

A CULTURA LOCAL E AS POLÍTICAS DO FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL E DO BANCO MUNDIAL NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS EM MOÇAMBIQUE

LOCAL CULTURE AND THE POLICIES OF THE INTERNATIONAL MONETARY FUND AND THE WORLD BANK IN PRIMARY SCHOOL TEACHER EDUCATION IN MOZAMBIQUE

LA CULTURA LOCAL Y LAS POLÍTICAS DEL FONDO MONETARIO INTERNACIONAL Y EL BANCO MUNDIAL EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES DE PRIMARIA EN MOZAMBIQUE

Florentino Maria Lourenço ¹

Manuscrito recebido em: 31 de janeiro de 2023.

Aprovado em: 16 de julho de 2023.

Publicado em: 11 de setembro de 2023.

Resumo

O presente texto, em forma de artigo, aborda de forma relacional a política de formação de professores primários e a influência que as organizações multilaterais (Fundo Monetário Internacional – FMI e Banco Mundial - BM) exerce(ra)m nos processos formativos adotados pelo Estado ao longo da sua formação como Nação independente. Trata-se de uma escrita que apresenta na primeira fase a reflexão dos conceitos básicos que nos permitem compreender o percurso e as mudanças que os modelos formativos foram tomando; na segunda, coloca-se a atuação desses organismos multilaterais. Como metodologia recorre-se a revisão bibliográfica que nos permite fazer o recorte histórico e evidenciar as forças e a ideologia que conduz(iram)em as políticas de formação do magistério primário em Moçambique. A conclusão aponta para a falta de consolidação dos modelos na formação docente; por um lado, carece de um estudo sistematizado da diversidade/diferença cultural e de valores a serem construídos enquanto Nação; por outro lado, a adoção de políticas impostas pelas organizações internacionais sem um prévio debate e estudo científico coloca o país em constantes alterações e adaptações.

Palavras-chave: Formação de professores; Organizações multilaterais; Moçambique.

Abstract

The present text, in the form of an article, addresses in a relational manner the policy of primary school teacher education and the influence that multilateral organizations (International Monetary Fund - IMF and World Bank - WB) have had on the formative processes adopted by the State throughout its development as an independent nation. It is a writing that, in its initial phase, reflects on the basic concepts that allow us to understand the trajectory and changes that formative models have undergone; in the second phase, it examines the actions of these multilateral entities. As methodology, we resort to bibliographic review, which enables us to trace the historical context and highlight the forces and ideology that have guided the policies of primary school teacher

¹ Doutorando em Educação pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Mestre em Pedagogia e Didáctica pela Universidade Metodista Unida de Moçambique. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas da(s) Infância(s), Formação de Professores(as) e Diversidade Cultural.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4135-7706> Contato: florentinomarialourenco@gmail.com.

education in Mozambique. The conclusion points to the lack of consolidation of the educational models; on one hand, there is a need for a systematic study of cultural diversity/difference and the values to be cultivated as a nation; on the other hand, the adoption of policies imposed by international organizations without prior debate and scientific study subjects the country to constant alterations and adaptations.

Keywords: Teacher education; Multilateral organizations; Mozambique.

Resumen

El presente texto, en forma de artículo, aborda de manera relacional la política de formación de docentes de primaria y la influencia que ejercen los organismos multilaterales (Fondo Monetario Internacional - FMI y Banco Mundial - BM) en los procesos de formación adoptados por el Estado a lo largo de su formación como nación independiente. Es un escrito que presenta, en una primera fase, la reflexión de los conceptos básicos que permiten comprender el rumbo y los cambios que han ido tomando los modelos formativos, en la segunda, se sitúa la actuación de estos organismos multilaterales. Como metodología se utiliza una revisión bibliográfica que nos permite hacer un corte histórico y resaltar las fuerzas e ideología que impulsan los planes curriculares para la enseñanza primaria en Mozambique. La conclusión apunta que falta una consolidación de modelos en la formación docente, por un lado, falta un estudio sistemático de la diversidad/diferencia cultural y la ideología a seguir como Nación, por otro lado, la adopción de políticas impuestas por organismos internacionales sin previo debate y estudio científico coloca al país en constantes cambios.

Palabras clave: Formación docente; Organismos multilaterales; Mozambique.

Introdução

Pensar a formação docente em Moçambique no século XXI passa por compreender as articulações que se estabelece(ra)m entre a política formativa e o campo da prática, numa combinação de saberes académicos, profissionais e epistémicos. As transformações que ocorrem em esfera global se reflectem no campo da educação e nos desafiam a procurar uma nova forma do pensamento educacional articulado sempre com a psicologia cultural, que se baseia na compreensão da diferença cultural, na interculturalidade.

Apesar destas mudanças sociais, a educação se constitui como um dos principais dispositivos através dos quais as ideias se procuram fixar e dominar o mundo. A classe dominante e o capitalismo têm a escola como espaço de reprodução da sua visão do mundo – sua existência sócio-cultural. Para garantir essa reprodução a formação dos professores é o palco central – através dos futuros professores seria fácil manter a transmissão de um mundo que, só na superfície respeitar a heterogeneidade.

No entanto, a nosso ver, não é possível fazer uma reflexão do campo de formação de professores e do currículo alegando ignorância, não respeitando as identidades, as diferenças, porque são campos muito disputados pelas forças de conhecimento, saber e poder – dada a sua centralidade na construção da personalidade humana. Hoje, emerge a concepção alargada, que contrasta com a versão do pensamento “conservador,” pensando o currículo como espaço-tempo de produção e construção de símbolos culturais.

A proposta deste texto é dar continuidade a um debate acadêmico sobre processos formativos dos professores em Moçambique que desloca a ideia fantasmagórica de fixação de territórios culturais – uma educação aut centrada nos grupos étnicos – para a noção de fluidez autónoma e não demarcação das fronteiras das identidades numa perspectiva relacional que pode responder melhor os anseios dos grupos culturais locais e globais.

A política de formação dos professores e as organizações multilaterais em Moçambique

Antes de penetrarmos para discussão do tópico importa refletir sobre a perspectiva que tomamos do termo política. Geralmente, a palavra política é aplicada para se referir ao conjunto de decisões e acções capazes de levar à sobrevivência e ao progresso uma determinada sociedade. O termo, provém do grego *polis*, numa relação estreita com a cidade-estado pode ser concebido como “a possibilidade de civilizar, de moderar os costumes do Estado por meio das instituições, pela cultura” (HUISMAN, 2001, p.397).

Aristóteles dedicou boa parte da sua obra discutindo a política como ciência que tem como objetivo a felicidade humana – constitui-se como exercício científico que se preocupa com a felicidade colectiva e que se situa no campo das ciências que buscam o conhecimento como meio para acção.

Ham & Hill (1993) indicam que a política é um processo de acção ou inação, conjunto interligado de tomada de decisões. No pensar de Ball (1990, *apud* Raposo, s/d.), a política representa o conjunto de meios, através dos quais, o poder é empregado com o objectivo de influenciar a natureza e os conteúdos da acção governativa. Constitui-se como uma questão de fixação autoritária de valores promulgados em declarações operacionais cuja

intenção é prescritiva inserida em contextos sociais bem determinados e que pretende projectar imagens de um ideal.

Desta maneira, a política é acção movida para o bem comum, aquilo que transcende o individual e concorre para a realização social dos indivíduos. Raposo foi mais abrangente ao pensar que a política “qualifica aquilo que diz respeito à vida colectiva de um conjunto de cidadãos” (RAPOSO 2018, p.301).

Discutido o termo política passamos agora a apresentar algumas notas sobre política curricular enquanto base para a materialização da práxis educativa ou de formação dos professores que garanta a execução dos planos da educação à escala macro dimensional. Articulado, por um lado, no contexto da política à medida que obedece a um determinado tempo de realização, envolve os contextos de influência ou de preparação dos discursos, de produção de textos, das práticas e de avaliações (BALL,1994 *apud* MAINARDES 2006); por outro lado, encaixa-se como currículo à medida que serve de guia orientador entre o nível de produção e de reprodução e, concomitantemente, para organizar a prática diária nas escolas (PACHECO, 2002).

Gimeno (1988, p.129) escreve que política curricular representa

toda a decisão ou condicionamento dos conteúdos e da prática de desenvolvimento do currículo desde os contextos de decisão política e administrativa, que estabelece as regras de jogo do sistema curricular [...] planeia parâmetros de atuação com um grau de flexibilidade para os diferentes agentes que moldam o currículo [...] primeiro condicionante direto do currículo e, indiretamente, é através da sua ação que outros agentes são moldados. [grifos nossos]

Pacheco (2002) afirma que a política curricular permite a racionalização e a percepção real do currículo nas escolas, serve para a apropriação do conhecimento que é a face visível da realidade escolar. A política curricular representa um conjunto de leis e regulamentos que prescrevem o que deve ser ensinado nas escolas e nos processos de formação de professores.

Enquanto instrumento que representa a ideologia das estruturas centrais a política curricular engloba as decisões definidas a nível central e no nível dos contextos escolares implementados por três instrumentos: os documentos normativos explicitando os objectivos das leis, decretos-leis, despachos ministeriais; documentos normativos interpretativos e subjectivos que são circulares, ofícios circulares; e por fim, por documentos de orientação de apoio directo que são produzidos nas escolas.

As políticas curriculares são assim percebidas como construções filosóficas que representam a ideologia do Estado que, na sua implementação, envolvem desde o nível central, as instituições intermédias que regem a educação até às escolas, sendo estas últimas, as que materializam o currículo em diversos contextos, nas quais produzem discursos e tomam decisões em função das suas realidades.

A política curricular pressupõe um conjunto de textos-ideias-parâmetros oriundos da administração central que atravessam o discurso oficial do Estado agregando interesses diversos e compromissos elaborados nos diversos níveis de acção; entretanto, a *práxis* real denota a exclusão dos compromissos locais, o que permite afirmar que as políticas curriculares “são textos macropolíticos que se inserem numa linha de racionalidade técnica quando os contextos microdecisão política são marginalizados” (PACHECO, 2002, p.16).

Currículo de formação de professores primários em Moçambique

Paulo Freire em sua vasta produção nos permite pensar um currículo de formação de professores na perspectiva intercultural que se deixa aprender e dialogar com o quotidiano, que incorpora dimensões discursivas das diferenças e diversidades, que se desloca da concepção moderna universal levada a cabo pela direita neoconservadora, como reprodutora de uma ideologia social hegemónica. As novas concepções têm evidenciado uma crise desses modelos.

Por termos invocado a palavra Moçambique, permitam-nos apresentar pequenas notas sobre a educação neste país, como forma de fornecer ao leitor, elementos que o auxiliem a compreender de onde viemos e qual é o nosso lugar de fala. Este pedaço de terra situado no continente africano, na região Austral, com cerca de trinta e dois (32) milhões de habitantes, falantes de aproximadamente quarenta (40) línguas bantu, número que coincide com etnias locais.

Moçambique à semelhança do Brasil foi colónia de Portugal e vivenciou a barbárie da colonização que durou quase quinhentos (500) anos. A sua independência foi por via armada desencadeada pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), fundada em

1962 na Tanzânia, que em 1964 inicia a luta de insurreição armada que durou dez (10) anos, tendo o seu fim em 1974, mesmo ano em que Portugal vive a Revolução dos Cravos.

Em 1975, ano da independência, Moçambique herda um regime precário, elitista e separatista na educação, fruto de uma organização hierarquizada do regime português fascista. Apesar dos esforços para romper com a ideologia colonial aparecem alguns resquícios nos primeiros intelectuais que traçavam e defendiam os interesses da antiga metrópole.

No regime, colonial o professor era um agente transmissor da cultura do ocidente; sua relação com estudante não era criadora, mas, sim, manipuladora ao manter e garantir a realização da cultura por imitação, transformando seus alunos em seres domesticados e dóceis. Os currículos escolares e de formação de professores passavam uma concepção de mundo através das metanarrativas que dominavam a época moderna, trazendo explicações e conhecimento que se consideravam abrangentes e únicos para compreender a natureza, o homem e o mundo.

Na longa noite da colonização em Moçambique, 1498 a 1975, procurou-se construir uma imagem estereotipada e de inferiorização das línguas nacionais, que, aliás, o antigo regime entendia como manifestação selvagem que devia ser eliminada, por essa razão entendia o regime colonial, por isso o regime colonial entendia que

Estado, não só como soberano de populações semi-bárbaras mas também como depositário da autoridade social, não deve ter escrúpulos em *obrigar* e, se necessário, *forçar* estes rudes negros na África, estes ignorantes párias da Ásia, esses meio selvagens da Oceânia, a trabalhar [...]. (MANOEL; LANDI, 2020, p.143)

No entanto, a revolução anticolonial serviu para trazer novas concepções: a construção do Homem Novo, a erradicação do analfabetismo, o combate a todas as formas de discriminação, a construção da Unidade Nacional. Todavia, este processo mostrou-se pouco “tolerante” às realidades concretas e locais, buscou modelos exteriores considerados superiores, “modernos”. Santos (2005, p.31) sustenta que houve um esforço “para a aplicação e difusão dos resultados científicos transferidos do Norte, quer na frente da batalha produtiva, quer na formação de quadros”.

As primeiras políticas de educação e de formação de professores na primeira década da independência fizeram com que o acesso ao ensino superior, aos cursos de filosofia, direito e medicina não fossem concebidos para moçambicanos das classes populares. Mecanismos estes usados para recuperar um campo que a classe dominante colonial havia perdido na política – agora voltariam pela cultura e educação.

Ainda: após a independência, a questão das línguas nacionais não foi suficientemente debatida, pois entendia-se que apenas a língua portuguesa herdada do regime escravocrata era capaz de construir a “Unidade Nacional”. A adoção de algumas das línguas nacionais podia levantar questões tribais. Todavia, em 1983, a Frelimo reconheceu que tal atitude poderia ter levado às classes populares ao fracasso escolar e a exclusão social (GONÇALVES, 2012).

Embora se falasse de expansão do ensino nos primeiros anos da revolução anticolonial, a prática vivenciada no sistema escolar moçambicano caminhava no sentido contrário, os professores não conseguiam sair da gaiola da prescrição, reprodução e da intolerância política, cultural e linguística. O professor nessa época retratava o carácter autoritário, mecânico e hierárquico da educação herdada da época colonial – prática que permaneceu até o fim da primeira República.

A segunda constituição de Moçambique de 1990, pela primeira vez, atribui um espaço de destaque às línguas nacionais, passando a reconhecê-las em ambientes formais. Assim, ensaia-se o modelo de educação bilingue, que na fase experimental, 1993-1997, é aplicado nas províncias de Gaza e Tete, tendo xichangana/português e Cinyanja/português, respetivamente, como línguas de ensino nas classes iniciais. Para além de combater resultados negativos que caracterizavam o ensino nas escolas moçambicanas – muitas crianças que não falavam a língua portuguesa desistiam da escola – buscava-se um reconhecimento cultural das comunidades locais.

Dados os resultados da fase experimental conduziu-se a expansão através da reforma curricular do ensino básico em 2002 e, sua implementação em 2003. Nesse sentido, o ensino bilingue traduz-se em recurso à língua nacional falada pelos alunos para o ensino nas primeiras classes como disciplina ou apenas auxiliar às aprendizagens. No

entanto, estudos da última década revelam que o ensino bilingue é compreendido de várias formas nas escolas, que a sua efetivação enfrenta problemas: a falta do material didático em línguas nacionais, uma formação monolíngue dos professores e as discrepâncias entre a formação monocultural e a necessidade de implementar o ensino bilingue.

Decorridas quase cinco décadas de independência anticolonial, as ciências sociais, sobretudo a formação de professores são desafiadas a pensar uma pedagogia moçambicana que passa pela selecção criteriosa dos conhecimentos orais e escritos que resultam das experiências dos povos locais. Como nos desafia Paulo Freire, em nada vale as melhores teorias se não encontrarem uma inserção ideológica e cultural a quem dirigimos a educação (FREIRE, 1982). Corroborando, Silva (2015, p.139) afirma que a política curricular precisa observar uma “virada culturalista na teorização curricular *para* que haja diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento académico e escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa”.

A globalização e seu impacto na formação de professores primários em Moçambique

Desde a transição dos séculos, XX-XXI, o mundo vive um cenário de transformações sociais que requer um (re)pensar das políticas públicas. Somos atravessados por um período em que as políticas de desenvolvimento e crescimento que servem às agendas do FMI e BM empurraram as Nações para uma crise econômica, humanitária, cultural e social. Novas abordagens nascem com as teorias pós-coloniais que desnudam os retrocessos vivenciados na modernidade, onde a razão e a natureza mundializou a ideia de escola unitária, universal e homogênea subordinada aos binários como civilizado/selvagem, branco/negro, culto/inculto conhecimento/manifestação, entre outros, que separam Sul e Norte.

Trazemos de forma breve o contacto de Moçambique com os mecanismos das organizações de Bretton Woods. O BM, inicialmente designado por Banco para Reconstrução do Desenvolvimento Internacional (BIRD), criado juntamente com o FMI em

1944, na conferência de *Bretton Woods*, com a missão, por um lado, naquele período, de recuperar as economias dos países destruídos pela guerra e, por outro lado, de controlar os avanços do comunismo. Após a reconstrução da Europa, por volta de 1950, o BM e o FMI dedicam-se a apoiar os países subdesenvolvidos, da África, América Latina e do Caribe, com o objetivo de dinamizar as suas economias. O BM e FMI tinham-se como guardiões do bem-estar socioeconómico no pós-guerra.

O BM, sendo uma instituição para a promoção do desenvolvimento, tem a missão de lutar contra a pobreza, impulsionar e elevar os níveis de vida das comunidades dos países em desenvolvimento. Concede empréstimos, assistência técnica, assessora o desenho, a implementação e a avaliação de políticas, assim como a partilha de conhecimentos. Dentro da sua estrutura, encontramos o BIRD e a Associação para o Desenvolvimento Internacional (ADI) como detentores do poder financeiro e de decisão ligados directamente aos países membros fundadores.

O BIRD, que detém o maior capital, concede assistência e empréstimos para o desenvolvimento de países com rendimento médio; aos mais pobres, crédito com taxas de juros de mercado. A ADI, criada em 1960, tem por missão operar como braço do BM concedendo empréstimos e prestando apoio na redução da pobreza. A ADI atua(va) nos países mais pobres concedendo empréstimos com taxas de juros menores (BANCO MUNDIAL EM MOÇAMBIQUE, 2003).

Não menos importante, a Corporação Financeira Internacional (CFI), fundada em 1965, impulsiona o crescimento económico dos países em desenvolvimento, concede empréstimos para investimentos no sector privado, catalisa também a eficiência dos mercados financeiros. No entanto, no mais das vezes, a sua atuação aparece sob umbrela do BM, embora sendo de capitais e contratos independentes.

Após a apresentação dos organismos internacionais e suas intenções a questão se coloca: como e por que Moçambique acede a estas organizações? Seria a necessidade de dar à seca, à fome, à crise económica respostas. A reconstrução do país precipita a adesão de Moçambique ao financiamento do FMI e do BM; mas, não menos importante, podemos afirmar que a participação de Moçambique na luta pela independência da antiga Rodésia

do sul, atual Zimbabuê, aparece como trampolim para o contato entre o Estado moçambicano e o Estado britânico; Taimo (2010, p.128) refere que

[é] no processo pela independência da Rodésia que o estadista moçambicano (Samora Machel) e a estadista britânica (Margareth Thatcher) passam a ter relações privilegiadas que levaram a que ajudasse o governo moçambicano considerado comunista a ser admitido nas instituições financeiras internacionais.

Em nossa história, o primeiro estágio dá-se quando o país decide romper com o sistema colonial ao “propor criar uma sociedade justa, sem classes e sem exploração do homem pelo homem” (MARRACH, 1996, p.19). O segundo, ocorre quando Moçambique adere ao FMI e ao BM; este momento, caracteriza-se pela liberalização da economia, pelas privatizações e pela consequente redução do papel do Estado na economia (MARRACH, 1996). Isto indica que, com o financiamento do FMI e do BM, a política do Estado de intervenção na educação e em outros sectores sociais começa a diminuir – dando espaço de atuação às políticas liberais. Sobre a redução do papel do Estado e cortes nas “despesas públicas”, Taimo (2010, p. 134)

[v]erificamos que a discussão em torno do Acordo FMI e governo de Moçambique traz consigo vários aspetos, entre eles a necessidade de reformar o Estado, descentralizá-lo. É daí que os temas, como descentralizar, desburocratizar, redução de número de funcionários considerados excessivos, estavam presentes na discussão sobre a questão do control fiscal.

Segundo Taimo (2010) a adesão do país ao FMI dá-se no dia 24 de setembro de 1984 e a primeira concessão de crédito acontece a 18 de junho de 1985 com o desembolso de 45,5 milhões de dólares americanos. Na esteira do financiamento, o autor citando Santos (2002) escreve que:

O país foi desafiado a adotar novos instrumentos jurídicos desde a Constituição da República para poder adequar-se aos novos desafios. A discussão dentro do neoliberalismo liderado pelo BM/FMI, o que terá dito em tom bem alto era que “o Estado é inerentemente opressivo e limitativo da sociedade civil, porque só reduzindo o seu tamanho é possível reduzir o seu dono e fortalecer a sociedade civil” (SANTOS, 2002, p. 41 *apud* Taimo, 2010, p. 134).

Nesta sequência, de reforma estrutural, em 1987 o país implementa o Programa de Reabilitação Económica (PRE) e opera reformas na sua legislação com vista a reduzir a burocracia e efetuando cortes de recursos destinados aos sectores sociais.

Mais tarde, ao verificar que o PRE excluía, na sua planificação, o componente social em detrimento do fator económico, reestrutura-se em Programa de Reabilitação Económica e Social (PRES) incluindo o fator social. O PRES estava voltado para a melhoria da vida da população das zonas rurais, que estavam severamente assoladas pela guerra de desestabilização que durou dos 16 anos, pela fome e seca dos anos 1981 a 1983; visa também garantir os níveis de consumo mínimo à população e suprir a escassez de alimentos.

No que concerne à crise dos modelos de formação dos professores no contexto do mundo neoliberal, os novos campos dos estudos da integração das sociedades no mundo realizam-se em duas perspectivas – a do funcionalismo, sistémico, estruturalista, Weberiano e, a que procura por via económica, tecnológica, cultural, religiosa, política passar as suas compreensões (IANNI, 1994). Todavia, são poucos estudiosos que apresentam abordagens abrangentes, pois vivemos a barbárie do capitalismo e da revolução tecnológica que propiciaram a mundialização do consumismo, a evolução da ciência bélica e do controle das emoções e liberdades do homem, o que se traduz em nova armada ideológica conservadora.

O mundo neoliberal e as suas políticas evidenciam que o desemprego, a pobreza, a violência e o futuro incerto colocam em crise as políticas e as agendas de desenvolvimento defendidas pelo ocidente; todavia não há nenhuma intenção de abandoná-las (LEHER, 2003), apesar da instauração dos governos voltados às classes populares – os traços e a influência liberal se capitaliza nas novas sociedades.

O fracasso das reformas nos Estados periféricos que seguem o modelo do FMI e BM é notório. As ciências sociais não escapa(ra)m, não se desenvolve(ra)m o suficiente, principalmente nos países em que o financiamento foi reduzido como é o caso de Moçambique; o atual campo da educação moçambicana está caracterizado por novos desafios empíricos, procedimentais e metodológicos de currículo que exigem novas

teorizações, novos conceitos: diferença cultural, inclusão, incorporação dos saberes “epistêmicos”, expansão, acesso e retenção escolar como elementos que podem lutar pelo reconhecimento do *outro* na escola e melhor integração no mundo.

Trata-se de uma abordagem holística que procura reduzir as assimetrias entre o concebido como ideal no ocidente e as realidades vivenciadas no contexto do mundo, visto que “a medida que se expande a sociedade ocidental, desde o século XVI, acentua-se a distância entre a realidade e o ideal Norte. A diversidade cultural e o frequente desentendimento mútuo parecem caracterizar o mundo real” (IANNI, 1994, p. 151).

Como se pode notar estamos diante de questões de diferenças – de reconhecimento do *outro* – num ciclo de transformações que infelizmente não tem sido palco de muitos estudos. Em Moçambique as realidades nacionais não têm merecido estudos profundos para a sua sistematização e resistência, o que faz com que a política nacional se submeta ao global sem nenhum preparo científico consolidado.

Esta prática remete-nos a um repensar sobre a soberania dos Estados e as políticas do FMI e BM, sem perder de vista o fato de as independências dos países africanos terem sido operacionalizadas em dois modelos: primeiro, designado por Nkrumah (2018) como falsas revoluções ou descolonizações porque se realizaram através de negociações entre a colônia e a metrópole impossibilitando a soberania total dos países colonizados; em segundo, as verdadeiras revoluções que são fruto de uma luta e conquista popular.

Do ponto de vista dos procedimentos, Moçambique seria um país que se encaixa no modelo de verdadeira revolução, todavia, não escapa às influências de que muitos Estados localizados no Sul são vítimas, as reformas neoliberais. Disto resultou que a política de funcionamento do Estado não rompesse com ocidente devido a maior parte dos seus recursos financeiros estarem ligados aos organismos internacionais.

O país é desafiado a integrar-se no mundo globalizado num cenário em que a dependência económica, tecnológica, cultural, religiosa, política e geopolítica com o ocidente mostra-se forte. A globalização para Moçambique não significou a ampliação do nacional, pois não celebrou da diversidade.

No entanto, atualmente, as ciências sociais preocupam-se com as pesquisas da sociedade global sem se descurar do nacional. Estes estudos encaram a sociedade nacional como paradigma clássico, um campo já conhecido. A sociedade global se afigura como epistêmica e cheia de indefinições; as ciências sociais e a formação de professores primários desafiam-se a pensar em termos globais, o que requer um investimento no campo ideológico e cultural, uma vez que se assiste a uma sociedade em movimento sincrônico e diacrônico que desafia a concepção culturalista – para a reflexão dos paradigmas que atravessam a formação dos professores.

Nesse sentido procura-se vencer os paradoxos criados pela globalização, o espaço vazio epistemológico, que conduziu a formação de professores na sua atuação e enfraqueceu a sua contribuição com experiências, histórias culturais e conhecimentos individuais na construção do bem coletivo (GIROUX; MCLAREN, 2011).

Os currículos de formação de professores primários, apesar das inúmeras reformas, apresentam uma forte dimensão epistemológica colonial que transitou da ideologia monocultural expandida pelo conhecimento “moderno” da Europa do século XIX. Sobre estas reformas, Leher (2003, p.203) refere que “aprofundam a condição capitalista dependente do país e ampliam a sua heteronomia cultural, agravando o *apartheid* educacional e científico-tecnológico, com graves consequências sociais”.

Daí emerge a necessidade de (re)pensar a política a partir da diversidade cultural que caracteriza o país como nova alternativa de pensar as sociedades do mundo, num esforço que “permite a emergência de ecologias de saberes em que a ciência possa dialogar e se articular com outras formas de saber, evitando a desqualificação mútua e procurando novas configurações de conhecimento” (SANTOS, 2005, p.24). A resistência nos parece mais do que uma necessidade, um imperativo para a autonomia dos estados e formação de cidadãos livres.

A nova perspectiva busca soluções que possibilitam criar a contra-hegemonia colectiva que estimula movimentos sociais a lutar por uma refundação da escola enquanto esfera pública onde todos são reconhecidos e respeitados. Coloca-se como caminho aberto que nos desafia a desconstruir o discurso que legitima as reformas neoliberais uma vez que os temas como descentralização, autonomia, interação com a comunidade são debatidos na sua dimensão inclusiva.

No momento em que se procura ser mais global o debate sobre políticas de formação de professores não pode ignorar a questão da diversidade cultural, das diferenças, porque a sua incorporação como sugere Ianni (1994) fornece elementos centrais para compreender a educação desde a sua planificação e execução em missão de construir um novo saber que reconheça e se reconheça nas populações a que se destina a escola.

Não foi nossa intenção ao longo do texto nos embalar na linha pós-colonial essencialista que se apega ao local e esquece o global, mas apenas dialogar com a perspectiva decolonial crítica que busca o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural e linguística na política de formação de professores. Uma proposta de reposicionamento nacional, face às políticas neoliberais, que visa abrir novas reflexões, num cenário contemporâneo em que “o carácter conservador, e com elementos fascistas, das relações sociais atuais tende a ampliar o controle material e político da educação e, portanto, do trabalho educativo” (CATINI, 2019, p. 33).

Moçambique atualmente se encontra numa posição privilegiada para reformular as políticas educativas, visto que faz parte dos países que a partir do início século XXI apresentam um crescimento económico acelerado devido a descoberta de recursos minerais que o transformam em fornecedor de produtos primários para países da Europa e Ásia – desenvolvendo múltiplas parcerias.

Considerações finais

A incapacidade de se instalar um projeto social, livre do capitalismo dependente como designa Florestan Fernandes (2021), faz com que as desigualdades sociais se mantenham e o país continue a vivenciar um poder autocrático nos processos formativos em Moçambique. Olhando para a educação moçambicana e a política de formação de professores primários o nosso maior desafio é despertar um pensamento próprio que seja capaz de mostrar a possível porta de escape para a não *precarização* da educação. Este pressuposto passa pela construção de uma cultura de diálogo com as classes populares.

Parece certo afirmar que a formação monocultural e monolíngue dos professores dificulta a implantação do ensino bilíngue como um mecanismo de reconhecimento das diversas manifestações singulares – a escola não poderia continuar a serviço de uma perspectiva ocidental que se pensa superior.

Ao não incorporar uma língua bantu na formação de professores e permitir que o professor monolíngue (que não compreende a língua de recurso no ensino bilíngue) leccione as aulas bilíngues não estaríamos apenas vivenciando, como uma ficção, um ensino que na prática não se realiza.

Chegaríamos nesse sentido ao conceito de *má-fe-institucional*, na concepção de Freitas (2018) trata-se de

Um padrão de ação institucional que se articula tanto no nível do Estado, através dos planejamentos e das decisões quanto à alocação de recursos, quanto no nível do micropoder, quer dizer, no nível das relações de poder cotidianas entre os indivíduos que, dependendo do lugar que ocupam na hierarquia social, podem mobilizar de forma diferente os recursos materiais e simbólicos que as instituições oferecem. (FREITAS, 2018, p. 317)

Por essa razão é preciso questionar a formação monocultural e monolíngue no país: deve-se à falta de sistematização das línguas nacionais e a sua possível incomunicabilidade?, e/ou à dificuldade para se encontrar as línguas francas em regiões do país²?, e/ou resulta da intenção política neoliberal de manter a escola como um lugar de segregação? – e, por conseguinte, jogar a maioria das crianças que não falam a língua portuguesa no genocídio promovido por estes *epistemicídios* (SANTOS, 2005) que revestem a formação do magistério primário no país.

Precisamos caminhar para um novo renascer, lutar por uma educação pública que compreenda educar para a auto-emancipação de forma coletiva como imperativo nacional e da época que nos atravessa; no entanto, urge formar professores focados na diversidade, onde todos os conhecimentos derivam de um contexto social.

² O cenário atual em Moçambique sinaliza que três/quarto línguas podem ser elevadas ao estatuto de línguas francas nas regiões: Xichangana na região sul, Ndaul/ elomwe na região centro emakhuwa na região norte.

Esta é a tarefa que se coloca nas mãos dos professores, pesquisadores, universidades, uma transição que compreenda o acto de ensinar (FREIRE, 1982) como técnica e exercício político-crítico de sua realidade, de (re)pensar, de (re)criar a sala de aula enquanto um lugar de encontro com os problemas sociais reais e a formação dos homens. Neste sentido, a base de qualquer interpretação é desafiada a reconhecer a existência de uma relação complexa e interna, uma vez que a educação precisa de uma perspectiva política e cultural para se tornar relevante na sociedade, onde a política e a cultura têm como espaço de disputa a educação.

Referências

BANCO MUNDIAL EM MOÇAMBIQUE (org). **O Banco Mundial em Moçambique**. Maputo, 2003.

CATINI, C. **Educação e Empreendedorismo da Barbárie**. São Paulo: Biotempo, 2019.

FERNANDES, F. **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato de Estudar. In: FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.9-12.

FREITAS, L. R. T. A má-fé institucional na reprodução da desigualdade escolar no Brasil. In: CONGRESO DE LA ASOCIACIÓN LATINOAMERICANA DE SOCIOLOGÍA, 27, 2018, Buenos Aires. Anais... Buenos Aires: ALAS, 2018.

GIMENO, S. **El curriculum: una reflexión sobre la práctica**. Madrid: Morata, 1988.

GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. Formação do professor como uma contraesfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, A. F.; TADEU, T. (org). **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

GONÇALVES, P. Lusofonia em Moçambique: com ou sem Glotofagia? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE LINGÜÍSTICA HISTÓRICA HOMENAGEM A ATALIBA TEIXEIRA DE CASTILHO, 2, 2012, São Paulo. Anais... São Paulo: USP, 2012.

HAM, C.; HILL, M. **O processo de elaboração de políticas no Estado capitalista moderno**. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

HUISMAN, D. **Dicionário das Mil obras de Filosofia**. Porto: Porto Editora, 2001.

IANNI, O. Globalização: Novo Paradigma das Ciências Sociais. **Estudos Avançados**, v.8, n.21, p.147-163, 1994.

LEHER, R. Reforma do estado: o privado contra o público. **Trabalho, Educação e Saúde**, v.1, n.2, p.203-228, 2003.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v.27, n.94, p.47-69, 2006.

MARRACH, S. A. Neoliberalismo e Educação. In: SILVA JR., C. A. et al. **Infância, Educação e Neoliberalismo**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

NKRUMAH, K. **Luta de Classes em África**. São Paulo: Edições Nova Cultura, 2018.

MANOEL, J. J.; LANDI, G. (org.). **Revolução africana**: uma antologia do pensamento marxista. São Paulo: Autonomia Literária, 2020.

PACHECO, J. A. **Políticas curriculares**. Porto: Porto Editora, 2002.

RAPOSO, O. Qualidade da formação de professores do Ensino Primário em Moçambique: uma reflexão sobre as políticas curriculares aplicadas nos Institutos de Formação de Professores. **Udzwiwi - Revista de Educação da UP**, v.9, n.29, p.118-130, 2018.

SANTOS, B. S. (org). **Semear Outras Soluções: Os Caminhos da Biodiversidade e dos Conhecimentos Rivais**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

TAIMO, J. U. **Ensino Superior em Moçambique**: História, Política e Gestão. 2010. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010.