvidos sejam efetivamente cumpridos. A África Subsariana, da qual Moçambique é parte integrante, está no grupo dos países em referência (UNESCO, p. 15).

Quando se faz a análise partindo de combinação dos três índices de cunho quantitativo – taxa líquida de matrícula, taxa de alfabetização de adultos⁶⁵, índice de paridade de gênero⁶⁶, em relação à matrícula na escola primária, a UNESCO concluiu, a partir dos 154 países com dados disponíveis para monitoramento, que:

83 países já alcançaram as três metas ou têm chance de alcançá-las até 2015; 43 países fizeram pequeno progresso durante a década de 1990, mas é provável que pelo menos uma das metas não seja alcançada até 2015; 28 países com sério risco de não alcançar nenhuma das três metas (UNESCO, 2002, p. 15).

O primeiro grupo representa apenas 32,4% da população mundial e concentra-se nos países da América do Norte, Europa Ocidental e Ásia Central; 87% nos países da Europa Central e Oriental; 81% nos países do Leste da Ásia e Pacífico e 69% nos países da América Latina e Caribe.

⁶⁵ A Taxa de Alfabetização de Adultos é o número de adultos alfabetizados, expresso como percentagem do total da população adulta a partir de quinze anos. Uma pessoa é considerada alfabetizada quando consegue ler e escrever de uma maneira compreensível uma afirmação simples relacionada a sua vida (UNESCO, 2002, p. 317).

⁶⁶ O Índice de Paridade de Gênero (IPG) é a razão do valor mulher/homem de determinado indicador. Um IPG que varia entre 0 e 1 significa uma disparidade em favor de meninos; um IPG maior que 1 indica uma disparidade em favor das meninas (UNESCO, 2002, p. 316).

Quatro países do E-9⁶⁷ fazem parte do segundo grupo – Bangladesh, China, Egito e Indonésia, representando 35,8% da população mundial; no terceiro grupo, considerado de alto risco, encontram-se os países da África Subsariana, incluindo também a Índia e o Paquistão, envolvendo mais de 25% da população mundial, exatamente aqui reside o grande desafio de EPT (UNESCO, 2002, p.16).

O BM, estrategicamente, no seu encontro de Dubai foi o primeiro a reconhecer que os compromissos de Dakar não estavam a ser cumpridos.

Em Dakar, os doadores afirmaram que nenhum projeto de educação do primeiro grau ficaria sem financiamento. Comprometeram-se com a iniciativa “Educação para Todos” que requer vários bilhões de dólares em financiamento de subsídios incrementais por um período de 5 a 10 anos. No entanto, até hoje, (...), somente sete países receberam uma promessa de financiamento, (...) de US\$ 200 milhões por três anos e atingindo menos de 5% das 115 milhões de crianças que não freqüentam a escola (BM, 2003, p. 08).

O *Relatório de Monitoramento Global de EPT*, com base em dados de 1999, confirma o discurso do presidente do BM de que efetivamente existem aproximadamente 115.4 milhões de crianças no mundo, fora da escola e destas 56% são meninas. Isso vale dizer que a situação piorou em relação aos dados de 1998 que apresentava 113 milhões de crianças e 94% destas se encontravam nos países em desenvolvimento e um pouco mais de um terço viviam na África Subsariana.

Em relação ao fluxo de recursos reais alocados para os países em desenvolvimento pelas diferentes agências internacionais, pode-se afirmar que estes não prosperaram tanto na última década. O Relatório da UNESCO afirma que até o ano 2000, quer as subvenções, quer os empréstimos especiais, caíram de US\$ 60 bilhões para US\$ 50 bilhões (UNESCO, 2003, p. 172).

A média global de investimentos nesses últimos doze anos (1990-2001), foi de US\$ 287.4 milhões e para o setor de educação coube apenas US\$ 22.6 milhões (UNESCO, 2003). Esses valores correspondem

⁶⁷ E-9 refere-se a grupo de nove países mais populosos do mundo: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão. Em conjunto esses países abrigam mais de

à média anual de investimento global de US\$ 23.95 milhões e à educação uma fatia de apenas US\$ 1.88 milhões.

Na África Subsariana o decréscimo foi bastante acentuado tendo caído de 50% em 1990 para 36% no ano de 2000. A queda de fluxos totais de investimento anteriormente referido diz respeito ao financiamento para os diferentes setores econômicos e sociais dos países em desenvolvimento. Especificamente para a educação, a situação não foi diferente.

(...) a tendência dos fluxos bilaterais de ajuda à educação foi decrescente – de cerca de US\$ 5 bilhões, no início da década, para menos de US\$ 4 bilhões em 2000. O decréscimo mais dramático ocorreu em 2000, quando os compromissos se reduziram para US\$ 3.5 bilhões, representando um declínio de cerca de 30% em termos reais em comparação com 1999 e representando cerca de 7% de ajuda bilateral total (UNESCO, 2003, p. 173).

Por outro lado, os compromissos assumidos no âmbito da Assistência Oficial ao Desenvolvimento⁶⁸ (AOD) de 1990 a 2000, em termos de milhões de US\$, também foram oscilantes, apresentando o seguinte comportamento: os desembolsos totais no período de 1990-1992 foram de US\$ 58.068 milhões; de 1993-1996; US\$ 46.247 milhões e de 1997-2000, US\$ 43.906. Destes montantes, à Educação coube: de 1990-1992, US\$ 4.981 milhões; de 1993-1996, US\$ 4.608 milhões e de 1997-2000, US\$ 4.161 milhões (UNESCO, 2003). Para o primeiro caso, dos investimentos totais, a média anual da década foi de US\$ 14.822 milhões.

Em relação à Educação, a média anual do período foi de US\$ 1.375 milhões. Como se pode verificar a partir da média anual chega-se à conclusão que os valores foram insignificantes para a magnitude da tarefa reservada à Educação para Todos. O BM, que tem estado na dianteira de

50% da população mundial. (UNESCO, 2002, p. 16).

⁶⁸ A Assistência Oficial ao Desenvolvimento (AOD) consiste em auxílio ou empréstimos especiais a países em desenvolvimento. Compromissos são definidos como obrigações firmes, expressas por escrito e garantidas pelos fundos necessários, assumidas por um doador específico para fornecer a assistência especificada a um país beneficiário. Compromissos bilaterais são registrados em termos das quantias totais, independentemente do tempo necessário para a finalização dos desembolsos. (UNESCO, 2003, p. 174).

investimentos para a educação, também não tem honrado os seus compromissos.

O Banco Mundial não fornece regularmente a distribuição por subsetores de seus compromissos educacionais. (...). Os dados indicam que os empréstimos especiais destinados à educação básica aumentaram de 32% para 52% entre 1990-1993 e 1994-1997, mas caíram novamente para 33% entre 1998 e 2001 (UNESCO, 2003, p. 176).

Os números provam que a queda de investimentos ocorreu precisamente na década de 1990, década em que todos assumiram investir prioritariamente na educação primária, no contexto da Educação para Todos. Como que em jeito de conclusão a UNESCO afirma: “Ainda está um pouco longe a transformação de compromissos internacionais em recursos reais” (UNESCO, 2003, p.189).

Para o caso de Moçambique, a radiografia apresentada deve servir de reflexão para questionar até que ponto a propalada educação básica para todos será efetivamente concretizada, tendo em conta a forte dependência do país aos chamados “doadores”, “parceiros” internacionais. Aliás, as inquietações com a sustentabilidade dos ditos “apoios externos” têm merecido muita análise nos últimos tempos. O Diário eletrónico, *IMENSIS - Moçambique*, citando o jornal semanal *SAVANA* informava:

Elevados índices de dependência externa poderão comprometer esforços em curso de luta contra pobreza; o badalado Plano de Ação para a Redução de Pobreza Absoluta, vulgo PARPA, aprovado em Abril de 2001, como instrumento para mitigar a miséria no País, poderá estar comprometido caso os níveis de dependência externa continuem a experimentar tendência crescente. Por outro lado, segundo o Tribunal Administrativo (TA) no mais recente Relatório de Auditoria às Contas do Estado, (...). A avaliar pelas estatísticas fornecidas pelo TA no seu parecer à Conta Geral do Estado referente ao exercício económico de 2002, o governo moçambicano tem se mostrado impotente para travar os elevados índices de dependência externa (SAVANA, 2004, p. 76).

O país, nas atuais condições económicas, encontra-se numa situação bastante crítica e delicada. Como não esperar da ajuda externa, e conseqüente dependência, se mais de metade do Orçamento Geral do

Estado depende do financiamento externo? Como não ser “impotente” para travar a dependência externa perante os níveis sócio-econômicos prevalentes no país? O momento, não recomenda decisões radicais e precipitadas sem que isto signifique, a apatia, o não questionamento permanente da influência das políticas financeiras das agências financeiras internacionais em Moçambique. Infelizmente, o projeto de educação básica será realizado nestas condições adversas do país.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A dissertação foi uma pesquisa documental sobre as políticas do Banco Mundial para a educação básica moçambicana no período de 1985 a 2000.

As políticas sociais, segundo Coraggio (2003), apresentam três formas fundamentais no campo da sua materialização: no contexto de capital; como elemento compensatório e visam a reestruturação dos governos. As considerações que se seguem sobre as políticas educacionais do BM devem ser analisadas sobre as vertentes anteriormente referidas.

Partindo do grande questionamento, por que o BM, um organismo internacional de natureza predominantemente econômico, em Moçambique, a partir de um dado momento passou a incorporar como prioridade suas, as questões sociais, com destaque, a problemática da pobreza? A abordagem de Soares (2003, p. 18-23), explica o por quê da guinada da estratégia desta instituição.

Trata-se de transformações profundas vividas no plano internacional. A Guerra Fria que envolvia as duas grandes potências mundiais, os Estados Unidos da América e a União Soviética, exigia postura diferente do BM em relação aos países em desenvolvimento. Visando combater o chamado “avanço do comunismo”, o ocidente passou a “assistir” econômica, política e militarmente estes últimos países, garantindo deste modo a expansão do sistema capitalista no mundo.

A presença do BM em Moçambique data de 1984, quando o país aderiu formalmente a este organismo e ao FMI. Entretanto, é a partir de 1986 que o Banco tem procurado “apoiar ativamente” os esforços do governo na recuperação econômica.

Os empréstimos da Associação Internacional de Desenvolvimento se realizam naquilo que o BM chama de *combinação criteriosa* entre o ajustamento e o investimento. Isso vale dizer que todo o investimento deve estar necessariamente condicionado ao ajuste estrutural. Este organismo presta também *assessoria técnica* em diferentes áreas de desenvolvimento – “redução de pobreza e redes de segurança, desenvolvimento do setor privado, proteção ambiental e administração macroeconômica” (BM, 2003, p. 3). É dentro desta linha de atuação que o BM concedeu à Moçambique, nos últimos treze anos (1990-2002), sete créditos ligado ao ajustamento e 37 de investimento, totalizando um valor de aproximadamente 2.4 bilhões de US\$ (BM, 2003, p. 3).

Do total dos projetos acima referidos, 38% destinaram-se ao setor de transportes; 16% para educação; 15%, outros; 14% couberam à água e urbanização; 13%, à saúde e 4% para a agricultura (BM, 2003, p. 4). Os dados parecem contradizer a importância para com a educação. Para este caso específico, os maiores investimentos para a área de transportes, que em termos gerais se refere a transportes e comunicações, estradas e pontes, se devem ao fato de, com o fim da guerra, se colocar como necessidade urgente e inadiável a reposição das estradas, pontes e meios circulantes destruídos durante a guerra. As infra-estruturas e meios circulantes eram a condição necessária para retorno à situação normal do país. As condições básicas eram essenciais para o desenvolvimento e expansão da educação.

Dentro das agências internacionais que integram o BM, 18 projetos com o valor de 968 milhões de US\$ foram financiados pela IDA. Em termos de valores globais atribuídos aos dezoito setores, aparentemente à educação ocupa o sexto lugar, onde a educação geral, com prioridade à educação básica é financiada com 71 milhões e a Educação Superior com 60 milhões de US\$, que totaliza cerca de 131 milhões de US\$ para o setor de educação como um todo. Nestes termos, o setor ocupa a segunda posição, continuando a perder apenas para o setor de estradas e pontes com 162 milhões de US\$ (BM, 2003, p. 12). Algo interessante

aqui é o fato de que o BM financia o ensino superior, setor que, segundo sua filosofia, não tem merecido prioridade. O governo deve ter encontrado argumentos plausíveis para convencer esta instituição financeira em alocar recursos para a educação superior moçambicana. “(...) o Banco efetua atualmente conjuntamente com outros doadores no setor da educação básica com um financiamento de cerca de US\$ 71 milhões assim como o projeto de ensino superior em US\$ 60 milhões” (BM, 2003, p. 25).

A “preocupação” do BM com os problemas sociais encontra resposta em Moçambique com a introdução do Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta: 2000-2004 aprovado em 1992, este definido como Linhas de Ação para a Erradicação da Pobreza Absoluta. Definiu política e estratégia de ações do Governo de Moçambique a médio e longo prazos no concernente ao combate à pobreza, envolvendo para tal instituições governamentais e não-governamentais (PARPA, 2000). Os setores sociais fundamentais para a efetivação do PARPA são: “educação, agricultura, infra-estrutura, saúde, emprego, segurança, assistência social e capacidade institucional para assuntos de pobreza” (PARPA, 2000, p. 9). Como se pode notar, a tônica é sobre a pobreza, porque ela hoje é uma ameaça no mundo. Medidas tendentes a amortizar os conflitos têm sido tomadas, face à eminente explosão social.

A autora Dalila Oliveira (2000), na sua obra: *Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza*, é enfática quando se refere ao papel reservado à educação básica no imperativo de manter a ordem social ante ameaças de desintegração e conflito.

A educação moçambicana dentro da estratégia do PARPA participa no combate à pobreza por meio de “melhoria de acesso à oportunidade de educação básica especialmente nas zonas rurais tomando em consideração a redução de disparidade de gênero” (PARPA, 2000, p. 30).

Pela argumentação apresentada até aqui, esclarece-se em certa medida, o grande questionamento inicial da pesquisa. A “redução” da pobreza, como grande preocupação do BM; entenda-se que não se trata

da sua erradicação. A educação, particularmente a educação básica, é eleita como “antídoto”, “vara mágica” para a solução do problema.

A discussão sobre como o BM tem influenciado nas políticas para a educação básica moçambicana, como tem sido a postura do governo e que alterações substantivas se verificaram na reforma do Sistema Nacional de Educação, pode ser desenvolvida a partir daquilo ideologicamente foi denominado de *reajuste e adequação* do SNE às condições atuais de Moçambique. Como a linguagem não é transparente conforme defende Orlandi (1999), a “análise de discurso” foi o procedimento metodológico encontrado como apropriado para responder as inquietações, os objetivos colocados para orientar a pesquisa.

Atendo que nos textos, nos discursos, a questão que deve ser respondida não é “o quê”, mas o “como”, a análise da reforma do SNE ajudou de certa maneira a encontrar algumas respostas aos questionamentos, os objetivos que conduziram a presente investigação. Por outro lado, seria ingenuidade pensar que o BM, explícita ou publicamente diria que exerce influência na educação básica moçambicana.

Vale destacar que a interferência do Banco (...) é em grande medida invisível, indireta, evitando reações xenófobas. Por meio dos seus programas e projetos, o Banco exerce mais influência sobre a educação do que a UNESCO, sobre a saúde do que a OMS, sobre as condições dos trabalhadores do que OIT, sobre a agricultura do que a FAO, sobre o meio ambiente do que o PNUD, etc. (George e Sabelli, *apud* LEHER, 1998, p.173).

A análise realizada sobre os princípios gerais do SNE conforme a lei 4/83 de 23 de março e 6/92 de 6 de maio permitiu inferir que grande parte dos princípios gerais sinalizados na primeira lei, a 4/83 que introduziu o Sistema Nacional de Educação, deixaram de fazer parte na nova lei, a 6/92, produto do chamado *reajuste e adequação* do SNE. Excetuam-se os princípios referentes ao direito e dever dos cidadãos à educação bem como o princípio da laicidade, se bem, que na prática, a permanência destes dois princípios gerais em tese não alteraram substancialmente a filosofia geral neoliberal.

Tática e ideologicamente se omitiu o termo *reforma*, provavelmente pelo seu impacto aparentemente “intervencionista”. Aparentemente pode dar a entender que da lei 4/83 não se produziram alterações profundas, porém, princípios primordiais defensores de uma educação socialista foram excluídos. Trata-se de igualdade de oportunidades de acesso e educação permanente para todo o povo. Se bem que permaneceu o princípio laico do ensino público, omitiu-se da lei anterior a necessidade da educação ser dirigida e controlada pelo Estado, garantindo deste modo a sua universalidade. Esta ocultação não foi acidental, porque ela é a questão nuclear das políticas de ajuste estrutural do BM.

É importante ressaltar também que foram excluídos ainda da lei 4/83, os princípios relacionados com o papel da educação para a formação da classe operária e sua aliança com o campesinato; a educação como instrumento da formação do Homem Novo. Do mesmo modo, as bases filosóficas, as experiências nacionais, os princípios universais do marxismo-leninismo e a questão ligada à valorização do patrimônio científico, técnico e cultural da Humanidade foram extintas, deixando de sustentar a teoria educacional.

Um aspecto crucial, de natureza marcadamente neoliberal, foi a reintrodução do ensino privado em Moçambique no ano de 1990, ensino este que pelos efetivos escolares de 1999-2003 apresenta uma tendência crescente no Ensino primário e Secundário Geral. A retomada do ensino privado depois da sua nacionalização em 1975 pode-se enquadrar dentro da visão economicista da educação. O documento do governo sobre “Despesa Pública em Educação em Moçambique”, o setor da educação, no dizer de Fairclough (2001), é “colonizado” por conceitos que no passado foram exclusivamente das ciências econômicas, tais como *economia; eficiência; eficácia*. São teorias que tem sido defendidas na reforma do sistema educativo que no fundo mexe com toda a filosofia que norteou a concepção, organização e estruturação do Sistema Nacional de Educação que entrou em vigor em 1983.

Os objetivos do SNE apresentam evidências de elementos que permaneceram inalteráveis e os que foram excluídos. Não sofreram alterações os objetivos ligados à erradicação de analfabetismo; formação dos cidadãos com uma sólida preparação científica, técnica, cultural, física, cívica e patriótica; garantia de educação básica para todos os cidadãos e introdução da escolaridade obrigatória conforme o desenvolvimento do país; formar cientistas e especialistas altamente qualificados e desenvolver a sensibilidade e capacidade artística de crianças, jovens e adultos.

O consenso aparente não se sustenta por muito tempo. A contradição⁶⁹, como categoria chave, pode ajudar a explicitar a dissimulação que as classes dominantes realizam, via educação. Deste modo, pode-se explicar, por exemplo, que apesar da questão da erradicação do analfabetismo visando proporcionar ao povo o acesso ao conhecimento científico ser aparentemente a bandeira de consenso, entretanto, este consenso se contradiz quando, na nova estrutura do SNE, a lei 6/92, o Subsistema de Educação de Adultos, um dos pilares do anterior sistema, foi impiedosamente desmantelado, figurando apenas como uma das “modalidades especiais” dentro do ensino geral. Foi a partir desta que a questão de alfabetização e educação de adultos foi secundarizada, embora também a guerra tenha desempenhado papel negativo, pondo em causa todos os esforços do combate ao analfabetismo dos primeiros anos de independência nacional.

A sólida preparação científica, técnica, cultural (...), assim como a formação de cientistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da produção e da investigação não se efetiva com a educação básica amplamente propalada. Educação básica de apenas sete anos de escolarização, cujos objetivos são:

⁶⁹ A contradição expressa sempre uma relação de conflito no devir do real. Assim, cada coisa existe do seu contrário, como determinação ou negação do outro (...). A contradição não se limita a ser uma categoria que melhor compreende a sociedade. Ela compreende também todo o mundo de trabalho humano e seus efeitos e se estenda a toda atividade humana (CURY, 2000. p. 30-31).

Proporcionar uma **formação básica** nas áreas de comunicação, das ciências matemáticas, nas ciências naturais e sociais e da educação física, estética e cultural; transmitir **conhecimentos técnicos básicos** e desenvolver **aptidões de trabalho manual**, atitudes e convicções que proporcionam o **ingresso na vida produtiva**; proporcionar uma **formação básica da personalidade**”(MINED, 1992, p. 09, *grifos do autor*).

O grande objetivo anunciado – a sólida preparação científica, técnica e cultural, se esbarra com uma educação básica, instrumentalista, visando a preparação para o mundo de trabalho, e, neste caso, trabalho informal, onde os elementos básicos, mínimos, necessários são suficientes.

Na reforma do SNE, objetivos que pela natureza são de um sistema de educação socialista se confundem numa proposta educacional de cunho neoliberal. O desenvolvimento da sensibilidade estética e artística foi sempre o ideal da educação socialista, outrossim, ele é incorporado inadequadamente numa proposta de educação neoliberal. Apesar desta incorporação indevida, os objetivos nucleares que sustentava toda a proposta da educação socialista foram completamente banidos na lei 6/92. Saíram objetivos gerais inerentes: a preparação política dos alunos e professores baseada nos valores da sociedade socialista; fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para a consolidação do poder popular e fazer da língua portuguesa um instrumento da unidade nacional.

A estrutura do sistema de educação, segundo Saviani (1987), apresenta a textura da realidade, embora não preencha requisito da intencionalidade, mas, ela vai indicar como as coisas se interlaçam, umas vezes sem a necessidade do envolvimento do homem, outras vezes sim, como acontece com as estruturas educacionais. Assim, tendo em conta que, na nova lei, os princípios são bastante simplificados e os objetivos gerais profundamente alterados, é óbvio que a nova estrutura do SNE não seria diferente.

Os dois elementos comuns que aparecem nas duas leis são a organização do Ensino Primário, sendo em ambas estruturada com dois

graus: 1º grau da 1ª à 5ª classes e o 2º, 6ª e 7ª classes, desempenhando nos dois casos o papel de eixo central do SNE, com a pretensão de conferir neste nível de ensino a formação integral e politécnica, onde os níveis e os conteúdos constituem, ponto de referência para todo o SNE. Outro elemento comum é a educação ou ensino pré-escolar; este é apresentado como de frequência facultativa e não constituindo em si um nível de ensino.

A análise global dos fundamentos, objetivos e estrutura dos dois “modelos” do Sistema Nacional de Educação, aponta que efetivamente o chamado “reajuste” e “adequação” do SNE tem como base uma educação neoliberal, capitalista, assente na economia do mercado. Para atender às políticas neoliberais, a educação moçambicana devia realizar-se como algo a-político, a-histórico, descompromissada. Uma formação técnico-científica dos alunos e professores, aliada com o compromisso político é algo do passado, anacrônico, caduco, “próprio do socialismo” que, no caso vertente, é próprio da Frelimo, partido no poder. O novo, o moderno é uma educação técnico-científica, longe de compromisso político, como se fosse possível uma educação neutra.

Pela análise e interpretação dos fatos se conclui que Moçambique saiu de um projeto de construção de uma sociedade socialista, para um projeto neoliberal e o sistema de educação que lhe é peculiar. Foram dois projetos com filosofia e objetivos educacionais diametralmente opostos. As aparentes semelhanças de princípios, objetivos gerais, estrutura e possivelmente nomenclatura, não devem ofuscar um olhar mais atento, análise e interpretação crítica do atual momento por que passa a educação moçambicana. Pode-se dizer, em última análise, que o aconteceu foi, sim, um recuo, um abandono em 1992 de um projeto educacional popular, iniciado desde o momento da luta armada de libertação nacional, melhorado nos primeiros anos de independência nacional e que tinha servido de inspiração para a introdução do Sistema Nacional de Educação em 1983. A análise da propalada educação básica, ferrenhamente defendida pelo BM, nos remete ao texto de Sofia Lerche

Vieira (2001), sobre *Políticas internacionais e educação – cooperação ou intervenção*. No texto a autora destaca três variáveis importantes que alicerçam os acordos internacionais da década de 1990 e uma redescoberta da educação como campo fértil de investimentos.

A primeira variável diz respeito a definição de uma agenda internacional para a educação materializada em diversos eventos, (...). Nesses eventos são elaboradas declarações de intenções e recomendações com as quais comprometem os países signatários dos diferentes acordos firmados. (...). A segunda (...) expressa as políticas internacionais para a educação, (...) uma visão que articula a educação ao desenvolvimento da chamada revolução do conhecimento, em moldes semelhantes à teoria do capital humano(...) e a terceira variável diz respeito a presença de organizações internacionais (...) voltadas para o desenvolvimento de projetos na área de educação (VIEIRA, 2001, p. 61).

Assim, o último enfoque nas considerações finais será sobre o ponto de situação dos compromissos internacionais assumidos pelas diferentes organizações internacionais, incluindo obviamente o BM para com a educação básica. É importante recordar que no último Fórum Mundial de Educação que teve lugar em Dakar, capital de Senegal, no ano de 2000, os participantes no evento chegaram ao acordo de realizar seis metas rumo à educação básica para todos até ao ano de 2015. Das seis metas, duas foram colocadas como as inadiáveis até o ano de 2005, o presente ano a educação primária universal e a eliminação de disparidades de gênero na educação primária e secundária.

O Relatório de Monitoramento Global de Educação Para Todos, com base nos dados de 1999, constatou que existem ainda no mundo cerca de 115.4 milhões de crianças fora da escola e destas 56% são meninas. Estes dados revelam que a situação tende a piorar, comparando com os números de 1998 que apresentava 113 milhões de crianças fora do sistema de ensino e 94% destas se encontravam na África Subsariana.

No concernente ao fluxo de recursos reais alocados para os países em desenvolvimento pelas diferentes agências internacionais, o que se

verificou no mesmo Relatório da UNESCO de 2000 é que os empréstimos caíram na última década de 60 bilhões para 50 bilhões de US\$.

A queda de investimentos ocorreu exatamente na década de 1990, década de compromissos para com a educação básica, no contexto de Educação para Todos. A UNESCO, em jeito de balanço global dos compromissos internacionais assumidos pelas diferentes instituições internacionais, afirma: “Ainda está um pouco longe a transformação de compromissos em recursos reais”. (UNESCO, 2003, p. 189).

Para Moçambique, a radiografia apresentada deve servir de reflexão para questionar: até que ponto a Educação Básica para Todos será um dia uma realidade? Nesta fase de transição, país que acabou de sair de uma das mais sangrentas guerras em África, com maioria fatia do orçamento do Estado dependendo do exterior, HIV/AIDS com uma das taxas mais elevadas no Continente, cerca de (14%), com as doenças, como, a malária e a cólera a matar diariamente os moçambicanos, não será prudente falar de lutar por uma educação para a maioria dos moçambicanos do que o vazio *slogan* de Educação para Todos? Pelos problemas com que se debate o país, não será sensato falar de Educação para Maioria?

A dependência do exterior em relação ao PARPA assim como ao PEE já está a ter reflexos negativos na educação em geral e educação básica em particular. É uma realidade hoje em Moçambique que durante o período de matrículas, pais e alunos vivem momentos de angústia e total desespero. As escolas têm tido poucas vagas face às demandas, principalmente nas classes iniciais, onde acontecem os novos ingressos – 1^a, 7^a, 8^a, 11^a classes. O problema de vagas é resultante da atual pirâmide do Sistema Nacional de Educação que “tem uma base muito ampla no EP1, mas estrangula-se de forma abrupta no EP2 que é o segundo nível do ensino primário” (PNUD, 2000, p. 49).

Em face do grau de cumprimento das metas do Fórum Mundial de Dakar é desolador concluir que o badalado projeto de Educação Básica para Todos não passou de boa vontade política, porque, objetivamente,

não se vislumbra, pelo menos a curto prazo, a sua materialização. A situação é angustiante, aparentemente um beco sem saída para Moçambique. A extrema pobreza com que debate o país não encontra outra saída sem o financiamento do BM e outras instituições financeiras internacionais. Que fazer? Resposta difícil para o momento difícil. Porém, independentemente de tudo, assim como ontem no meio da guerra, a educação continuou a ser uma prioridade. Hoje, mais do que nunca, mesmo nas condições adversas o governo moçambicano deve continuar a chamar para si a tarefa social de fornecer educação básica para a maioria das crianças como objetivo a curto e médio espaço de tempo, e a longo prazo garantir a educação para todas as crianças em todos os níveis e graus de ensino.

7 FONTES DOCUMENTAIS E OUTRAS

BANCO MUNDIAL. Maputo, 2003.

_____. **Estratégia de Assistência a Moçambique 2004-07**. Questões freqüentemente colocadas. Moçambique, Maputo, 2003.

_____. **Manual de desembolsos**. 3 ed em Português. Washington, 1993.

_____. **Um Novo Equilíbrio Global**. O desafio da liderança. Washington, D.C, 2003.

_____. Impacto financeiro da iniciativa PPME. <http://www.worldbank.org/hipc>. Acesso em 20/10/2003.

_____. Relatório sobre o desenvolvimento mundial 2000/2001: luta contra a pobreza. Washington, 2001. www.worldbank.org/wbp/portuguese/index.htm. Acesso em 22/10/ 2004.

BRASIL, PEC/PG – **Programa de Estudantes Convênio de Pós-Graduação**, Brasília, 2001. (Mímeo).

FRELIMO. **Relatório do Comitê Central ao 3º Congresso**. Maputo, 1977.

HEDGES, David. O imperialismo e a partilha da África – Cap II, In: **História de Moçambique. Agressão Imperialista, 1886-1930**. Maputo, UEM, (Universidade Eduardo Mondlane): Livraria Universitária, v. 1, 2000.

HEDGES, David; CHILUNDO, Arlindo. A contestação da situação colonial – Cap. 5. In: **História de Moçambique – Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961**. Maputo – UEM: Livraria Universitária, v. 2, 1999.

HEDGES, David; ROCHA, Aurélio. Moçambique durante o Apogeu do Colonialismo Português – cap. IV. In: **História de Moçambique - Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961**. Maputo – UEM: Livraria Universitária, v. 2, 1999

____. Moçambique durante o Apogeu do Colonialismo Português – cap. IV. In: **História de Moçambique - Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961**. Maputo – UEM: Livraria Universitária, v. 2, 1999

HEDGES, David. O imperialismo e a partilha da África – Cap II, In: **História de Moçambique. Agressão Imperialista, 1886-1930**. Maputo, UEM, (Universidade Eduardo Mondlane): Livraria Universitária, v. 1, 2000.

HEDGES, David; CHILUNDO, Arlindo. A contestação da situação colonial – Cap. 5. In: **História de Moçambique – Moçambique no auge do colonialismo, 1930-1961**. Maputo – UEM: Livraria Universitária, v. 2, 1999.

MOÇAMBIQUE, Assembléia Popular. **Sistema Nacional de Educação (SNE)**. Linhas Gerais e Lei nº 4/83. Maputo, INLD. 1985

MOÇAMBIQUE, Assembléia da República. **Sistema Nacional de Educação (SNE)**. Reajusta e adequa as disposições contidas na lei nº 4/83. Lei nº 6/92, Maputo, INM, BR, nº 19, I Série, 104, 1992.

MOÇAMBIQUE, Instituto Nacional de Estatística. **Agenda Estatística 2004**, Maputo, 2003.

____. **Estatística e Indicadores Sociais, 1997-1998**, Maputo, 2000.

____. **Mulheres e Homens em Moçambique**, Maputo, 2003.

MOÇAMBIQUE, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação**. Maputo, Minerva Centra, 1995.

____. **Plano Estratégico da Educação, 1999-2003 - “Combater a Exclusão, Renovar a Escola”**. Maputo, 1998. (Mímeo).

____. **Política Nacional de Educação e Estratégia de Implementação**. Minerva Central, 1995.

MOÇAMBIQUE, Ministério do Plano e Finanças e Ministério da Educação. **A Despesa Pública com a Educação em Moçambique**. Príncipia, Publicações Universitárias e Científicas, Lda, S. João de Estoril, 2003.

MOÇAMBIQUE. **Os 25 Anos de Educação em Moçambique**. Maputo, 2000.

____, **Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (2000-2004)**. Maputo, 2000.

MOÇAMBIQUE, www.govmoz.gov.mz/minister.htm. Acesso em 25 dez 2004.

MOÇAMBIQUE, Imensis - Notícias. www.imensis.co.mz/news/anmvier.asp. Acesso 15 nov 2004.

____, Imensis - Notícias. www.imensis.co.mz/news/anmvier.asp. Acesso em 4 jan 2005.

____, Imensis – Notícias. www.imensis.co.mz/news/anmvier.asp. Acesso em jan 2005.

____, Instituto Nacional de Estatística. www.ine.gov.mz/sectorias_dir/educacao9804/edu982004. Acesso em 28 dez 2004.

____, Instituto Nacional de Estatística. www.ine.gov.mz/populacao/indicadores/indicadores. Acesso em 20 jan 2005.

PNUD, **Relatório Nacional de Desenvolvimento Humano de Moçambique**, Maputo, 2000.

UNESCO. **Educação para Todos: o mundo está no caminho certo?** Relatório de Monitoramento Global de EPT 2002. São Paulo, Moderna, 2003.

8 REFERÊNCIAS

ABRAHAMSSON, Hans; NILSSON, Anders. **Moçambique em Transição: um estudo de história de desenvolvimento durante o período 1974 -1992.** Maputo, Moçambique: CEGRAF, 1994.

ARRUDA, Marcos. ONGs e o Banco Mundial: é possível colaborar criticamente. In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública.** 2 ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola e PASQUINO, Granfranco. **Dicionário da política.** 5 ed. Brasília, DF. Ed. Universidade de Brasília, 1993.

BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização.** 3 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1992

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 8 ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2002.

CHESNEAUX, Jean. **Devemos fazer tábula rasa do passado? Sobre a histeria e os historiadores.** São Paulo, Ed. Ática, 1995.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? In: **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CUNHA, Edite; CUNHA, Eleonora. Políticas públicas sociais. In: **Políticas Públicas.** Belo Horizonte: Editora UFMG, Proex, 2003.

EVANGELISTA, Olinda. Algumas indicações para o trabalho com documentos. In: **Dossiê – Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional.** Florianópolis, 2004. (Mímeo).

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FRIGGOTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

GIL, António Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GÓMEZ, Miguel Buendía. **Educação Moçambicana – História de um Processo: 1962-1982**. Maputo, Universidade Eduardo Mondlane: Livraria Universitária, 1999.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. São Paulo. Editora Brasiliense, s.a, 1981.

LEHER, Roberto. **Da Ideologia do Desenvolvimento à Ideologia da Globalização: A Educação como estratégia do Banco Mundial para “alívio” da pobreza**, 1988. Tese (Doutorado em Educação) Universidade de São Paulo. São Paulo.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e Educação. In: **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez, 1996.

MONDLANE, Eduardo. **Lutar por Moçambique**. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1975.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1993.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. Campinas, SP: Pontes, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 6 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

SERRA, Carlos. (org). Penetração mercantil portuguesa e o seu impacto – cap. V, In: **História de Moçambique**. Maputo - Universidade Eduardo Mondlane: Livraria Universitária, v. 1, 2000.

_____, Primeiras formulações nacionalistas – cap. X. In: **História de Moçambique**. Maputo, UEM: Livraria Universitária, v. 1, 2000.

SHIROMA, Eneida Oto. **Dossiê**: uma metodologia para a análise conceitual de documentos sobre política educacional. Florianópolis, 2004. (Mímeo).

SHIROMA, M. O; MORAES, M.C.M; EVANGELISTA, O. **Política Educacional**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

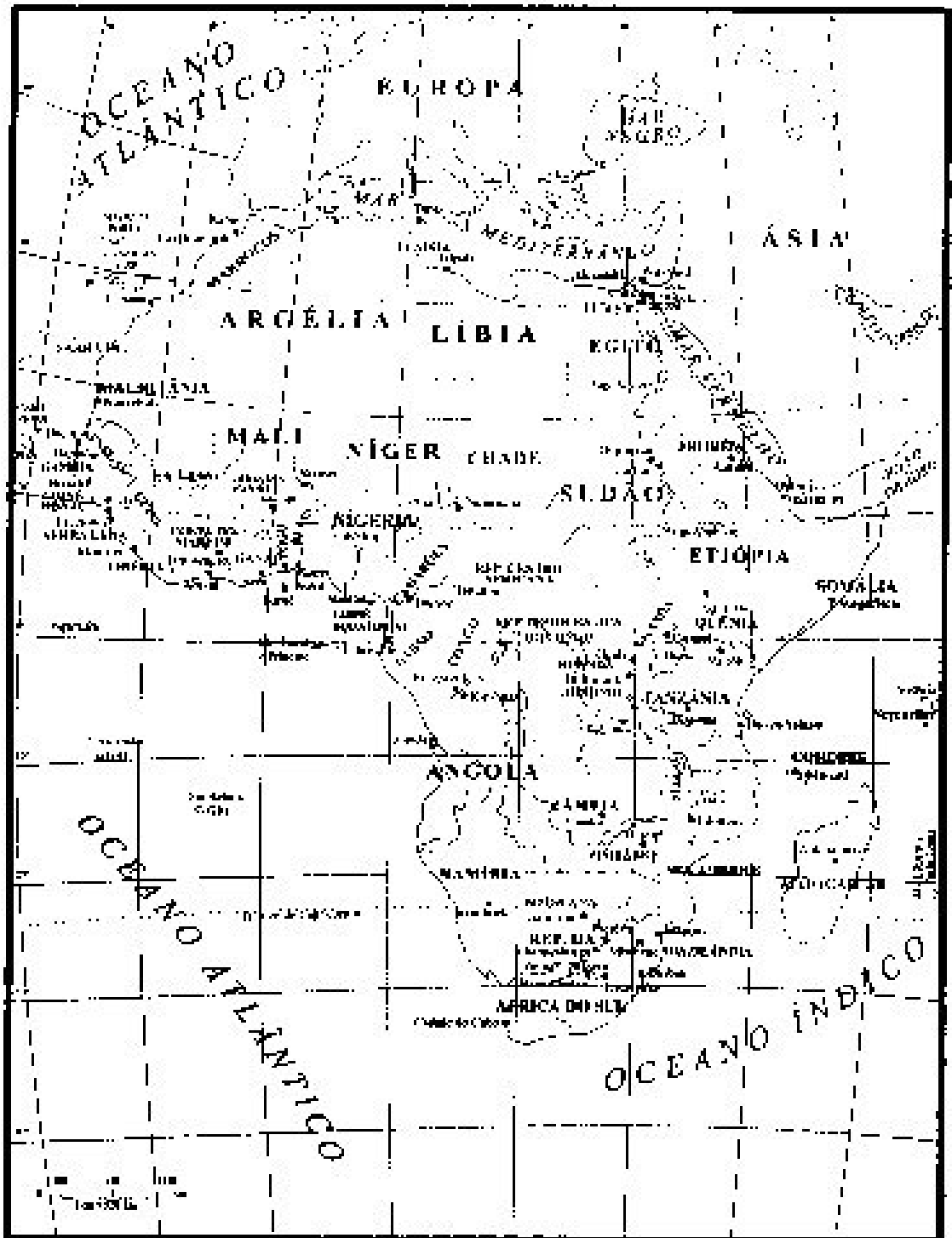
SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

TORRES, Rosa Maria. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

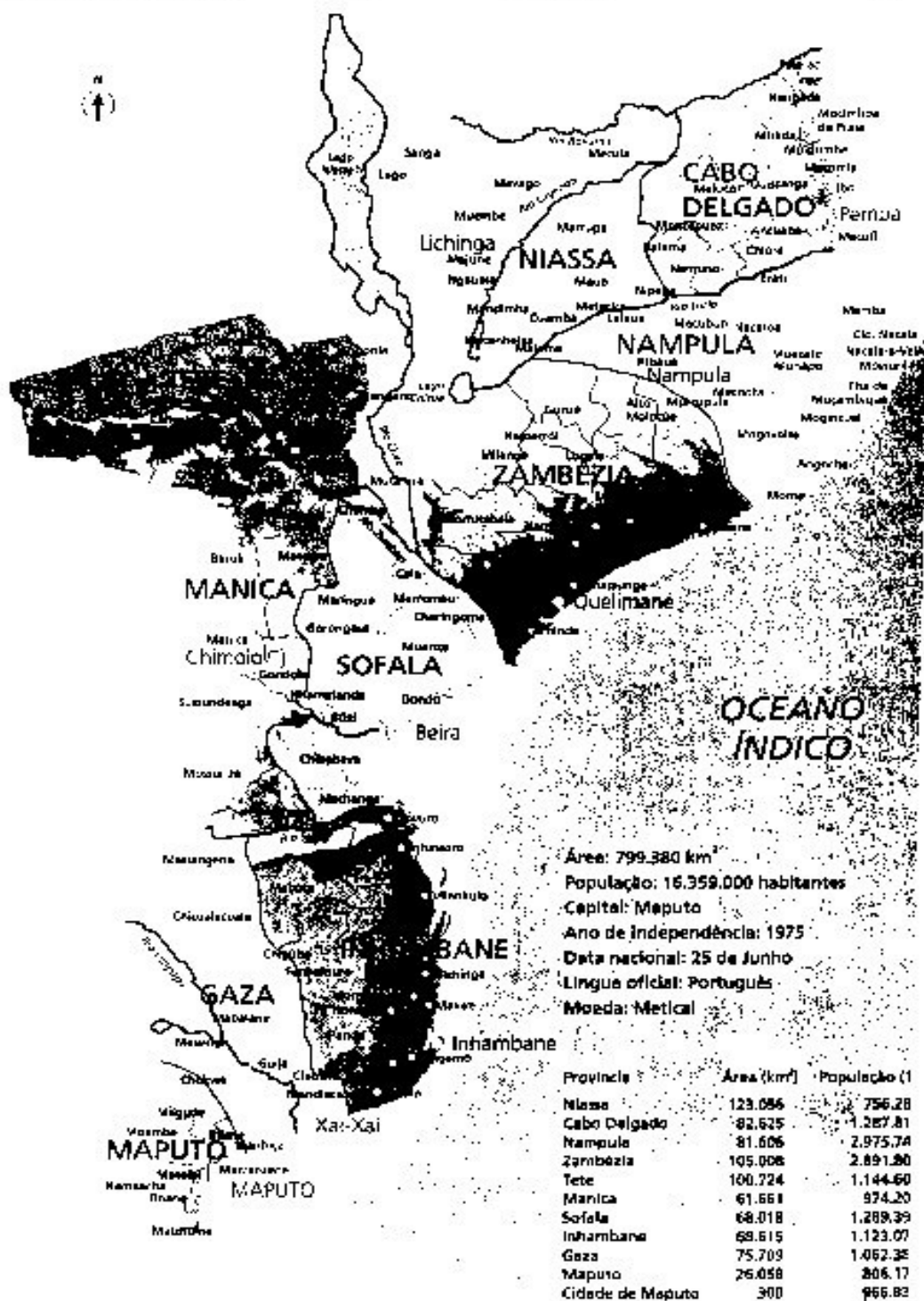
____. Melhorar a Qualidade de Educação Básica? As estratégias do Banco Mundial. In: **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ANEXOS

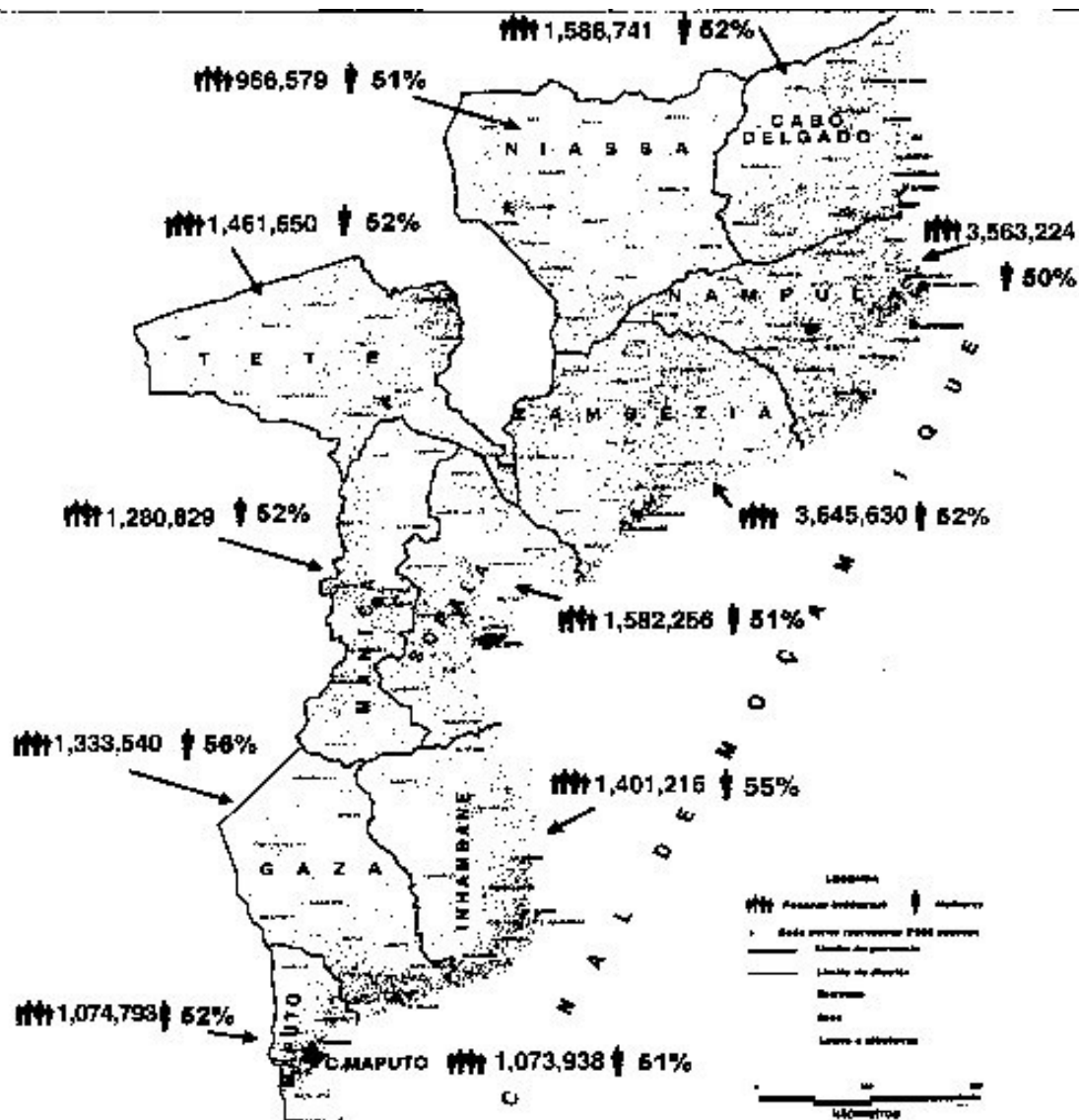
ANEXO I – Mapa de África



ANEXO II – Mapa de Moçambique

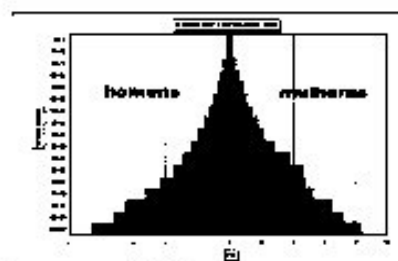


ANEXO III – Mapa da População de Moçambique - 2004



POPULAÇÃO PROJEETADA POR PROVÍNCIA E SEIXO SEGUNDO IDADE - MOÇAMBIQUE, 2004

Moçambique	19,872,998	24
Províncias	Pop. Total	Relação
Niassa	1,588,741	8
Cabo Delgado	3,563,224	18
Nampulo	3,645,630	18
Tete	1,461,650	7
Mácuá	1,280,828	6
Sofala	1,582,256	8
Inhambane	1,401,216	7
Gaza	1,333,540	7
Maputo	1,074,793	5
Cidade de Maputo	1,073,938	5



ANEXO IV – Línguas mais Faladas em Moçambique

