

EDUCAÇÃO, FORMAÇÃO PROFISSIONAL E PODER

Roland Brouwer | Lídia Brito | Zélia Menete

INTRODUÇÃO

Um sistema nacional de educação é um dos investimentos de longo prazo que mais influencia o desenvolvimento de uma nação, pois é ele que garante a criação de uma massa crítica nacional, reforçando os valores da cidadania consciente e, conseqüentemente, a capacidade de intervenção responsável do indivíduo e da colectividade na busca do desenvolvimento sociocultural, económico e da sustentabilidade ambiental.

O sistema de educação determina também a relação que surge entre o cidadão e o Governo, dando espaço a um debate à volta das questões políticas numa busca comum pelas soluções dos problemas que o País enfrenta ou, pelo contrário, conduzindo para uma situação em que o cidadão se mantém silencioso perante o seu Governo, nutrindo frustração e revolta.

Falar, por isso, de um sistema nacional de educação é falar também de poder ou da ausência do mesmo, em particular quando o sistema educativo não responde à sua função essencial que é a de aumentar a capacidade de intervenção dos seus cidadãos.

Esta capacidade só poderá ser potenciada se o sistema educativo aumentar o conhecimento na sociedade, aumentar a capacidade de compreensão e reflexão dos cidadãos, o reforço de valores de cidadania, e a criação de uma cultura que promove a competência, e a utilização do saber e da sabedoria no seio da sociedade.

Por isso, apresentamos neste artigo uma análise sobre a evolução das componentes mais importantes do Sistema Nacional de Educação (SNE), de modo a identificarmos e analisarmos os desafios que essa evolução traz para o País e ligamos esta análise ao tipo de sociedade que queremos construir e, conseqüentemente, ao sistema educativo que dá a base sólida necessária para essa construção. Essa é a base que permite reflectir sobre formas alternativas de pensar a educação e propor assim algumas questões para debate.

UM PANORAMA DA EVOLUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO

Os sistemas clássicos de educação são baseados em dois conceitos. O primeiro conceito é o seguimento de conteúdos ao longo do tempo. Uma criança entra no sistema e, ao longo dos anos, adquire numa forma cumulativa, novos conhecimentos, habilidades e atitudes que se reflectem em competências adquiridas.

O segundo conceito é a especialização. Ao longo da sua carreira estudantil, o aluno afunila cada vez mais o seu campo de saber, de acordo com as suas capacidades intelectuais e preferências individuais e também de acordo com as necessidades da sociedade.

Neste contexto, existem dois eixos que definem o espaço onde se localizam os vários campos de conhecimento e competências. O primeiro eixo é aquele que liga o aplicado ao teórico. Parte do princípio que as nossas capacidades intelectuais têm, num extremo, as habilidades operacionais e, no outro, as habilidades de reflexão. O segundo eixo é definido pelos extremos, artes e ciências. Parte do princípio que, por um lado, existem os que se preocupam com os mundos cultural e social e, do outro, os que focalizam a sua atenção no conhecimento dos princípios que governam os mundos físico e biológico.

O Sistema Nacional de Educação (SNE) de Moçambique é um sistema clássico e reflecte esses conceitos básicos. O sistema consiste numa série de anos de escolaridade, que pode atingir os 20 anos (da primeira classe até ao doutoramento), e separa, muito no início, os estudantes. Esta separação é feita com base nas habilidades práticas no ensino técnico a partir da 5.^a classe, com os ramos definidos de acordo com os principais sectores económicos (p.e. agricultura, indústria, turismo e administração e gestão) e, no ensino geral, com uma segunda separação entre letras e ciências. Assim consiste em quatro componentes ou subsistemas:

- O Ensino Primário (EP) com os níveis EP1 (1.^a até 5.^a) e EP2 (6.^a e 7.^a classe);
- O Ensino Secundário Geral (ESG) com os níveis ESG1 (8.^a a 10.^a) e ESG2 (11.^a e 12.^a); no ESG2 existe a especialização em ciências e letras;
- O Ensino Técnico (ET) com os níveis Elementar (ETE), Básico (ETB) e Médio (ETM) com as especializações comércio, indústria e agricultura;
- O Ensino Superior (ES) composto pelas universidades, escolas superiores e politécnicos, com uma vasta gama de especializações definido pelos eixos aplicado-teórico e ciências naturais-artes. No Ensino Superior temos o bacharelato (oficialmente abolido em 2009 com a última revisão da Lei do Ensino Superior), a licenciatura, o mestrado e o doutoramento.

Ao lado desses quatro subsistemas existe ainda outro subsistema, parcialmente integrado nos anteriores: a formação de professores em Centros de Formação e Institutos do Magistério

Primário para o ensino primário, e a Universidade Pedagógica para o nível secundário. Finalmente, existe ainda a alfabetização de adultos. Estes dois últimos subsistemas são tratados com menos detalhe neste artigo, enquanto que para o ensino superior existe um artigo separado. Numa perspectiva histórica, o sistema é o resultado duma evolução caracterizada por quatro grandes épocas. A primeira, que corresponde ao período colonial até 1975, sendo caracterizada por um sistema de educação restrito a uma camada muito reduzida, definida em termos culturais e raciais. Essa etapa continua a influenciar os parâmetros centrais do sistema, nas épocas posteriores. A segunda época começa com a independência nacional e caracteriza-se por um esforço gigantesco no sentido de alargar a educação para todos os Moçambicanos. Esse processo é interrompido pela guerra de destabilização, que abalou o país a partir de 1976 e resultou na morte de muitos professores, rapto de alunos, e destruição de infra-estruturas, principalmente na década de 1980. A quarta época inicia-se com o Acordo Geral de Paz e as eleições de 1994 e é um período de estabilidade social e crescimento económico, caracterizado por uma retoma do investimento na educação.

TABELA 1 EVOLUÇÃO DO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ENTRE 1975 E 2008

	1975	1980	1985	1990	1995A	2000BC	2005	2008
NR TOTAL DE ALUNOS (MILHARES)	709,3	1492,5	1453,7	1400,6	1602,7	2690,3	4478,0	5754,7
TAXA DE CRESCIMENTO	100,0%	210,4%	204,9%	197,5%	226,0%	379,3%	631,3%	811,3%
%EP	94,7%	92,9%	90,2%	90,0%	88,3%	84,4%	77,5%	72,6%
%ESG	0,8%	0,7%	1,2%	1,4%	2,4%	4,9%	8,6%	11,5%
%ET	1,3%	0,9%	0,9%		0,9%	1,1%	0,9%	0,7%
%ES	0,3%	0,1%	0,1%	0,3%	0,4%	0,5%	0,6%	1,3%
TBED			82,3%	62,9%	56,9%	90,6%	131,3%	147,3%

FONTE MINED 1994a, 1994b, 1997, 2000, MEC 2005, 2008. MESCT 2003] a. Dados do ET referente ao ano 1994; b. Dados do ET retirados do INE (2001); c. TBE = Taxa Bruta de Escolarização ao nível do EP1.

A Tabela 1 fornece um panorama do crescimento do Sistema Nacional de Educação nas componentes Ensino Primário (EP), Ensino Secundário Geral (ESG), Ensino Técnico (ET) e Ensino Superior (ES).

A tabela mostra claramente as três épocas depois da independência: o rápido crescimento do número de alunos matriculados entre 1975 e 1980, a estagnação devido à guerra entre 1980 e 1990, e a retoma da expansão do sistema de educação a partir de 1995. Na sua globalidade, mostra que desde a independência nacional o número de alunos matriculados no sistema cresceu por um factor de 8, de cerca de 709 mil para mais de 5,7 milhões. Como resultado, a Taxa Bruta de Escolarização ao nível do EP1 (TBE - a proporção entre o total de alunos frequentando o EP1 e a população do grupo etário oficial para frequentar o EP1) subiu de 63% em 1990 para 147% em 2008 (MINED 1994; MEC, 2008).

Os dados na mesma tabela mostram também uma mudança no peso de cada um das componentes: a percentagem de alunos matriculados no ensino primário baixou de 94,7% em 1975 para 72,6 em 2008, enquanto a percentagem no ensino secundário geral subiu de 0,8% para

11,5%. Essa mudança é significativa, porque é um sinal de uma maturação do sistema, no sentido de uma proporção cada vez maior de alunos a terem a oportunidade de seguir em todos os escalões até ao nível superior. Mas é ainda muita significativa a percentagem de alunos que não progride para outros escalões.

Outro fenómeno assinalável é que a percentagem matriculada nos três níveis do ensino técnico (elementar, básico e médio) baixou de 1,3% para 0,7%. Isto significa que, apesar de ter crescido em números absolutos, na realidade, o ensino técnico é o único subsistema que não conseguiu acompanhar o crescimento geral.

Aparentemente existe uma tendência que favorece o ensino geral (focalizado mais na teoria) em relação ao ensino técnico (focalizado mais na prática). A causa principal é que o ensino técnico não conseguiu comprovar a sua relevância nem aos alunos e seus encarregados de educação, nem aos empregadores, nem mesmo ao próprio Governo.

TABELA 2 NÚMERO DE ESCOLAS REGISTADAS PELA DIRECÇÃO DE PLANIFICAÇÃO DO MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

ANO	EP1	EP2	ESG1	ESG2	ETE	ETB	ETM
						s.i.	s.i.
1975	5.235	26	7	5	s.i.	s.i.	s.i.
1980	5.730	99	19	3	s.i.	s.i.	s.i.
1985	4.616	156	41	5	s.i.	s.i.	s.i.
1990	3.441	169	39	5	s.i.	s.i.	s.i.
1995	4.167	232	49	10	s.i.	s.i.	s.i.
2000	7.072	522	93	20	6	23	7
2005	8.696	1320	156	35	16	25	7
2008	9.649	2210	286	27	23	27	12

FONTE Dados fornecidos pela Direcção de Planificação do MEC

A Tabela 2 fornece um sumário da evolução do número de escolas leccionando nos níveis EP1, EP2, ESG1 e ESG2, e ETE, ETB e ETM. É de salientar que não é possível calcular, com base nestes números, o número total de escolas, dado que algumas escolas leccionam mais que um nível (por exemplo: uma escola EPC – Ensino Primário Completo – lecciona os níveis EP1 e EP2 e é representada duas vezes nessa tabela).

Dos dados na tabela pode-se depreender:

- A perda de infra-estruturas devido à guerra até 1992;
- O incremento do número de unidades escolares em função da expansão do sistema nacional de educação em termos de efectivos escolares;
- A baixa importância do Ensino Técnico em cada um dos seus níveis (elementar, básico e médio).

A Tabela 3 mostra a evolução do número médio dos estudantes na educação pública, por nível, entre 1975 e 2008. Os dados indicam que, apesar do crescimento no número de escolas, esse cres-

cimento não foi suficiente para acompanhar o aumento nos efectivos. Como resultado, o número de alunos por escola quadruplicou no nível EP1, e aumentou com um factor dez no ESG2.

No EP2 houve uma redução do número médio de efectivos, indicando que a esse nível o aumento dos estabelecimentos acompanhou, de facto, o crescimento da população estudantil. A relativa estagnação do ensino técnico é confirmada pelo facto de que os números de efectivos, por escola e por nível, se têm mantido basicamente constantes ao longo dos últimos oito anos.

TABELA 3 NÚMEROS MÉDIOS DE ESTUDANTES POR ESCOLA POR NÍVEL POR ANO.

	EP1	EP2	ESG1	ESG2	ETE	ETB	ETM
1975	128,3	785,8	656,7	266,0			
1980	242,1	807,1	512,1	144,3			
1985	284,0	713,4	368,5	432,4			
1990	366,2	690,6	425,9	668,6			
1995	339,7	548,7	703,3	411,0			
2000	321,2	469,7	1214,3	928,5	128,5	985,8	782,3
2005	390,3	406,4	1998,2	879,1	112,1	1201,4	963,4
2008	425,9	353,6	1861,0	2568,9	133,4	1150,3	712,3

FONTE Ministério da Educação e Cultura

Embora haja evidências claras de que um menor número de professores por aluno tem um impacto negativo sobre a qualidade do ensino, infelizmente não existe nenhum padrão internacionalmente aceite que permita medir essa relação de forma concreta, o que forçaria os governos a tomarem medidas para cumprir tais padrões.

Ao mesmo tempo, é claro que os rácios em Moçambique são muito baixos em comparação com os de outros países. A UNESCO publicou alguns números de referência com base na comparação entre 19 países que participaram num projecto para o desenvolvimento de indicadores para a educação (World Education Indicators - WEI) e os países membros da OECD¹. Os dados na Tabela 4 mostram que o número de professores por 100 alunos em Moçambique é menos que a metade dum país como o Brasil e um terço da média da OECD.

Somando a essa situação, por si, já grave, às condições difíceis sob as quais os professores trabalham, frequentemente com um nível de formação abaixo do desejável (em 2008, 36% dos professores no EP1 e 22,5% no EP2 não tinha a formação adequada), é evidente que o sistema de ensino não é capaz de produzir graduados comparáveis aos dos países que devem servir como exemplo como o Brasil, a China e os países membros da OECD.

O baixo número de professores por aluno e um número ainda insuficiente de salas tem conduzido à introdução de turnos.

Assim, em muitas escalas o tempo de utilização tem de ser repartido por dois ou três turnos. Como resultado, o tempo médio de presença na escola ronda actualmente as 500 horas por ano, que é pouco mais que a metade da média da região de África Austral. O governo está consciente deste problema. No seu plano estratégico para o ensino primário estabeleceu, como meta para o ano 2011, o tempo médio de 900 horas por ano, portanto igual à média da região. Pretende

alcançar essa meta através da construção de mais salas de aulas, contratação de mais professores e eliminação da terceira turma (comunicação pessoal, João Assale, Ministério da Educação e Cultura, 4 de Setembro de 2009).

TABELA 4 NÚMEROS DE PROFESSORES POR 100 ALUNOS PARA ALGUNS PAÍSES SELECIONADOS E MOÇAMBIQUE.

PAÍSES	ENSINO PRIMÁRIO (EP1 E EP2)	ENSINO SECUNDÁRIO INFERIOR (ESG1)	ENSINO PRÉ-UNIVERSITÁRIO (ESG2)	TODO O ENSINO SECUNDÁRIO
ALGUNS PAÍSES PARTICIPANTES NO PROGRAMA WEI				
Brasil (1998)	3,46	2,97	2,59	2,76
China (1998)	4,92	5,90		
Indonésia (2000)	4,32	5,06	5,81	5,35
Malásia (1998)	4,63			5,18
Zimbabwe (1999)	2,44			3,66
MÉDIA DE TODOS OS PAÍSES ENVOLVIDOS NO PROGRAMA WEI	4,00	4,72	4,67	4,75
MÉDIA OECD (1999)	5,57	6,58	7,09	6,87
MOÇAMBIQUE (2008)	1,51	1,53	2,56	1,65

FONTE Calculado com base nos números publicados em <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/WEI2001/table21.xls> (acedido no dia 9 de Novembro de 2009).

ACESSO E IGUALDADE DE OPORTUNIDADES

Na governação do sistema nacional de ensino existem preocupações com dois tipos de igualdade: a igualdade entre as regiões e a igualdade entre os sexos.

TABELA 5 TAXAS LÍQUIDAS DE ESCOLARIZAÇÃO POR PROVÍNCIA E PAÍS PARA 1995, 2000, 2005 E 2008.

	1995	2000	2005	2008
CABO DELGADO	31,9	48,5	79,4	93,5
GAZA	36,9	62,4	89,3	88,8
INHAMBANE	36,7	65,6	86,5	85,2
MANICA	34,9	49,5	83,9	97,8
MAPUTO PROVÍNCIA	44,7	71,6	105,4	104,5
NAMPULA	24,4	42,7	70,2	92,9
NIASSA	25,7	53,1	90,8	118
SOFALA	24,4	47,1	77,2	91,5
TETE	41,5	49,2	89,8	112,5
ZAMBÉZIA	30,3	56,5	83,2	115,9
CIDADE DE MAPUTO	59,9	79,8	96,6	87,9
PAÍS	33,0	53,8	83,4	100,2

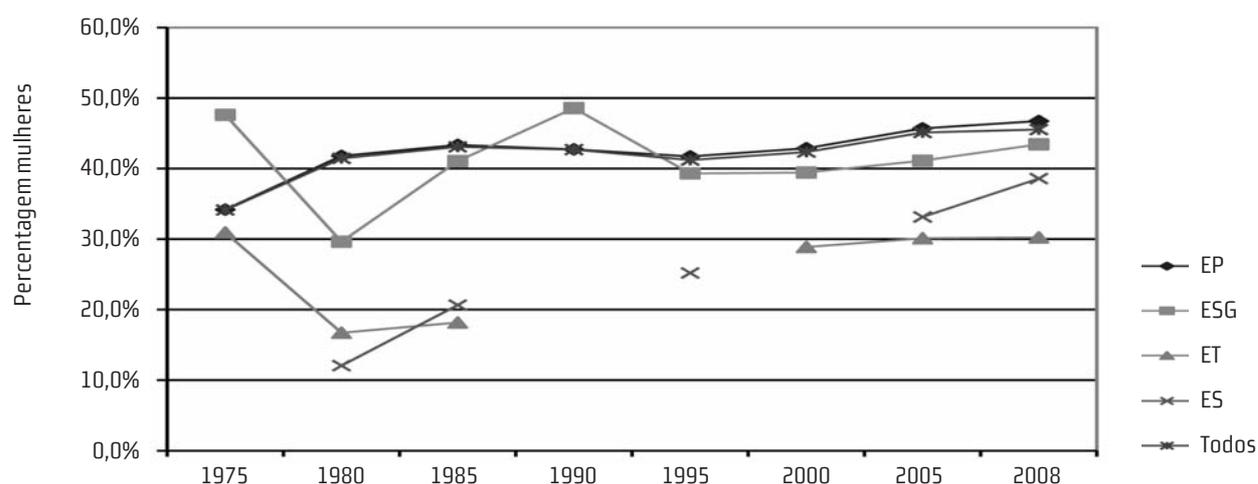
FONTE MINED (1995, 2000); MEC (2005, 2008)

Os números da Tabela 5 mostram a taxa líquida de escolarização do EP1. A taxa líquida é a proporção entre os alunos que frequentam um certo nível - nesse caso o EP1 - que têm a idade oficial para o frequentar e a população no mesmo grupo etário.

Os dados na tabela apontam para uma diferença grande entre as províncias, a favor da Cidade de Maputo, embora essa diferença tenha estado a reduzir-se ao longo dos últimos 13 anos. Os números apontam também para a fraqueza do sistema estatístico. Contém taxas superiores a 100% que, no caso da taxa líquida, não é possível.

Outra forma de desigualdade, que tem preocupado desde sempre os governos de Moçambique independente, é a posição da mulher. A emancipação da mulher passa obrigatoriamente pela educação. No entanto, herdou-se da época colonial um sistema onde a rapariga era pouco representada nas escolas, com excepção do ensino secundário. Desde então, tem-se verificado uma subida na percentagem de meninas nas populações estudantis, tanto ao nível do sistema como um todo, como nas suas componentes, embora ela se tenha mantido sub-representada no ensino superior e técnico. A Figura 1 fornece uma representação gráfica da evolução da participação das raparigas e das mulheres na educação. Mostra que, aos níveis do sistema como um todo e do ensino secundário, já se aproxima dos 50%, com 47 e 44% respectivamente, em 2008. No ensino superior subiu de 12% em 1980 para 39% em 2008. A única componente do sistema de educação onde ela não tem ganho uma presença significativamente mais forte é o ensino técnico, onde a percentagem de raparigas recuperou dum valor de 16% (em 1980) para apenas 30% em 2008.

FIGURA 1 PERCENTAGEM DE MULHERES NO SISTEMA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E POR COMPONENTE.



FONTE MINED (1994a, 1994b, 1997, 2000), MEC (2005, 2008) e MESCT (2003).

PAPEL DO SECTOR PRIVADO

No sistema colonial, as escolas privadas e não públicas - principalmente da Igreja Católica - tinham um papel importante na educação. Ligadas às missões, ensinavam o nível primário e artes e ofícios, a um grupo de alunos no meio rural. Alguns destes conseguiram avançar a sua formação, optando por uma carreira religiosa na educação, abandonando a Igreja mais tarde. Hoje, constituem figuras incontornáveis na sociedade moçambicana e no seu sistema de ensino. A independência trouxe uma ruptura abrupta com o sistema privado/religioso edificado na época colonial. Principalmente devido à insatisfação com o papel da Igreja na solidificação da hegemonia colonial, o Governo nacionalizou as escolas. Assim, a partir de 1975, existe um sistema unificado, público, gerido pelo Ministério de Educação. O fim da guerra trouxe também

o fim do modelo de governação exclusiva do Estado. A partir de 1994, o governo permitiu o regresso das escolas privadas.

TABELA 6 PESO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO PÚBLICAS E PRIVADAS NO NÚMERO DE ALUNOS MATRICULADOS POR NÍVEL E POR SEXO.

NÍVEL-SEXO	2005	2005	2005	2008	2008	2008	PERCENTAGEM PRIVADO	
Públicas	Privadas	Total	Públicas	Privadas	Total	2005	2008	
EP1-M	1572276	36709	1608985	1938711	32727	1971438	1,9%	1,7%
EP1-HM	3393677	77463	3471140	4109298	67668	4176966	1,9%	1,6%
EP2-M	184786	8107	231412	346982	9527	356509	2,3%	2,7%
EP2-HM	452888	16388	552791	781419	18831	800250	2,1%	2,4%
ESG1-M	86590	17589	146422	232039	22349	254388	7,6%	8,8%
ESG1HM	210128	37659	349375	532255	45960	578215	7,1%	7,9%
ESG2-M	9736	3486	15467	29262	6028	35290	11,9%	17,1%
ESG2HM	25737	7066	37836	69361	11747	81108	10,2%	14,5%
ETE-M	408	s.i.	408	842	s.i.	842		
ETE-HM	1794	s.i.	1794	3068	s.i.	3068		
ETB-M	9489	s.i.	9489	10086	s.i.	10086		
ETB-HM	30036	s.i.	30036	31059	s.i.	31059		
ETM-M	1720	s.i.	1720	1973	s.i.	1973		
ETM-HM	6744	s.i.	6744	8548	s.i.	8548		
ES-M	4935	4441	9376	21770	7336	29106	47,4%	25,2%
ES-HM	18863	9435	28298	58643	16841	75484	33,3%	22,3%
Todos-M	1866208	74064	2023279	2578.386	81246	2659632	3,3%	2,7%
Todos-HM	4128148	159730	4478014	5582.671	213829	5754698	3,1%	1,2%

FONTE calculado com base em informação não publicada do MEC 2005e 2008 e MESCT (2003).

HM = Homens e mulheres; M = Mulheres.

Não há muita informação sobre o papel do sector privado no sistema nacional da educação. O único subsistema que traz uma informação completa sobre as instituições privadas é o do ensino superior. Neste sistema, a presença de universidades privadas faz-se sentir a partir de 1995 (MESCT, 2003). O seu papel é significativo, chegando a cobrir até um terço da população estudantil matriculada em 2005. Desde 2005, graças a um crescimento acelerado de algumas instituições de ensino superior públicas, o peso relativo das instituições privadas do ensino superior reduziu-se, tendo cerca de 22% em 2008, embora continue significativo.

O Ministério da Educação e Cultura não apresenta, duma forma sistemática, dados referentes às escolas privadas. Até 2000, nos vários relatórios por ele elaborados, referem somente escolas públicas (MINED 1994a, 1994b, 1995, 1997, 2000). Nos relatórios de 2005 e 2008, refere-se indirectamente às escolas privadas, nos dados referentes às turmas diurnas do ensino primário e secundário geral, onde se pode ler “escolas públicas e privadas”. Assim, para estes anos, o número de estudantes total é a soma dos dados das turmas diurnas de ambos os tipos de escolas e dos dados das turmas nocturnas das escolas públicas. O número de alunos matriculados em instituições privadas é a diferença entre o número matriculado em escolas públicas e privadas e o número das turmas em diurnas em escolas públicas.

O resultado desse cálculo é resumido na Tabela 6. Dos dados apresentados nesta tabela pode observar-se que:

- As instituições privadas absorvem 1,2% da massa estudantil total;
- As instituições privadas têm um papel de relevo no ensino secundário geral com 14,5% dos alunos no ESG2;
- O peso das instituições privadas ao nível de todo o sistema de educação diminuiu, entre 2005 e 2008, de 3,1% para 1,2%, graças ao crescimento do ensino superior público, enquanto ao mesmo tempo, no ensino geral secundário, o seu peso aumentou;
- Em todos os subsistemas e a todos os níveis, as instituições privadas acolhem relativamente mais estudantes do sexo feminino.

Não dispomos de dados sobre o peso de instituições privadas no ensino técnico. No entanto, sabemos que é bastante importante, a partir de alguns exemplos como a Instituição Dom Bosco e a ADPP. Isto implica que o papel de instituições privadas é maior que o número dado na tabela. Uma reflexão importante a fazer é sobre o modo como o ensino privado pode contribuir para a elevação da qualidade do ensino público. Uma forma directa de tal acontecer é através de parcerias entre as instituições privadas e as públicas, por exemplo na formação de professores, na realização de actividades conjuntas como competições entre escolas ou na testagem de novos modelos educativos. A forma indirecta é por pressão social, por exemplo na definição de um *ranking* entre escolas e publicação periódica desse mesmo *ranking*. Outra forma ainda é o estímulo ao surgimento de instituições privadas especializadas em determinadas áreas, como, por exemplo, a recente criação do Instituto Superior Dom Bosco, vocacionado à formação de professores para o ensino técnico e profissional.

EDUCAÇÃO TÉCNICO-PROFISSIONAL COMO FACTOR DE DESENVOLVIMENTO

A mudança no perfil de habilidades exigidas pelo mercado de trabalho, no sector formal, incentivou o retorno para a educação pós-básica, particularmente no que respeita a trabalhadores com pouca ou nenhuma educação e habilidades. Uma proporção considerável de novos postos de trabalho, criados pelos megaprojectos no metal, gás e indústrias de telecomunicação² (entre 10 mil e 20 mil postos), são para posições de qualificações médias e superiores (DINET/COREP, 2008). Porém, o sistema de educação técnico-profissional, que é responsável pela moldagem do perfil de habilidades exigidas no mercado de emprego, foi lento na resposta às demandas de mudança de mercado no sector formal. As pesquisas sobre o emprego e estudos de mercado de trabalho nas empresas do sector formal mostram que há uma ligação inadequada entre a capacidade humana disponível e as crescentes necessidades do mercado de emprego, que requer trabalhadores mais qualificados (DINET/COREP, 2008).

Em geral, a mão-de-obra moçambicana não tem ainda as habilidades técnicas requeridas, o que posteriormente constitui um constrangimento ao crescimento económico e ao investimento. Em 2003, aproximadamente 12% de quem fez a 7.^a classe continuou a sua formação no ensino técnico-profissional formal.³ As raparigas apresentam uma taxa de participação e conclusão significativamente mais baixa que a dos rapazes (DINET/COREP, 2008).

A educação profissional compreende os actuais subsistemas de Ensino Superior (ESP), o Ensino Técnico-Profissional (ETP) e a Formação Profissional (FP) nas suas diferentes modalidades: formal, não formal e informal.

O subsistema do ensino técnico-profissional compreende os níveis Elementar (ETE), Básico (ETB) e Médio (ETM), com as especializações na área comercial, indústria, agricultura, pescas e saúde, assim como o Ensino Superior Politécnico (ESP), também com saídas profissionais nas áreas da saúde, agricultura, minas, contabilidade e auditoria, e administração pública, entre outras (MESCT, 2005).

A formação e educação técnico-profissional em Moçambique são oferecidas principalmente por escolas públicas e centros de formação administrados pelos diferentes ministérios. Muito recentemente, alguns provedores privados de formação entraram no mercado e oferecem programas especializados de formação aos seus clientes do sector privado (principalmente novos investidores estrangeiros), mas estes programas ainda só beneficiam uma minoria de alunos no sistema de educação técnico-profissional.

Um dos grandes problemas do actual ambiente de educação técnico-profissional é a sua fragmentação e a forma descoordenada como cada subsistema é gerido e administrado. Há falta de um quadro institucional que organize, articule, integre, regule e assegure a qualidade de intervenções de formação e programas. Este facto conduz muitas vezes a uma duplicação desnecessária de esforços e uso não otimizado dos escassos recursos de formação. Embora as instituições de educação técnico-profissional ofereçam equivalência a qualificações académicas, os caminhos de cruzamento de um subsistema para o outro não são sempre directos e não há nenhum mecanismo de reconhecimento da aprendizagem previamente adquirida (DINET/COREP, 2008).

Segundo o mesmo documento, o sistema é também pouco flexível, o que não estimula a actualização contínua dos programas formativos de forma a responder às necessidades do mercado de emprego ou oportunidades de inovação na produção que vão surgindo.

A estrutura centralizada de tomada de decisão neste subsistema, associada a uma fraca capacidade de gestão das instituições de formação, contribui para o uso ineficiente de recursos e impede que os provedores públicos respondam mais rapidamente às exigências específicas do mercado e ao ambiente económico local. O facto de não existir, nos órgãos de gestão, representação do sector produtivo impede que as instituições façam uma leitura atempada do ambiente ao seu redor, continuando a oferecer programas educativos já ultrapassados.

Para além disso, é um subsistema que sofre de uma falta de recursos crónica, sendo um dos ensinamentos como menos recursos, incluindo os do Estado que gastou, em média, \$95/estudante em 2002 e \$164/estudante em 2003. Estes valores estão muito abaixo de outros países do continente africano, onde, por exemplo, a Etiópia gastou entre \$200 e \$280/estudante em 2002, a Tanzânia gastou entre \$575 e \$1292/estudante no mesmo ano, o Malawi gastava entre \$238 e \$622/estudante em 1998, e o Botswana gastava entre o \$1109 e \$1842/estudante em 1996.

ENSINO TÉCNICO

O único grande provedor de cursos de Educação Técnico-Profissional é o Ministério da Educação e Cultura (MEC), que oferece programas a tempo inteiro de ensino técnico pré-emprego a crianças em idade escolar através de uma rede de quarenta e três escolas técnicas, nas quais o número de matrículas foi de aproximadamente 45 000 estudantes em 2005. Isto corresponde a cerca de 1% das matrículas no SNE e a cerca de 15% do total de população estudantil do nível secundário.

FORMAÇÃO PROFISSIONAL

A formação profissional inclui toda a formação realizada pelos Centros de Formação Profissional (CFPs) do Instituto Nacional de Emprego e Formação Profissional (INEFP) sob tutela do Ministério do Trabalho e toda a formação de curta duração realizada noutros centros de formação profissional nas empresas, escolas, ONGs, entre outras, cujo objecto principal da formação são desempregados, trabalhadores das empresas e outros adultos.

ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO

A introdução do ensino superior politécnico é muito recente no país, tendo os primeiros institutos superiores politécnicos (ISP) sido criados em 2005 e iniciado o seu funcionamento em 2006 (MESCT, 2005). Antes já existiam outras instituições públicas de natureza técnica, como o Instituto Superior de Ciências de Saúde (ISCISA) que foi complementado com o surgimento do Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM), como resultado de uma parceria público-privada, assim como o Instituto Superior de Administração Pública (ISAP). Devido à sua natureza recente, filosofia e abordagem baseada em padrões de competências, a expressão do ensino superior politécnico, em termos de estudantes, ainda é relativamente pequena comparada com o peso de outras instituições de ensino superior não politécnicas. O seu papel é, no entanto, importante para o desenvolvimento socioeconómico local, principalmente em Manica, Tete, Gaza e Maputo. Seria interessante que, do ponto de vista estratégico, se optasse mais por esta forma de expansão de ensino superior às províncias, ao invés de uma expansão de outro tipo de instituições de ensino superior menos capazes de se inserirem e responderem ao contexto local.

TRANSFORMAÇÕES: A REFORMA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (REP)

Em Moçambique, parece haver a tendência de privilegiar o ensino geral em relação ao ensino profissional, pois a aspiração final da educação é um grau superior generalista e não uma vocação. Contudo, a nível mundial, as preocupações e os desafios estão centrados na qualidade da educação vocacional, a empregabilidade dos formados e na formação dos formadores do ensino técnico. Nos países industrializados, o debate sobre a educação técnica tem ocupado um lugar de destaque (Obama, 2008). Neste contexto, há um consenso de que a competitividade da economia e o desenvolvimento socioeconómico sustentável assenta fundamentalmente nas competências (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes) da sua força de trabalho.

A Reforma da Educação Profissional (REP), iniciada em 2006, é a tentativa de dar resposta aos desafios da competitividade de Moçambique, tomando também em consideração o processo de integração regional na SADC. Uma maior circulação de pessoas e bens pressupõe a formação de cidadãos profissionalmente competentes, de forma a construir uma economia competitiva. Pela primeira vez se estabelece um nexo entre a necessidade de uma maior competitividade regional e global com o desenvolvimento de recursos humanos qualificados a nível nacional.

Num mundo cada vez mais global e com o país melhor integrado na Região Austral, os graduados da educação profissional moçambicanos de Mavago têm de competir, em pé de igualdade, pelos postos de trabalho não só com os graduados da Cidade de Maputo mas também com os graduados do Botswana, África do Sul, China ou de qualquer outro país do mundo. Só assim poderemos desenvolver o país de forma sustentável e quebrar, de uma vez por todas, o ciclo da pobreza através da criação de emprego, incremento da actividade produtiva e inovação, bem como da criação da riqueza para o bem-estar dos moçambicanos.

No âmbito desta REP, o Quadro Nacional de Qualificações Profissionais (QNQP), junto com os seus instrumentos/sistemas associados (registo, acreditação, avaliação, garantia de qualidade, certificação, entre outras), introduz e/ou operacionaliza pela primeira vez em Moçambique o conceito de educação ao longo da vida, através de um sistema integrado, de entradas e saídas profissionais múltiplas, e do reconhecimento das habilidades adquiridas anteriormente mesmo que estas tenham sido adquiridas fora das Instituições de Educação Profissional (IEP). Favorece, ainda, percursos de aprendizagem flexíveis porque os programas estão estruturados de forma modular e são construídos a partir de unidades de competência identificadas pelo sector produtivo. Esta forma de organização da aprendizagem permite saídas profissionais intermédias para o mercado laboral e a busca de competências específicas, em função do interesse pessoal e das necessidades do empregador. A introdução de um sistema de créditos académicos permite que se acumule e se transfira os créditos adquiridos, permitindo que um profissional continue a sua formação ao longo da sua carreira.

DESAFIOS PARA A REP

A educação profissional baseada em competências e de qualidade implica uma série de mudanças e de investimentos radicais em relação à situação actual deste subsistema de educação. Os desafios mais importantes que se põe ao subsistema de educação técnico-profissional, no âmbito da REP, são os seguintes:

1. Governação: Criar um órgão regulador forte para o sistema da educação profissional o mais rápido possível por forma a implementar o QNQP e os mecanismos de garantia de qualidade que vão trazer a credibilidade desejada pelo sistema conjugado com envolvimento formal dos empregadores na estrutura de governação das IEP, como já acontece nos ISP;
2. Articulação dentro do SNE: Melhorar a articulação com o ensino superior e geral (maior coerência e eficiência do sistema de educação);
3. Melhorar a ligação entre os empregadores e as IEP: mecanismos de consulta para elaboração das Unidades de Competência, qualificações, etc., para responder às necessidades do mercado laboral;
4. Unificar o sistema de educação para emprego (CFP e INEFP) com o sistema de ensino técnico (DINET e IEP's) assim como a educação não-formal (que abrange a maioria dos profissionais moçambicanos), através da implementação do QNQP e seus sistemas associados;
5. Melhorar a informação sobre o mercado laboral para facilitar a tomada de decisões do Governo, empregadores, IEP, pais, formandos e público em geral;
6. Relevância: continuar e melhorar os mecanismos de consulta aos empregadores e todos os intervenientes da educação profissional iniciados pelo Secretariado Executivo da COREP e pelos ISP, para que as qualificações respondam continuamente às necessidades do sector produtivo, por forma a melhorar a empregabilidade dos graduados e, por outro lado, melhorar a competitividade das nossas empresas e economia.
7. Financiamento: melhorar a qualidade e credibilidade do sistema de modo a que seja possível diversificar as fontes de financiamento à educação profissional para haver comparticipação de custos por parte de todos os intervenientes no processo educativo (Governo, empresas, pais, estudantes, parceiros internacionais e nacionais, entre outros);
8. Descentralização da gestão do sistema de educação para que ele seja mais eficiente e responda às necessidades locais, reforçando as funções e atribuições de IEP no que diz respeito à gestão de todo o processo de ensino/aprendizagem, contactos com os empregadores para estágios, mobilização de fundos, entre outros;
9. Desenvolvimento da visão/modelo das instituições provedoras da educação profissional como instituições bem inseridas na comunidade respondendo continuamente às necessidades locais e regionais. Isto implica um modelo de gestão em que as IEP tem autonomia sobre a gestão dos seus formandos, recursos humanos, financeiros e patrimoniais.

CONSTATAÇÕES E REFLEXÕES

Os dados apresentados apontam para três importantes desafios. O primeiro é a gestão do sistema. Até agora a gestão do sistema de educação tem estado centralizada no Ministério. Todas as decisões importantes são tomadas ao nível central.

A rápida expansão do sistema – com toda a pressão que cria sobre as escolas que tendem a crescer para além das suas capacidades físicas e de gestão – chama por uma descentralização de competências para as próprias unidades escolares, de modo a que possam responder, rápida e eficientemente, aos desafios que se lhes coloca.

O grande desafio é encontrar uma forma que garanta, por um lado, a integridade do sistema, criando, por outro, a flexibilidade necessária mediante o estabelecimento de um sistema de financiamento e responsabilização adequado. Tomando em consideração que o ensino primário, a nível das autarquias, deve ser assumido como responsabilidade dos Conselhos Municipais, esta oportunidade pode ajudar a alavancar a reconfiguração que se pretende no sistema.

Este desafio deve ser visto, também, à luz da transformação que é necessário fazer, para se passar de uma abordagem clássica de ensino para uma abordagem de aprendizagem flexível para a vida e ao longo da vida, como proposto por Carneiro (2009).

Assim, a descentralização do sistema deve trazer um novo tipo de escola, tornando a educação formal e a educação informal muito menos distintas, transformando a escola num centro de aprendizagem permanente e de produção de capital social. Exemplos desta abordagem podem ser encontrados nas iniciativas, incipientes ainda, de educação à distância e no desafio das escolas se transformarem em centros de disseminação de conhecimento na sociedade, através da realização de eventos científicos e culturais e de debates sobre temas de interesse crucial para as comunidades. O segundo desafio é a necessidade de diversificar o sistema de educação, privilegiando diferentes tipos de aprendizagem, corrigindo as distorções da pirâmide educacional, oferecendo mais flexibilidade, ao trazer mais pontos de saídas para o trabalho, sem ter de concentrar o foco nas saídas do ensino superior.

No ensino superior, este desafio começou a ser abordado na Lei do Ensino Superior (5/2003). Infelizmente, a alteração desta lei em 2009 diminuiu as saídas do subsistema.

No ensino técnico-profissional, no contexto da reforma em curso, o novo Quadro Nacional de Qualificações Profissionais aumenta as saídas deste subsistema de três para cinco. Esta reforma pode trazer uma nova dinâmica ao sistema de educação moçambicano.

No entanto, os dados apontam para uma negligência deste subsistema ao longo das últimas décadas, que se pretende corrigir com a reforma em curso. Para esta reforma ter o impacto desejado no próprio subsistema e no sistema de educação como um todo, é necessário que o ensino técnico-profissional seja amplamente apoiado, de forma a que ganhe, de novo, o espaço que já ocupou anteriormente.

É necessário que recupere o prestígio e a credibilidade, de forma que a sociedade veja nesta formação uma alternativa viável ao ensino geral e à necessidade, hoje percebida, de se ter uma licenciatura como objectivo último da educação.

A introdução de novas qualificações, do ensino baseado em competências no ensino técnico-profissional, a forte ligação deste subsistema com o sector produtivo e o desenho e implementação dum sistema de garantia de qualidade para as novas qualificações, são acções importantes para se resgatar essa credibilidade.

A dinâmica que esta reforma introduz no sistema de educação não se limita ao subsistema de educação profissional.

O sucesso na implementação de um novo sistema de educação baseado em competências pode confirmar a assunção de que, no mercado de trabalho, são igualmente importantes os conhecimentos, as habilidades e a atitude dos profissionais, ou seja, os vários saberes (saber, saber fazer, e saber ser e estar).

Com efeito, no processo de desenho das qualificações profissionais, que incluiu um amplo debate e trabalho conjunto com o sector produtivo, ficou clara a necessidade de as novas qualificações, darem um peso importante ao saber ser e estar. A atitude foi entendida, por muitos empregadores, como a variável essencial na contratação de profissionais, pois, na opinião daqueles, é mais fácil ensinar conhecimentos e habilidades, dentro das empresas, do que desenvolver uma correcta atitude com o trabalho, as equipas e o próprio desenvolvimento individual de competências.

As competências relacionadas com o saber ser e estar podem, assim, ser consideradas estruturantes, ou seja, é muito mais fácil a um cidadão que as possua desenvolver outras competências e integrar-se na sociedade.

Por outro lado, o desenho curricular baseado em competências permite, também, que os estudantes obtenham retorno imediato sobre o que estão efectivamente a aprender e percebam, com mais clareza, a importância destas competências para a sua vida pessoal e profissional.

O ensino baseado em competências, por ser normalmente mais dispendioso do que o ensino baseado em objectivos de aprendizagem, traz um desafio adicional para as escolas, que é o desafio da sustentabilidade. Esta sustentabilidade pode ser alavancada pela oferta de serviços ao mercado, o que tem um triplo papel: por um lado, forçar a escola a transformar-se num centro produtivo, condição necessária para um provedor de ensino baseado em competência; por outro, gerar receitas para a escola e, ainda, permitir testar a relevância das competências através da oferta de serviços ao mercado, que assentam nessas mesmas competências.

Este modelo tem sido utilizado, em países da região, não só no ensino técnico mas também no ensino primário e secundário. A reforma do ensino secundário, em curso, está orientada para introduzir não só algumas competências estruturais mas também uma orientação para um ensino baseado em competências.

É talvez importante realçar que vários modelos de ensino-aprendizagem podem e devem coexistir num sistema nacional de educação, dependendo dos níveis e da orientação da aprendizagem. Modelos de ensino por objectivos, por competências ou baseado em resolução de problemas constituem opções que criam a flexibilidade e diversidade necessária em sistemas abrangentes como é o da educação.

A questão da credibilidade do ensino não é limitada ao subsistema do ensino técnico-profissional. Neste momento coloca-se em causa a qualidade do ensino em todos os subsistemas. A falta de qualidade não é apenas uma ameaça à capacidade de o cidadão exercer a sua cidadania e da sociedade de responder aos desafios que enfrenta. Traz também novos desafios no campo de igualdade.

Até agora, os governos têm-se preocupado, com bastante sucesso, com a desigualdade regional e a desigualdade entre homens e mulheres. Embora ainda não se tenha conseguido resolver essas desigualdades, é claro que elas estão a diminuir. Mas ao mesmo tempo há uma parte da população estudantil que não está satisfeita com o ensino público, pois sente, e os números também o mostram, que a sua qualidade é muito baixa. Vê-se assim uma fuga dum segmento privilegiado da sociedade para instituições de ensino privado, dentro e fora do país, principalmente ao nível do ensino secundário e superior.

Operando com base em princípios económicos, essas instituições aplicam propinas relativamente elevadas, fazendo com que estejam apenas acessíveis à elite nacional. Assim, assiste-se na educação ao mesmo fenómeno que na saúde: a elite da sociedade deixa de usar o sistema público. Corremos o risco de ela também se libertar, se não se libertou já, das suas obrigações de cidadania nacional, deixando de se preocupar com a qualidade do ensino público, dado que não beneficia dele. A longo prazo, essa divisão entre a elite e o resto da sociedade poderá transformar as relações de poder e hegemonia na sociedade, bem como a sua capacidade de encontrar respostas aos desafios de crescimento e desenvolvimento sustentáveis que ela enfrenta.

Este desafio não deve ser analisado só nos números acima apresentados, mas também tomando em consideração as lacunas identificadas por Morin (1999) e que existem nos nossos programas educativos.

Para que o desafio da qualidade seja efectivamente abordado, é necessário que se olhe para as competências a serem oferecidas nos vários programas, tendo em consideração a visão de desenvolvimento nacional, e que, ao mesmo tempo, se forme os professores que sejam capazes de ser facilitadores da aprendizagem dos estudantes, numa postura completamente diferente da que temos hoje nas nossas escolas.

A formação dos professores, a par da investigação e desenvolvimento curricular, deveria ser um dos pontos centrais da governação pois sem eles não é possível transformar a escola e muito menos ter a educação como a alavanca da transformação que precisamos para construirmos sociedades sustentáveis.

É assim que o debate sobre que tipo de sistema de educação precisamos em Moçambique passa necessariamente pela reflexão sobre que sociedade queremos construir. Claramente, estamos a reflectir sobre educação para a cidadania e para a sustentabilidade.

EDUCAR PARA A CIDADANIA E PARA UMA SOCIEDADE SUSTENTÁVEL

A aspiração do povo moçambicano é assegurar que pode construir a sua liberdade, independência e bem-estar de forma justa e pacífica, construindo uma sociedade sustentável e que, por isso, se transforma em função dos desafios sociais, culturais, económicos e ambientais que enfrenta. O debate sobre sustentabilidade tem-se intensificado, e junto à preocupação crescente com a qualidade de ensino, as mudanças climáticas, a crise financeira, as desigualdades sociais, entre outros, surgiram, então, novos conceitos de sustentabilidade e o que deve ser efectivamente sustentável. O conceito de sustentabilidade significa, cada vez mais, um processo dinâmico e progressivo, envolvendo várias dimensões e interpretações. Como definido por Fritjof Capra, mencionado por Augusto de Franco (1999), sustentável não se refere apenas ao tipo de interacção humana com o mundo, que visa proteger, preservar ou conservar o meio ambiente, para não comprometer os recursos naturais das gerações futuras. Não se limita também à manutenção prolongada de entes ou processos económicos, sociais, culturais, políticos, institucionais ou físico-territoriais.

Sustentabilidade é, sim, uma função complexa, que combina de uma maneira particular cinco variáveis de estado relacionadas com as seguintes características: interdependência, reciclagem, parceria, flexibilidade e diversidade.

Aplicando esta definição de sustentável à sociedade, então significa que se o objectivo dela é ser sustentável, ela terá de ser capaz de aplicar esta função complexa que combina as cinco características acima mencionadas.

É por esta razão que, cada vez mais, se defende que precisamos de mais que um modelo de desenvolvimento. Precisamos de vários modelos que estão interligados, interdependentes e que reflectem visões do mundo que são localmente relevantes e culturalmente apropriadas. Modelos que tirem partido, também, da enorme riqueza que a diversidade existente na sociedade traz, e que garantam que os vários actores da sociedade estabelecem uma parceria sólida e, desta combinação entre diversidade e parceria, tragam a flexibilidade necessária em momentos de incerteza.

Significa também que temos de abraçar valores, comportamentos e estilos de vida que integrem essas características, implicando a transformação de mentalidades e visões, a criação de capacidades para tornar essas visões em realidade. Esta transformação de mentalidades vai significar que os cidadãos têm de desenvolver também a capacidade de reciclar as suas competências,

aprendendo a aprender mas também a desaprender para aprender de novo. Para que isto aconteça, o sistema tem de ser capaz de, por um lado, criar espaços e momentos de aprendizagem flexíveis, privilegiando a aprendizagem para a vida e ao longo da vida, tomando partido de outras tecnologias e metodologias e, por outro, de desenvolver o espírito crítico e criativo em todos os seus actores. É também por esta última razão que tem de se pensar em novas competências. Como foi bem expresso na Estratégia da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (UNESCO, 2004), a educação é o primeiro agente de transformação para se atingir a sustentabilidade. A educação é mais do que transferir conhecimento e habilidades do professor para o estudante: é construir o capital humano e reforçar a coesão social, que permite tomar as decisões e implementar as acções necessárias para o nosso futuro comum.

Este futuro comum tem de ser repensado, numa época marcada pela incerteza e instabilidade. As estruturas sociais são diariamente testadas por eventos desagregadores que, de alguma forma, tentam responder, sem sucesso, ao fenómeno da homogeneização económica global desenvolvida nas últimas décadas.

Se partimos então desse pressuposto, parece ser importante reflectir sobre o que um sistema nacional de educação deve fornecer para que seja possível haver essa transformação.

Nessa base, será então importante analisar os conteúdos dos programas educativos desde o primário até ao superior, conjugando a mesma com a análise sobre as metodologias de ensino e aprendizagem, para se compreender o que é necessário garantir para que o poder transformador da educação seja potenciado.

Edgar Morin (1999) menciona o conhecimento, o conhecimento pertinente, a identidade humana, a compreensão humana, a incerteza, a condição planetária, e a antropo-ética como os sete saberes necessários à educação do futuro, para todos os níveis do sistema de educação. Ele considera que estes saberes ou estão ausentes, ou são transmitidos de forma fragmentada ou subestimada nos actuais programas educativos, mas que deveriam estar no centro das preocupações no debate sobre a educação dos jovens, futuros cidadãos.

Morin menciona a compreensão do próprio *conhecimento* como o saber essencial e o reconhecimento da existência de erro e ilusão no conhecimento que partilhamos. Menciona também a importância do *conhecimento pertinente*, enfatizando que a fragmentação do conhecimento em disciplinas impede-nos, muitas vezes, de perceber as conexões entre as mesmas, reconhecendo que são efectivamente essas conexões que permitem colocar o conhecimento no contexto, já que a realidade é una e indivisível. Isto significa que não basta conhecer somente uma parte da realidade, é preciso ter uma visão capaz de situar o conjunto.

Morin chama também a atenção para o saber da *identidade humana*, que tem sido ignorada pelos programas de instrução. A identidade humana, mais uma vez, é um todo indivisível entre as componentes biológica e psicológica do ser humano, em interacção com um meio social e de acordo com as suas características como membro de uma espécie.

O quarto saber essencial é sobre a *compreensão humana*. É necessário aprender como compreender os outros, comportando também uma parte de empatia e identificação. Por isso, é preciso compreender a compaixão, que significa sofrer junto. É isto que permite a verdadeira comunicação humana e facilita a transição entre uma sociedade individualista e uma sociedade que trabalha para o bem comum.

O quinto aspecto é a *incerteza*. Apesar de, nas escolas, ensinar-se somente as certezas, como a gravitação de Newton e o electromagnetismo, actualmente a ciência tem abandonado determinados elementos mecânicos para assimilar o jogo entre certeza e incerteza, da microfísica às ciências humanas. É necessário mostrar em todos os domínios, sobretudo na história, o surgimento do inesperado. Eurípides dizia no fim de três de suas tragédias que: “Os deuses causam-nos grandes surpresas, não é o esperado que chega, e sim o inesperado que nos acontece.” É a velha ideia de 2500 anos, que nós esquecemos sempre.

O sexto saber fundamental para Morin é a *condição planetária* que se centra em entender, em particular, como a globalização crescente permite que tudo esteja ligado/conectado. Como argumentado por Morin (1999, p. 10 e 11), “este ponto é importante porque existe, neste momento, um destino comum para todos os seres humanos. O crescimento da ameaça letal expande-se em vez de diminuir: a ameaça nuclear, a ameaça ecológica, a degradação da vida planetária. Por isso, faz-se urgente a construção de uma consciência planetária.” O que está a ser proposto é que se ensine que tudo está interligado e, por isso, que é necessário compreender a complexidade dos problemas do planeta.

O último aspecto a que Morin chamou de *antropo-ético*, pois a moral e a ética diferem com a cultura e natureza humana, centra-se na necessidade de dar capacidades para o indivíduo desenvolver a ética e a autonomia pessoais e, ao mesmo tempo, participar na vida da sociedade. Na verdade, é importante dar ao indivíduo a capacidade para olhar para si e desenvolver uma consciência social que leve à cidadania, para que este mesmo indivíduo possa exercer a sua responsabilidade e contribuir para a sua felicidade e dos outros.

Se considerarmos esta proposta de Morin, parece então pertinente propor que os programas educativos devam ser desenhados como três círculos concêntricos de aprendizagem.

No círculo central teríamos os sete saberes de Morin. Alguns exemplos podem ser encontrados nas chamadas metacompetências: competência para analisar o seu comportamento, competência para aprender rapidamente, competência para extrair informação clara e precisa de fontes múltiplas, competência para fazer a pergunta certa, competência para entender o contexto e gerir a incerteza, competência para encontrar rapidamente soluções usando o pensamento prático e o senso comum, a competência de se relacionar consigo próprio e com a sociedade assumindo uma postura ética, competência para analisar e adaptar-se rapidamente a contextos e expectativas sociais, a competência de analisar os prós e os contras e tomar a

melhor decisão. Estas competências são estruturantes e permitem ao cidadão criar e desenvolver novas competências.

Estes saberes deverão fazer parte dos currículos dos programas educativos a todos os níveis, devendo-se garantir que os programas educativos tiram partido das condições locais, como, por exemplo, qual é a base económica da região onde a escola se situa, quais são os eventos ligados a mudanças sociais ou de ambiente (por exemplo, o impacto das mudanças climáticas) que estão a ocorrer, para introduzir, de forma integrada, os saberes estruturantes propostos por Morin.

Uma oportunidade que parece não estar a ser aproveitada totalmente é os 20% de conteúdo local dos programas educativos do ensino primário moçambicano. Muito pouco se está a fazer para contextualizar e adequar a educação primária aos principais desafios enfrentados pela comunidade ao redor da escola.

Por outro lado, a forma de entrega dos programas tem também de ser repensada para forçar a reflexão sobre a identidade humana e a interação social, através de uma interação diferente entre os estudantes, entre os estudantes e os professores, e entre estes e a comunidade.

O segundo círculo seriam as competências básicas e essenciais, relacionadas com as ciências básicas como a matemática, as línguas, a biologia, a física e a química, entre outras. Os programas educativos deveriam desenvolver este círculo em redor da busca de solução dos problemas quotidianos através da utilização das várias ciências, dando sentido ao seu estudo e criando a capacidade de integração de vários conhecimentos e da abordagem multidisciplinar na busca de soluções.

E, finalmente, um terceiro círculo que traria as competências específicas tornando a educação relevante para se utilizar as oportunidades locais de desenvolvimento. Neste círculo seria fundamental aprofundar as competências básicas e trazer novas ciências, num campo de aplicação mais específico, como por exemplo as competências necessárias para o desenvolvimento da saúde, da agricultura, das pescas, do turismo e de muitos outros sectores importantes para o desenvolvimento da sociedade.

Para que os programas educativos possam ser desenhados tomando em consideração estes três círculos de competências, é importante que o sistema nacional de educação mantenha um diálogo contínuo e profundo com a sociedade, e seja desenhado para ter a flexibilidade que permite a sua transformação de forma natural e harmoniosa. É necessário, também, ter uma estratégia coordenada de desenvolvimento curricular, onde a investigação lidere, mas os processos de formação dos professores, de gestão escolar, entre outros, estejam todos alinhados para permitir este salto na qualidade e relevância dos programas de ensino.

Roberto Carneiro (2009) reforça esta ideia dizendo que é necessário construir o “sentido” da educação. Para isso, é preciso encontrar novos paradigmas capazes de apoiar a mudança para uma aprendizagem transformativa, que reforça a consciência (em relação ao outro) e que efec-

tivamente gere capital social. O que significa que do simples é preciso mudar para o complexo, do quantitativo para o qualitativo, e do produto educativo para o serviço educativo.

Ele defende que tem de se passar da abordagem clássica de aquisição de conhecimento para uma nova abordagem que:

1. Em vez de debater o que se deve ensinar e como ensinar, deve debater onde e quando aprender;
2. Se mova da educação básica para uma aprendizagem flexível para a vida e ao longo da vida;
3. Se mova de conhecimento selectivo para conhecimento inclusivo;
4. Garanta que os que não têm conhecimento possam vir a ter.

As implicações desta assunção são enormes e obrigam a pensar no processo educativo como um processo ao longo da vida e não apenas nos anos da actual educação formal, centrando-se no processo de aquisição de conhecimento, incluindo todos os actores sociais e contextos de aprendizagem e tirando partido de todas as interacções sociais para educar.

Ele menciona também que não chega a aprendizagem adaptativa que responde às mudanças de ambiente, que responde às ameaças, que reage aos sintomas, que captura as tendências e incorpora os sinais prévios de mudança e que elege a flexibilidade como o principal valor. É necessário dar o passo para a aprendizagem flexível, que expande as capacidades, que promove a criatividade e o pensar diferente, que promove novas formas de olhar para o ambiente/contexto, abordando e actuando nas causas, enfim, capaz de antecipar os futuros.

A maioria dos programas educativos em Moçambique estão concentrados apenas no segundo círculo, ignorando ou fornecendo de forma fragmentada e isolada as competências encontradas nos outros círculos.

Para além disso, utilizam a abordagem clássica descrita por Carneiro (2009). Este foco limitado nos conteúdos e a abordagem utilizada, impede que o sistema de educação moçambicano forme os cidadãos do futuro com as competências necessárias e impede também que seja um sistema capaz de antecipar as competências do futuro e adaptar-se para poder oferecê-las, tornando-se um sistema reactivo e pouco eficaz.

Ao longo dos anos muitas reformas têm sido feitas em vários dos componentes do sistema, numa tentativa de o ir adequando aos novos desafios de desenvolvimento. A introdução dos 20% de conteúdo local e do ensino bilingue no ensino primário foi uma tentativa de trazer as competências do terceiro círculo, mas esta oportunidade não tem sido amplamente aproveitada por falta de conteúdos apropriados ao contexto local e a uma falta de formação dos professores, peça-chave para qualquer mudança na educação.

As mais recentes reformas no ensino secundário e técnico-profissional introduzem um ensino baseado em competências e procuram trazer algumas das competências mencionadas por

Morin, mas ainda não são suficientemente abrangentes para efectivamente se começar a construir um sistema de educação flexível como proposto por Carneiro (2009).

A questão que fica e que exige uma análise mais detalhada da evolução da educação em Moçambique é se as reformas, em curso, são o suficientemente profundas e se existe o apoio necessário para elas terem sucesso.

UM NOVO MODELO DE GOVERNAÇÃO

Esta nova forma de olhar para a educação e para o seu poder transformativo, reconhecendo a sua interdependência com a sociedade, de forma a ser mais relevante, com maior qualidade, e com maior integração dos vários subsistemas, irá necessariamente exigir um novo tipo de governação, que utiliza abordagens diferentes e mais integradas. Se acrescermos a estes desafios, outros como o acesso, os recursos disponíveis, a pressão pelo alcance das metas do milénio definidas apenas em termos quantitativos, entre outros, vai exigir uma profunda reflexão e reforma na forma de pensar e gerir a educação em Moçambique e, provavelmente, a tomada de decisões difíceis que trazem a educação de qualidade para o cimo das prioridades de governação.

Para que esta reflexão e reforma sejam possíveis, o novo tipo de governação deverá:

1. Aumentar o espaço de diálogo com a sociedade, identificando os desafios de desenvolvimento que ela enfrenta, partilhando uma visão comum e promovendo, nessa interacção, o pensamento crítico e independente necessário para uma sociedade justa e em paz;
2. Assumir que olhar para o futuro exige saber lidar com incertezas, deixando assim de se ter um sistema de educação reactivo e prescritivo para termos a capacidade de antecipar futuros desafios;
3. Ser capaz de transformar os desafios de desenvolvimentos em programas educativos que forneçam os vários tipos de competência necessários para o desenvolvimento nacional e regional, garantindo os três círculos de competências (estruturantes, genéricas e específicas);
4. Ser capaz de endereçar o desafio da qualidade e relevância do ensino, tomando provavelmente decisões políticas difíceis no binómio acesso-qualidade, quer internamente, quer no relacionamento com os parceiros de desenvolvimento;
5. Reforçar o papel do Estado em três vertentes fundamentais: a pesquisa educacional trazendo novas abordagens e modelos educacionais que garantam a relevância e a qualidade da formação; a normalização incluindo a acreditação promovendo a qualidade em todos os níveis do sistema; o investimento substancial na qualidade da educação pública através da formação de professores e investimentos nos centros educativos e o apoio contínuo ao seu traba-

- lho pedagógico, em condições adequadas, onde os níveis de decisão correspondem às necessidades de operação e se atribui autonomia num contexto de responsabilização;
6. Desenvolver parcerias com a sociedade, através dos pais e encarregados de educação, do sector produtivo e associações profissionais, para que a educação seja um direito mas também um dever de todos;
 7. Garantir a flexibilidade e interdependência dos vários níveis do sistema de educação, trazendo a necessária diversificação e a inclusão de outros actores relevantes como os municípios.

Estas mudanças na governação exigem um novo modelo mental assente na inclusão, no pensamento crítico e na análise das várias interdependências entre os processos de diálogo, pesquisa, formas novas de organização no sistema, métodos de ensino e aprendizagem mais adequados aos desafios do país e desenvolvimento curricular.

NOTAS

- ¹ <http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/html/Exceltables/WEI2001/table21.xls>, consultado no dia 9 de Novembro de 2009.
- ² Estas indústrias incluem a MOZAL I e II (fábrica de alumínio), o *pipeline* de gás da Sasol, novos projectos de minas de carvão e areias pesadas e projectos de melhoramentos de infraestruturas nos corredores de desenvolvimento de Maputo e Beira. A contribuição dos megaprojectos para o PIB cresceu de zero em 1997 para 7% em 2002 e espera-se que suba até cerca de 10% no fim da década. Irão acrescentar cerca de 0.5 pontos percentuais anualmente ao crescimento do PIB, em média, até 2010. Até 2010 irão provavelmente contar com 2 % de emprego do sector privado, pois espera-se que as ligações cresçam no futuro.
- ³ Neste documento, a expressão Educação Técnica e Vocacional (TVE) refere-se a educação profissional baseada no currículo aprovado pelo DINET, Formação Vocacional (VT) refere-se a formação formal e não-formal no currículo aprovado pelo INEFP ou cursos de formação dados pelas ONG, igrejas e outras empresas usando os seus próprios currículos. Finalmente, Educação e Formação Técnico-Profissional (TVET) usasse como uma expressão abrangente para descrever todo o ambiente de formação formal, não-formal e informal e ensino técnico.

REFERÊNCIAS

- Brito, Lída, Roland Brouwer and Ana Menezes (2008) Mozambique. Chapter 10 in: Damtew Teferra and Jane Knight (eds.) *Higher Education-the International Dimension*. Center for International Higher Education, Boston College and the Association of African Universities, Boston, pp. 303-338.
- Carneiro, Roberto (2009). *The future of knowledge acquisition and sharing (A Contribution to "Vision 2025")* UNESCO, Paris, 11 May 2009.

- DINET/COREP (2008) O Desafio da Reforma de TVET em MOÇAMBIQUE: Metas, Opções e Constrangimentos. Comunicação preparada pela COREP/DINET na conferência ADEA, Maputo, 2008.
- Franco, Augusto (1999) Alfabetização Ecológica. *Revista Século XXI*, número 3, Setembro de 1999.
- INE (2001) *Anuário Estatístico 2000*. Instituto Nacional de Estatística, Maputo.
- MEC (2005) *Estatística da Educação – Levantamento Escolar – 2005*. Direcção de Planificação, Ministério da Educação e Cultura, Maputo.
- MEC (2008) *Estatística da Educação – Levantamento Escolar – 2008*. Direcção de Planificação e Cooperação, Ministério da Educação e Cultura, Maputo.
- MESCT (2000) Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique para o Período 2000-2010, Volume 1. Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, Maputo (Esboço preliminar - documento de trabalho).
- MESCT (2003) *Indicadores de Ciência e Tecnologia em Moçambique*. Observatório do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, Maputo.
- MESCT (2005) Documento-síntese de criação dos Institutos Superiores Politécnicos. Ministério do Ensino Superior, Ciência e Tecnologia, Maputo.
- MINED (1994a) *Indicadores Educacionais e Efectivos Escolares – Ensino Primário, 1983-1992*. Direcção de Planificação, Ministério da Educação, Maputo.
- MINED (1994b) *Indicadores Educacionais e Efectivos Escolares - Ensino Primário, 1993-1994, Ensino Secundário Geral, 1983-1994*. Direcção de Planificação, Ministério da Educação, Maputo.
- MINED (1995) *Estatística da Educação - Levantamento Escolar – 1995*. Direcção de Planificação, Ministério da Educação, Maputo.
- MINED (1997) *Indicadores Educacionais Ensino Primário*. Direcção de Planificação, Ministério da Educação, Maputo.
- MINED (2000) *Estatística da Educação – Levantamento Escolar – 2000*. Direcção de Planificação e Cooperação, Ministério da Educação, Maputo.
- Morin, Edgar (1999): Seven Complex lessons in the education for the future United Nations' Educational, Cultural and Scientific Organization (UNESCO), Paris
- UNESCO (2004) *Estratégia da Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. United Nations' Educational, Cultural and Scientific Organization, Paris.