

**UNIVERSIDADE TÉCNICA DE LISBOA
INSTITUTO SUPERIOR DE ECONOMIA E GESTÃO**

Dissertação apresentada para a obtenção do grau de Mestre em
"Desenvolvimento e Cooperação Internacional"

**A Contribuição da Educação no Desenvolvimento dos PVD:
O Caso Moçambicano**

Vanessa Gizelle Pereira Venichand

Orientação: Professor Doutor Manuel António Medeiros Ennes Ferreira

Júri:

Presidente: Professora Doutora Joana Helena Fajardo Pacheco Pereira Leite
Professora Auxiliar da Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior De
Economia e Gestão

Vogais: Professor Doutor Manuel António Medeiros Ennes Ferreira,
Professor Auxiliar da Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Superior De
Economia e Gestão

Professor Doutor José Carlos Gaspar Venâncio,
Professor Catedrático da Universidade da Beira Interior

ABRIL 2003



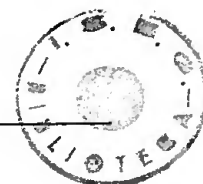
Resumo

O presente trabalho pretende fazer uma reflexão sobre as características do desenvolvimento que estão subentendidas na relação com a educação. O conceito “desenvolvimento” foi evoluindo ao longo das últimas cinco décadas, sempre com a preocupação crescente de conciliar os aspectos económicos com os da vertente social.

Actualmente o desenvolvimento é abordado de forma integradora, abrangendo não apenas o factor económico, mas também o social, o cultural e portanto, a educação. Nesta perspectiva é relevante perceber o que a educação “produz” nas pessoas, e como essas potenciais transformações têm influência no desenvolvimento de um país.

Moçambique, país sobre o qual se baseia o nosso estudo, herdou o sistema educativo da estrutura colonial, que não se adequava às suas necessidades globais. Contudo, embora se encontre em situação económica e socialmente desfavorável privilegiou desde a independência o sector educativo como condição essencial para os desafios impostos pelo desenvolvimento.

Palavras Chaves: Educação; Desenvolvimento; Moçambique



Abstract

The present paper aims to study the characteristics of development related with education. The concept "development" has been evolving the last five decades, always with the growing concern of conciliating the economic and the social aspects.

The development is nowadays seen as integrated, including not only the economic factor, but also the social the cultural and therefore the education. Along this view it is important to understand how education affects people and how these potential transformations influence the development of a country.

The country in witch this study is based, Mozambique, notwithstanding it is in an unfavourable economic and social situation, has favoured, since the independence, the educational sector as essential condition for the challenges posed by development.

Key words: Education, Development, Mozambique.

Índice

Introdução	9
Parte I	
Capítulo I.....	15
Desenvolvimento	15
1. Conceitos de Desenvolvimento	16
1.1. Enquadramento histórico: alguns contributos para o conceito de desenvolvimento.....	16
2. As diferente concepções de Desenvolvimento.....	28
2.1. Desenvolvimento Participativo	28
2.2. Desenvolvimento sustentável.....	32
2.3. Desenvolvimento local ou endógeno.....	35
2.4. Desenvolvimento Humano	39
2.5. Reflexão final.....	44
Capítulo II.....	48
Educação.....	48
1. Uma primeira abordagem de Educação.....	48
2. A Educação através dos tempos.....	50
3. As várias vertentes da Educação.....	54
3.1. Educação Formal.....	54
3.2. Educação Não Formal	55
3.3. Educação Informal	55
4. A experiência do Banco Mundial no investimento da Educação...61	
4.1. A influência decisiva do BM	62
5. A Educação no Desenvolvimento, reflexões.....	65



Parte II

Capítulo III.....76

Caracterização do Sistema Educativo em Moçambique.....	76
1. A Educação anterior à independência de 1975.....	77
1.1. Educação colonial.....	77
1.2. Educação nas zonas libertadas.....	80
2. A estrutura do sistema educativo depois da independência.....	80
2.1. A reestruturação do Sistema Educativo (1983-1994).....	82
2.2. Objectivos Gerais dos Subsistemas do Ensino.....	84
3. Problemas da Formação de Professores.....	95
4. Perspectivas para o futuro e respectivo desenvolvimento após o 4º Congresso	96
5. Que caminhos percorrer? Balanços e reflexões.....	99

Capítulo IV.....100

A contribuição da Educação no Desenvolvimento de Moçambique.....	100
1. Antecedentes e contexto do Plano Estratégico de Educação	109
1.1. Estabilização, crescimento e apoio aos sectores sociais.....	109
1.1.1. Política fiscal e orçamento dos sectores sociais.....	110
1.1.2. Estabilidade macro - económica e crescimento económico..	113
2. Desenvolvimento Económico e Redução da Pobreza.....	114
3. Quadro político da Educação.....	116
4. Problemas actuais da Educação da em Moçambique.....	117
4.1. Acesso limitado.....	118
4.2. Qualidade do ensino.....	120
4.3. Custo e sustentabilidade.....	122
4.4. O momento de mudança.....	123
4.4.1. Crescimento económico renovado.....	123
4.4.2. Alívio da Dívida no contexto da Iniciativa HIPC.....	124
4.4.3. Consolidação da Democracia.....	124
4.4.4. Compromisso do Governo em relação à Educação	125
Considerações finais	127

GLOSSÁRIO DE TERMOS E ABREVIATURAS

APD - Ajuda Pública ao Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CEC – Centro de Educação Cultural

CFPP's – Centros de formação de professores primários

CLUBE DE PARIS - Cartel dos Governos Credores

CNAEA – Coordenação Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos

CNP - Comissão Nacional do Plano

CNUAD – Conferência das Nações Unidas para o Ambiente e Desenvolvimento

CNUCED/UNCTAD - Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento

DN - Direcção Nacional

DNAED - Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos

EA – Educação de Adultos

EU – União Europeia

FMI - Fundo Monetário Internacional

FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique

IDA – Agência Internacional de Desenvolvimento

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

INDE – Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação

MEC –Ministério da Educação e Cultura (nome do ministério até 1985)

MINED – Ministério da Educação (a partir de 1985)

MPF - Ministério do Plano e Finanças

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico

OIT – Organização Mundial do Trabalho

OMS - Organização Mundial de saúde

ONG – Organização Não Governamental

ONP – Organização Nacional de Professores

ONU/NU – Organização das Nações Unidas

PAE - Programa de Ajustamento Estrutural

PE – Plano Estratégico

PIB - Produto Interno Bruto

PME – Pequenas e Médias Empresas

PNB– Produto Nacional Bruto

PNE – Política Nacional de Educação

PNUD/UNDP – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PPI - Plano Prospectivo Indicativo

PRE - Plano de Reabilitação Económica

PRES - Plano de Reabilitação Económica e Social

PSG – Produto Social Global

PVD's - Países em vias de Desenvolvimento

RENAMO - Resistência Nacional Moçambicana

SADC - Southern African Development Conference

SNE – Sistema Nacional de Educação

UEM - Universidade Eduardo Mondlane

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Agradecimentos

Ao Professor Doutor **Manuel Ennes Ferreira** quero expressar o meu mais profundo e reconhecido agradecimento pelo privilégio da orientação deste trabalho.

Reservo todos os adjectivos para tentar qualificar a sua disponibilidade, estímulo, generosidade, apoio e amizade, que serão certamente insuficientes para reconhecer a atenção, auxílio, vivacidade e todo o aconselhamento que me dispensou, que constituíram, sem dúvida, o maior incentivo para a elaboração de um trabalho desta magnitude, proporcionando-me um diálogo aberto e fraternal, mesmo nos momentos mais difíceis.

Aos professores que participaram na parte académica deste curso, como todos os outros que fizeram parte do meu percurso educativo quero agradecer pelos conhecimentos transmitidos e por terem contribuído para a construção do ser humano que hoje sou, do meu saber, da minha personalidade. Fica aqui expresso o meu muito obrigado.

A todos os que permitiram e contribuíram para a realização do estudo empírico: Em Moçambique: O Ministério da Educação, Ministério da Economia e seus colaboradores, ao INDE, à UNESCO, à MOZAL, ao Dr. Zeferino Martins, entre outros.

Não me esqueci dos amigos e da família...agradeço a paciência, apoio e toda a ajuda prestada. Não querendo esquecer - me de ninguém, não posso deixar de referir: Laurinda Kanji, Silvina Conceição, Joaquina Silvino, Elisabete Salomão, Sofia Mata e muitos outros. Todos aqueles a quem eu não referi o nome, digo-vos estão no meu coração....

Finalmente, como os últimos são sempre os primeiros, pela partilha das alegrias e dos contratempos, mas sobretudo pelo incentivo e apoio permanentes dados no decurso deste trabalho e ao longo da vida e embora caindo num lugar comum, sem eles esta tese não seria possível. Um agradecimento muito especial a quem dedico esta dissertação : à minha **mãe**, meu **pai**, **avó**, **irmãos** e **cunhada**. E para ti meu filho **Rúben** que és a razão da minha vida...

Um Bem Haja a todos aqueles que inadvertidamente ficaram esquecidos!!!!!!.



INTRODUÇÃO

Ao propormo-nos estudar a relação da educação no desenvolvimento, acreditamos não ter escolhido um tema cuja relação seja muito controversa. É amplamente aceite que é determinante o nível de instrução da população no desenvolvimento de um país.

Esta visão não sendo exclusiva dos economistas é igualmente partilhada não só por outras áreas académicas, como também por decisores políticos. Assim, o nosso estudo pretende abranger mais do que a simples visão economicista do desenvolvimento e procurar fazer sobressair igualmente questões de índole social. Porque mais do que o simples crescimento económico é necessário que as condições socioculturais, educativas, de saúde e bem-estar acompanhem esse crescimento, sob pena de não se consolidar na prática esse progresso económico, uma vez que o capital humano não acompanha aquela evolução.

Pretendemos perceber aquilo que a educação «produz» nas pessoas e como essas potenciais transformações têm influência no desenvolvimento de um país.

É do nosso ponto de vista que o desenvolvimento deve tratar as diversas partes que lhe estão subjacentes de uma forma mais integradora, abrangendo não apenas os factores económico, mas também o social, o cultural e, portanto, a educação.

Apesar da história do conceito “desenvolvimento” pertencer a um passado recente, e de estar intimamente ligada as grandes mudanças introduzidas nos últimos 200 anos pela Revolução Industrial, só veio a ser sistematicamente

trabalhado depois da 2ª Guerra Mundial e principalmente após a década de 70.

Partindo das diversas contribuições que vão sendo dadas por várias autoridades a respeito do conceito “desenvolvimento”, ao longo das últimas cinco décadas revelam uma crescente preocupação em conciliar os aspectos económicos com os da vertente social, na perspectiva de que o desenvolvimento deve centrar-se, para além dos aspectos económicos, no bem-estar geral das populações, no desenvolvimento das suas capacidades, na criação de igualdade de oportunidades, no acesso aos sistemas de educação e saúde, na liberdade de circulação, expressão e segurança.

Advoga-se que é a criação de capacidades que irá permitir aos países em desenvolvimento a inversão do “círculo vicioso” e o início de um “ciclo virtuoso” ao permitir o aumento da produtividade, o aumento dos salários reais e um aumento contínuo do bem-estar, o que inclui a equidade na possibilidade de acesso à criação das capacidades e oportunidades (generalização do acesso à educação, à saúde ou ao acesso igualitário a qualquer actividade independentemente do género).

Com a independência da maioria dos países africanos do Sul de Saara, enormes foram as dificuldades que os respectivos governos tiveram em conciliar a díade desenvolvimento económico/ investimento em capital humano.

Em Moçambique, tal como a maior parte dos países africanos, o sistema educativo herdado estava desadequado à realidade local e não respondia às necessidades globais. Contudo, inúmeros esforços foram desenvolvidos e conseguiu-se alguns progressos significativos neste domínio.

Mas, os progressos conseguidos depois das independências daqueles países, podem estar, em grande parte, ameaçados, por fenómenos que de algum modo

fogem ao controle das actuais autoridades, são exemplo disso o crescimento populacional e o acréscimo das crianças a escolarizar que agrava o sector já de si precário; às políticas impostas pelos doadores internacionais, pois o endividamento retrai o investimento na educação e reduz consideravelmente o campo de opções do governo o que pode trazer pesadas consequências para as orientações naqueles países, onde Moçambique não foge à regra.

Moçambique apesar de se encontrar em situação económica e socialmente desfavorável, tem a noção exacta do caminho a percorrer para diminuir essa diferença, que passa fundamentalmente pelo acesso a elevados recursos económicos e, naturalmente, a um capital humano rico.

A fragilidade institucional do país bem como o número elevado de intervenientes no processo de desenvolvimento fazem com que a emergência de uma cultura de debate e participação, aliada à observância de transparência na delineação e implementação de políticas, seja um mecanismo importante para assegurar equidade, justiça, estabilidade e sustentabilidade do desenvolvimento.

Os doadores por um lado, o governo, as forças políticas e a sociedade civil, por outro são intervenientes com níveis de influência diferentes na busca de soluções para os desafios de desenvolvimento com que a Moçambique se debate.

A natureza dos desafios de desenvolvimento e as características específicas do país exigem uma maior preocupação na elaboração de políticas para não aumentar os graves problemas sociais que o país enfrenta e que, a longo prazo, podem travar o processo de desenvolvimento.

Com o objectivo de elucidar a importância do papel da Educação no desenvolvimento e em particular, no caso moçambicano, estruturámos o nosso

trabalho em duas partes.

A Parte I é composta por dois Capítulos, I e II: Desenvolvimento e Educação.

A Parte II é composta por dois Capítulos, III e IV: Sistema Educativo em Moçambique, Educação no Desenvolvimento de Moçambique.

No Capítulo I - Desenvolvimento são aferidos os Conceitos e as Diferentes Perspectivas do Desenvolvimento. Sendo que no primeiro, é feito um enquadramento histórico e no segundo, são caracterizadas individualmente as diferentes perspectivas de desenvolvimento, nomeadamente: Desenvolvimento Participativo, Desenvolvimento Sustentável, Desenvolvimento Local ou Endógeno e Desenvolvimento Humano.

No Capítulo II – Educação, é feita uma primeira abordagem de Educação, um enquadramento histórico e apresentadas as diversas vertentes da Educação, nomeadamente: Educação Formal, Educação Não Formal e Educação Informal. Ainda, é descrita a experiência e influência do Banco Mundial no investimento da Educação. Em conclusão são expressas algumas reflexões sobre a contribuição da Educação no Desenvolvimento.

No Capítulo III – Caracterização do Sistema Educativo em Moçambique, são abordadas as diferentes épocas da Educação, anterior e posterior à Independência. São aferidos os problemas da Formação de Professores, e as perspectivas para o futuro, dado o desenvolvimento após o 4º Congresso. Finaliza-se com um balanço e reflexões sobre que caminhos há a percorrer.

No Capítulo IV – Educação no Desenvolvimento de Moçambique, é apresentado o Plano Estratégico de Educação, sob os pontos de vista da Estabilização, Crescimento e Apoio aos Sectores Sociais, Política Fiscal e

Orçamento dos Sectores Sociais e Estabilidade macro-económica e Crescimento económico. Neste Capítulo, é também caracterizado o desenvolvimento Económico e Redução da Pobreza e avaliado o Quadro político da Educação. Este último é analisado sob parâmetros como: Acesso Limitado, Qualidade do Ensino, Custo e Sustentabilidade e por fim concluído com o Momento da Mudança na base de um Desenvolvimento económico Renovado, o Alívio da Dívida no Contexto da Iniciativa HIPC, Consolidação da Democracia e Compromisso do Governo em Relação à Educação.

O presente documento termina com as Considerações Finais e a Bibliografia.

I Parte

CAPÍTULO I

Desenvolvimento

Uma das questões que desde logo se levanta à nossa investigação tem a ver com o facto do conceito de desenvolvimento ser um termo de matriz cultural essencialmente ocidental.

A Revolução Industrial foi a “responsável” pelo surgimento de uma sociedade industrializada, que utiliza como principal recurso as máquinas na produção em grande escala e que originou o crescimento económico acelerado das nações que a ela tiveram acesso directo e souberam utilizar eficazmente essa invenção. Este factor potenciou a primazia do económico sobre o social.

A intensidade e o grau das mudanças trazidas com o surgimento da sociedade moderna são de alcance incomparável com as anteriores formações. Os processos de mudança assumem uma rapidez crescente e potenciam um crescimento e desenvolvimento sem precedentes.

Neste contexto, a mudança constante e contínua tornou-se uma rotina, trazendo níveis de crescimento e desenvolvimento que não têm sido, no entanto, alcançados por todas as nações. Pelo contrário, o desfasamento económico é equiparado à evolução que se assiste em termos tecnológicos. Existem “paraísos” em algumas zonas do planeta, enquanto que vastas regiões se debatem diariamente pela sua sobrevivência.

Procura-se, neste capítulo, não fazer uma descrição exaustiva de toda a problemática do desenvolvimento, mas referir os contributos mais relevantes

aí nunca verificado. Com efeito, o aumento de produção possibilitou a satisfação crescente das necessidades, o que levou ao surgimento das sociedades de abundância e de “bem-estar” geral.

Era a base da identificação do desenvolvimento com o crescimento económico. O progresso tecnológico tinha permitido que se passasse de sociedades de escassez, que caracterizaram toda a Idade Média, para sociedades em que esse risco teria sido afastado. Estas sociedades viriam, mais tarde, a transformar-se, nos países mais industrializados, sociedades de consumo.

Embora o problema do progresso e desenvolvimento já tenha sido objecto de abordagem por alguns economistas clássicos nos séculos XVIII e XIX, entre os quais se destacam Adam Smith, Ricardo, Malthus e Stuart Mill, o conceito só viria a ser sistematicamente trabalhado depois da 2ª Guerra Mundial e principalmente após a década de 70¹.

Adam Smith (1723-1790)², considerado o “pai” da ciência económica, ao escrever a sua obra “Inquérito à Causa da Riqueza das Nações”, obra considerada como uma introdução às teorias do desenvolvimento, já tinha percepção de que existia diferenças em termos de riqueza. Procurou justificar, através da sua teoria das vantagens absolutas, a importância do comércio internacional e da divisão internacional da produção para o aumento do bem-estar. A eliminação das tarifas e outras restrições ao comércio, melhorariam a eficiência da produção induzida pela dimensão do mercado, permitindo um maior nível global de bem-estar³. Defendeu, ainda, outras ideias que se revelam de grande actualidade: a liberdade económica e o interesse individual como base do progresso económico; o não intervencionismo estatal; o trabalho como a principal fonte de riqueza. Seria o jogo dos interesses individuais, apoiados pela

¹TAYLOR (1965), pág 3-7.

² Idem, pág. 23-34.

³DORFMAN (1991); pág. 575.

concorrência, o factor decisivo para o progresso das sociedades⁴.

Ricardo (1772-1823), seguiu de perto as ideias de Smith. Da mesma forma, este também considerava o trabalho a base de toda a riqueza e a liberdade individual como a base do desenvolvimento das sociedades⁵. Mas desenvolveu uma teoria de comércio internacional, que constituiu um aperfeiçoamento da de Smith: a teoria das vantagens relativas⁶. O comércio internacional e a liberdade comercial iriam permitir que cada país tirasse o melhor proveito das suas potencialidades relativas, contribuindo, desta forma, para o aumento da quantidade de produtos disponíveis e para o desenvolvimento em todos os continentes. Seria um factor de bem-estar geral. Procurou, ainda, estabelecer a relação entre “desenvolvimento económico”, superprodução, crises e diminuição da taxa de lucro. Ao associar o desenvolvimento económico à diminuição da taxa de lucro, apresentava uma visão mais pessimista para o futuro dos países. Mas, a liberdade económica e comercial e o progresso técnico encarregar-se-iam de estabelecer novos equilíbrios e contribuiriam para a disponibilização de quantidades crescentes de produtos e para o aumento do bem-estar⁷.

Malthus (1776-1836)⁸ procurou estabelecer uma relação entre a população e a disponibilidade de recursos, concluindo que os recursos eram escassos para fazer face ao aumento da população. Esta aumentaria em progressão geométrica enquanto os recursos aumentariam em progressão aritmética. No entanto, as suas ideias foram refutadas por outros autores entre os quais se destaca Everett, que considerava outros factores compensadores do aumento populacional, como o aumento da capacidade produtiva⁹.

⁴ MURTEIRA (1990); pág.32-34.

⁵ TAYLOR (1965), pág. 573.

⁶ ADDA (1997), PÁG 12-15.

⁷ MURTEIRA (1990); pág.87.

⁸ Idem, pág. 57-81.

⁹ TAYLOR (1965), pág. 55.

Stuart Mill (1806-1873) equacionou os problemas dos recursos e da tecnologia relacionando-os com a diminuição da taxa de lucro desencorajante do investimento¹⁰. Essa quebra conduziria à paragem no crescimento da produção e no desenvolvimento. Quando tal acontecesse chegar-se-ia ao que se denominava por “estado estacionário”, que representava o limite em termos quantitativos. Nessa altura, os homens canalizariam as suas energias para actividades não económicas que conduziriam a um estágio superior de bem-estar. Stuart Mill rejeitou, desta forma, uma visão meramente quantitavista da satisfação das necessidades individuais. O bem-estar dos indivíduos dependeria, quer dos aumentos quantitativos dos bens disponíveis, quer de aspectos qualitativos¹¹.

Apesar do contributo de Stuart Mill, no período após a 2ª Guerra Mundial o conceito de desenvolvimento manteve-se identificado com o de crescimento económico, mas continuou a ser desenvolvido e trabalhado¹². A economia era, na altura, uma das dimensões fundamentais da retoma das sociedades. O aumento da produtividade associado às inovações tecnológicas veio permitir que se desse resposta a necessidades múltiplas com recursos escassos. A busca de soluções para a retoma do progresso europeu, evitando erros que anteriormente tinham conduzido à crise, associada à necessidade de afirmação dos dois grandes blocos geo-estratégicos saídos da 2ª Guerra, criou um ambiente favorável ao estreitamento da relação tecnologia/crescimento económico.

Por estas razões o conceito foi marcadamente eurocêntrico, industrialista, urbanista e economicista, baseado numa visão racionalista e quantitavista. Esta visão etnocêntrica do desenvolvimento, baseada na cultura e experiência europeias, passível de ser transposto com a mesma estrutura para outros países, uniformizando os modelos de desenvolvimento de acordo com o padrão

¹⁰ Idem, pág 67.

¹¹ Ibidem, pág. 68.

¹² MURTEIRA (1990); pág.89.

Europeu, viria a permanecer até aos anos 70, apesar de contributos pontuais de alguns autores para a busca de um novo conceito.

Entretanto, nas colónias que iam ascendendo à independência, o modelo eurocentrista ia, também, sendo aplicado. Era necessário encontrar um corpo teórico e definir, a partir dele, políticas e estratégias de desenvolvimento aplicáveis aos países que iniciavam o seu processo de industrialização. Ainda se acreditava que a transposição dos modelos que tinham sido válidos para os países europeus que haviam iniciado a industrialização no século XIX, eram também válidos para os novos países independentes.

Mas os países subdesenvolvidos tinham uma estrutura dualista, com um pequeno sector desenvolvido, normalmente ligado à exportação de recursos naturais, e um vasto sector tradicional, de subsistência, com baixos níveis de produtividade e inovação, baixos rendimentos e salários e baixos níveis de consumo. Esta situação conduzia a um “círculo vicioso da pobreza” que era necessário quebrar. Esta ideia foi protagonizada pela teoria da modernização, de que se destacam como representantes Rostow e Lewis¹³. O sector moderno, tal como acontecia nos países desenvolvidos, era portador de tecnologias mais avançadas, com os processos produtivos mais organizados e com produtividades mais altas. Era importante que este sector penetrasse na restante economia, através do investimento externo ou da acção do Estado. O seu efeito modernizador iria alastrar-se à restante economia, em detrimento progressivo do sector tradicional. Este alargamento originaria aumentos de produção, conduziria à deslocação de mão-de-obra do sector tradicional para o moderno, permitindo o aparecimento de um grupo social que, assim, obteria salários mais elevados. A intervenção estatal impediria que isso se fizesse de forma brusca. O êxodo rural prematuro, aliado à incapacidade da sua absorção pelo sector moderno, poderia conduzir a consequências nefastas que era necessário evitar. Mas o Estado teria

¹³ FURTADO (1971); pág.23-34.

também um papel importante na definição de mecanismos que impedissem que o sector tradicional aumentasse os rendimentos, de forma a garantir a deslocação progressiva da mão-de-obra do sector tradicional para o moderno.

Para **Lewis**¹⁴ não eram quaisquer sectores que tinham este efeito de contaminação. Seriam os sectores industriais e agro-industriais de exportação, com elevados índices de investimento tecnológico, que teriam essa capacidade. Mas seria a existência de excedente de mão-de-obra no meio rural e a sua migração gradual que possibilitaria esses investimentos¹⁵. Só o mercado externo, de maiores dimensões, viabilizaria as empresas e permitiria que elas desempenhassem o papel de dinamizadoras de todo o sistema.

Rostow tinha uma perspectiva diferente. Considerava que o processo de desenvolvimento era um caminho a percorrer por todos os países, por um percurso dividido em cinco etapas¹⁶: sociedade tradicional, criação de condições de arranque (take off), arranque, maturação industrial e era de consumo em massa. Segundo ele, os políticos ao conhecerem os passos a percorrer para se colocarem numa fase mais avançada do processo de desenvolvimento, podiam aplicar as receitas experimentadas pelos países que se encontravam num estágio mais avançado.

Embora com diferenças nos pontos de vista, estes dois teóricos apresentam pontos de contacto: ambos concordam que havia sectores dinamizadores que arrastam a restante economia (para Lewis o sector mais avançado tecnologicamente, para Rostow o sector, que na etapa onde se encontra a economia, é mais inovador); ambos concordam que os modelos e estratégias dos países desenvolvidos são aplicáveis aos países em desenvolvimento.

¹⁴ Idem.

¹⁵ GRELLET (1986); pág. 11-13

¹⁶ Idem, pág.13-22.

Apesar de ter sido um modelo utilizado, já nesta altura, alguns dirigentes sentiam uma certa apreensão quanto à sua adequabilidade, uma vez que partia de bases diferentes das existentes nas suas sociedades e baseava o desenvolvimento, apenas, no crescimento económico.

Este conceito de desenvolvimento viria a ser seguido quer pelos países socialistas quer pelos países capitalistas, com as diferenças inerentes aos respectivos sistemas. Isto se justificou pelo facto de ambos os modelos de organização económico-social terem tido as mesmas bases científicas, tecnológicas e culturais, alicerçadas na Revolução Industrial e nos princípios da Revolução Francesa (liberdade, igualdade, fraternidade). O bloco socialista privilegiou a igualdade e a fraternidade em detrimento da liberdade. O bloco capitalista pôs a ênfase na liberdade, deixando para segundo plano a igualdade e fraternidade.

O conceito emergiu de um pensamento económico baseado no intervencionismo - keynesianismo, no caso das sociedades ocidentais e marxismo, no caso das sociedades socialistas. Só pelo intervencionismo se podiam concretizar políticas de desenvolvimento.

Apesar das diferenças de pontos de vista, ambos foram buscar as suas bases à economia política original. Os economistas clássicos, neoclássicos e keynesianos consideravam que a dicotomia desenvolvimento/subdesenvolvimento resultava do não respeito pelas regras de funcionamento do sistema (liberdade de iniciativa, de concorrência e de trocas) ou, mesmo, da incapacidade dos Estados desempenharem as suas funções de dinamizadores da actividade económica (visão keynesiana)¹⁷. De acordo com a sua visão, se tudo funcionasse correctamente o equilíbrio do sistema seria conseguido e haveria harmonia no desenvolvimento das sociedades. Pelo contrário, os

¹⁷ Ibidem, pág 32-37.

autores de cariz marxista consideravam que o subdesenvolvimento era o resultado do próprio processo histórico de desenvolvimento do capitalismo. A necessidade de maximizar a taxa de lucro apenas seria conseguida através da exploração da única “mercadoria” capaz de produzir valor — a força de trabalho¹⁸. O colonialismo, que estava na base da criação dos dois mundos (desenvolvido e subdesenvolvido), baseou-se precisamente na necessidade do capitalismo restabelecer os equilíbrios do sistema e maximizar a taxa de lucro¹⁹.

Embora ambos os modelos tivessem uma visão produtivista e industrialista, o seu objectivo final era distinto. Os dois distinguiram-se no plano da política e das estratégias implementadas. Enquanto o sistema capitalista privilegiava a industrialização, à custa do sector agrícola, com o objectivo de maximizar a acumulação capitalista e de atingir a sociedade de consumo, o modelo socialista centrava a sua atenção na acumulação destinada ao reforço do poder do Estado. Por isso, o modelo capitalista apoiava a propriedade privada e a liberdade de iniciativa e concorrência, como forma de maximizar a produtividade e a taxa de lucro, enquanto que o modelo socialista, com uma visão política diferente, considerava que era a planificação central e imperativa que permitia atingir as metas definidas centralizadamente e, desta forma, maximizar o seu contributo para a produção controlada pelo Estado.

A partir daqui foram surgindo contributos importantes à busca de um conceito de desenvolvimento, mais humanista, mais voltado para o bem-estar e realização do homem enquanto pessoa, para o aumento das suas capacidades.

Neste contexto é importante referir alguns dos contributos críticos e de busca de um novo conceito surgidos a partir dos anos 50, mas especialmente a partir dos anos 60 e 70.

¹⁸ LEONTIEF (1976); pág.52.

¹⁹ Idem; pág.113-122.

Na década de 50, **François Perroux**²⁰ tinha feito uma reflexão crítica sobre o crescimento económico, o progresso global da sociedade e os custos humanos do crescimento. Apesar de marginalizado, como resultado duma visão mais humanista de desenvolvimento, viria a ver, de certa forma, as suas ideias reconhecidas, nos anos 80, quando a UNESCO lhe solicitou uma reflexão sobre o conceito de desenvolvimento²¹. De acordo com este estudo, e na sequência das suas anteriores reflexões, o desenvolvimento deveria ser um processo global, integrado e endógeno. Por isso, as jovens nações deveriam adoptar uma estratégia que integrasse três aspectos fundamentais e dinâmicos: satisfação das necessidades fundamentais, inserção cuidadosa na economia mundial e estrutura da economia nacional articulada e coerente. O seu estudo foi publicado sob o título de “Para uma filosofia de um novo desenvolvimento”.

Nos anos 60, **Dudley Seers** analisou a adequabilidade dos indicadores de desenvolvimento, de carácter puramente quantitativo, até aí utilizados, a um conceito que se pretendia ir para além dessa dimensão. Para Seers, o desenvolvimento não podia confundir-se com o crescimento económico e, por isso, o rendimento não era o melhor indicador para medir o nível de desenvolvimento. Se houvesse aumento do rendimento e ele fosse distribuído assimetricamente, o que acontecia nos países do Terceiro Mundo, era que criavam-se barreiras de carácter social que estariam na base de outras desigualdades (acesso à educação ou ao poder político) e poderiam constituir um contributo para as tensões raciais e étnicas. De acordo com esta visão, o desenvolvimento de um país deveria integrar, pelo menos, três dimensões: diminuição da pobreza, do desemprego e das desigualdades de rendimento. Estes aspectos, ligados ao aumento do rendimento *per capita*, seriam já um

²⁰ PERROUX (1981); pág. 14-17.

²¹ MURTEIRA (1988), pág.260.

indicador com alguma consistência, do desenvolvimento²². Foi um contributo significativo para construção do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)²³, construído pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e publicado pela primeira vez no Relatório do Desenvolvimento Humano de 1990.

Também nos anos 60, surgiu o conceito de “**desenvolvimento comunitário**”²⁴ Técnicos da ONU que trabalhavam na ajuda ao desenvolvimento, constataram que este teria que assentar nas comunidades, em aspectos da sua vida concreta, na valorização dos seus recursos e com a sua participação. Em determinadas regiões o atraso económico e social, associado a uma mentalidade tradicional e conservadora, podia constituir um entrave ao desenrolar do próprio processo de desenvolvimento. O empenhamento das populações na identificação das suas necessidades e potencialidades, associado a um elemento externo que constituísse um estímulo, eram factores importantes para o incremento de um processo de desenvolvimento comunitário. A ONU definiu o **desenvolvimento comunitário** como *“técnica pela qual os habitantes de um país ou região unem os seus esforços aos dos poderes públicos com o fim de melhorarem a situação económica, cultural e social das suas colectividades, de associarem essas colectividades à vida da Nação e de lhes permitir que contribuam sem reservas para o progresso do país”*²⁵. Era importante que a população local reconhecesse a importância do projecto de desenvolvimento e criasse uma atitude de reacção favorável, ao acreditar e ao comprometer-se com o próprio projecto.

Mas o desenvolvimento comunitário não apareceu como uma solução para o processo de desenvolvimento do país, mas como complementar deste,

²² MURTEIRA (1988), pág.260.

²³ Este conceito será desenvolvido posteriormente.

²⁴ REIS (2000), pág 28-33.

²⁵ SILVA (1964); pág.498.

permitindo completar uma falha muitas vezes verificada: o envolvimento das populações. Este conceito, que nesta altura começou a ser trabalhado, pode considerar-se um dos marcos importantes na alteração do conceito, até aí aceite de uma forma quase universal. A experiência demonstrava que o progresso não se difundia automaticamente. Quanto mais pobres eram as regiões, pior formação tinham, mais presas estavam a uma mentalidade conservadora e menos aptas estavam para aproveitarem o progresso do país²⁶.

Na década de 60, houve várias iniciativas de desenvolvimento comunitário em vários países do mundo, muitas vezes constituídas por experiências piloto, que podiam ter um grande efeito difusor.

Mas foi nas décadas de 60 e 70 que uma série de acontecimentos de carácter político e social - Maio de 68, Primavera de Praga em 69, agitações sociais nos EUA, contestação da guerra do Vietname - que traduziam um certo mal-estar social, conduziram ao repensar do conceito, de forma mais generalizada. Este foi trabalhado, passando, de forma gradual, a integrar aspectos que ultrapassam o âmbito económico, assumindo também a dimensão social e ambiental.

Também nesta década, na sequência da Conferência de Estocolmo²⁷ e do estudo de Donella Meadows e de Denis Meadows, sobre a compatibilidade das reservas de recursos estratégicos com o crescimento, ambos realizados em 1972, estava a abrir-se o caminho a um novo conceito de desenvolvimento - o **ecodesenvolvimento**.

Perante situações graves de pobreza, as Nações Unidas (NU) proclamaram a década de 60 como a “Primeira Década do Desenvolvimento”, que se veio a considerar perdida uma vez que os esforços não conduziram a uma melhoria

²⁶ Idem, pág. 499.

²⁷ REIS (2000), pág 34-35.

das condições de vida dos povos menos desenvolvidos. Perante o fracasso, a Organização Mundial do Trabalho (OIT) viria a desenvolver, entre 1974 e 1977, um novo conceito - “**Basic Needs**”. Este novo conceito era entendido como um conjunto de necessidades fundamentais que tinham que ser satisfeitos para toda a população do planeta (alimentação, habitação, vestuário, educação e saúde)²⁸. Sem a sua satisfação não interessaria avançar-se para conceitos mais complexos de desenvolvimento.

Em 1974, em Cocoyoc, no México, foi realizado, a pedido da Conferência das Nações Unidas para o Comércio e Desenvolvimento (CNUCED/UNCTAD) um seminário sobre “Padrões de Utilização dos Recursos, Ambiente e Estratégias de Desenvolvimento”. Este seminário juntou um vasto número de especialistas de reconhecido mérito, agregados em duas grandes linhas de orientação:

1. a que sustentava que dever-se-ia dar prioridade à satisfação das necessidades básicas em detrimento de um simples crescimento económico;
2. a que tinha como preocupação questões relativas à gestão ambiental no que se refere à definição de limites máximos de sustentabilidade do planeta, convenientemente geridos para sustentar o crescimento²⁹.

Também nesta década a Organização Mundial de Saúde (OMS)³⁰ viria a desenvolver o conceito de “**Village Concept**”, que se baseou no conceito de desenvolvimento comunitário, mas trabalhado de forma particular. Para a OMS, a saúde deveria ser a base para o desenvolvimento do projecto educativo, para dar resposta às necessidades materiais e para a participação das populações. A criação de equipas multidisciplinares permitiria a transmissão de conhecimentos em várias áreas e levaria ao reconhecimento, por parte da comunidade, do interesse dos projectos e da sua capacidade para os gerir, mesmo que

²⁸ STÖHR (1981); pág.114-116.

²⁹ FRIEDMANN (1996); pág.3.

³⁰ Idem.



propostos exogenamente. Essa criação de capacidades viria a alterar as relações sociais e de poder. Este conceito que tentou articular os conceitos de desenvolvimento comunitário e de “basic needs” viria a estar na base do conceito de desenvolvimento participativo, desenvolvido posteriormente por John Friedmann.

2. As diferentes concepções de desenvolvimento

O conceito de desenvolvimento têm vindo a ser estruturado e completado, ao longo dos últimos anos. A importância que a problemática do desenvolvimento assume, justifica que se faça uma análise dos conceitos que integram componentes relevantes no contexto actual: desenvolvimento participativo, desenvolvimento sustentável, desenvolvimento humano e desenvolvimento local ou endógeno.

O aparecimento recente do conceito de desenvolvimento integrado, estando ainda pouco estruturado, talvez não justifique que se lhe dedique um ponto. No entanto, e porque apresenta uma outra perspectiva e novas componentes, será importante referi-lo, pelo menos, numa reflexão final.

2.1. Desenvolvimento Participativo

O **desenvolvimento participativo** foi um conceito recentemente estruturado por John Friedmann na sua obra “Empowerment”³¹. O conceito assentou, no entanto, em raízes anteriores, que vinham a ser trabalhadas desde a década de 60, nomeadamente por Dudley Seers, na Conferência de Cocoyoc no México, em 1974, nos trabalhos sobre desenvolvimento comunitário, no trabalho das

³¹ FRIEDMANN (1996), pág 13-19.

ONGs e nos conceitos de “**Basic Needs**” e de “**Village Concept**”.

Friedmann fez uma análise do que chamou “**desenvolvimento alternativo**” pondo ênfase na pobreza como resultado da falta de capacidade da sociedade civil, para poder ser protagonista activa na escolha dos seus próprios projectos de vida. Por isso, o reforço das competências, através da educação e da formação, criando capacidade de participação e intervenção nas várias vertentes da vida social, foi considerado essencial para um “desenvolvimento alternativo”, que permitisse a saída da pobreza.

Este conceito de “desenvolvimento alternativo” começou a esboçar-se pela constatação das enormes assimetrias na distribuição do rendimento, quer a nível global, quer a nível nacional, criando subclasses de rendimento e níveis de bem-estar completamente distanciados, negativamente, do que se pode considerar medianamente razoável para qualquer ser humano. Mas, ser economicamente excluído significa também sê-lo política e socialmente. Se, em alguns países, esse processo passava pela ausência de liberdade e democraticidade, noutros, que mais recentemente adoptaram uma via democrática e liberal, eram as próprias “Instituições Internacionais” que, através dos vários mecanismos de ajuda, lhes iam impondo programas que não conduziam, pelo menos a curto prazo, a um bem-estar da maioria mais empobrecida. Os Programas de Ajustamento Estrutural (PAE), impostos aos países com elevada dívida externa, têm vindo a contribuir para a permanência de grandes disparidades na distribuição dos rendimentos e a dificultar o acesso ao desenvolvimento da parcela mais frágil da população. Estes programas procuram o restabelecimento dos equilíbrios macroeconómicos fundamentais, internos e externos, agravando a curto prazo as já deficientes condições de vida da maioria da população. A sua actuação centra-se no crescimento económico, na produção, no equilíbrio das

- contas externas, no equilíbrio orçamental, na competitividade, no liberalismo e nas forças de mercado; relegando para segundo plano a população, as suas

condições de vida, as suas capacidades, a sua participação na vida social e política³².

John Friedmann fez a análise da pobreza mundial e das políticas para a ultrapassar, a partir das **comunidades doméstica** do poder do povo integrado nessas comunidades como expressão da sociedade civil, isto é, das associações que, embora fora do sector estatal e empresarial, têm capacidade para se tornarem centros de acção autónomos. Se se entender por empowerment o *“acréscimo de poder que permite aos indivíduos e às unidades familiares o aumento da sua capacidade do exercício da cidadania”*³³, era nestas comunidades que a abordagem do empowerment se deveria colocar. A mobilização da sociedade civil, a partir das bases, (desenvolvimento **“from below”**)³⁴, mobilizando-as nas suas diferentes vertentes, satisfazendo prioritariamente as necessidades básicas, deveria possibilitar a transformação do poder político em poder social, para que os sectores desfavorecidos fossem integrados nos processos económicos e políticos. Deste modo, passariam a ter os direitos de cidadania a que todos os seres humanos deveriam ter acesso. Portanto, Friedmann considerava que o “desenvolvimento alternativo” devia começar nas comunidades locais, mas não devia desvalorizar o papel fundamental dos Estado: Estado forte, democrático, com obrigações de prestar conta aos cidadãos organizados como comunidades. Para isso, o cidadão tinha que ser um ser humano completo, capaz de discutir os seus direitos e ter condições sociais dignas que tornassem possível o seu desabrochar. No entanto, existem condições que inibem essa capacidade. A fome, a educação deficiente, a falta de cuidados de saúde, uma vida de trabalho árduo, são alguns dos entraves ao desabrochar do ser humano. O objectivo do “desenvolvimento alternativo”, como lhe chama Friedmann, é humanizar um sistema económico baseado na acumulação capitalista, através do reconhecimento dos direitos das

³² ALVES (1994); pág.20.

³³ FRIEDMANN (1996); pág.VIII.

³⁴ STÖHR (1981); pág.1.

populações como seres humanos, cidadãos e pessoas, o que passa pelo reforço da sua capacidade de intervenção nos vários aspectos da vida social, política e económica.

Ao basear o desenvolvimento nas unidades domésticas via-as como unidades de consumo, como unidades de produção, como unidades políticas com poder psicológico, isto é, com um sentimento de força e autoconfiança. O empowerment dessas unidades implicava que o desenvolvimento fosse um processo de envolvimento das unidades domésticas e dos seus membros em acções social e politicamente relevantes, permitindo que o poder viesse delas e pudesse ser imposto às elites governativas. Surgiria, desta forma, um processo de democracia participada, permitindo a diferenciação das necessidades específicas dos diferentes grupos sociais, particularmente dos menos poderosos. Pressupunha, por isso, mudança nas estratégias políticas nacionais definindo-as através de um processo de democracia participativa³⁵, criando condições para um crescimento económico sustentado e mais eficaz, para a igualdade de género, para a inserção no processo de desenvolvimento dos grupos sociais mais desfavorecidos.

Jonh Friedmann analisou também o modelo de (dis) empowerment, tentando identificar as necessidades básicas das comunidades e os meios para as satisfazer. A dificuldade de acesso das famílias ao poder social conferia-lhes uma situação de inferioridade. A pobreza é, assim, uma condição de (dis) empowerment uma vez que as condições estruturais existentes (capitalismo tendo como objectivo o lucro) mantinham os pobres à margem do poder social, constituindo um constrangimento sobre eles mesmos.

³⁵ Idem.

2.2. Desenvolvimento sustentável

O **desenvolvimento sustentável** relaciona-se com as questões ambientais e com a capacidade de manutenção futura dos actuais índices de crescimento. A questão dos recursos e do ambiente, embora já tivesse sido objecto de enfoque no século XIX (por exemplo, por Malthus), foi no início dos anos 70 que voltou a ser objecto de atenção. No início da década dois acontecimentos importantes deram o seu contributo para a questão do ambiente: a Conferência de **Estocolmo** (1972) e o estudo de Donella Meadows e Denis Meadows, encomendado pelo **Clube de Roma** e que veio a ser publicado com o título de "Limites do Crescimento"³⁶.

A Conferência de Estocolmo foi a primeira Conferência das Nações Unidas para o Ambiente e Desenvolvimento (CNUAD), tendo estado na base dos conceitos de ecodesenvolvimento e de desenvolvimento sustentável, com a introdução da questão dos recursos não renováveis e do ambiente.

O Clube de Roma, como grupo de reflexão e troca de informações de empresas multinacionais, preocupado com a questão dos recursos encomendou um estudo a Donella e Dennis Meadows, também em 1972. Depois de algum tempo de pesquisa, concluíram que as reservas de recursos não eram compatíveis com o ritmo de crescimento económico que se vinha a verificar³⁷. Não era, por isso, possível pensar num crescimento económico e populacional com taxas tão elevadas, generalizado a todos os países ricos e em desenvolvimento, utilizando a tecnologia de então (tecnologia baseada no petróleo como fonte de energia barata). As suas conclusões falharam em alguns aspectos por excesso de pessimismo - o apocalipse estaria a menos de um século de distância. Basearam-se nos conhecimentos da época relativamente às reservas de

³⁶ CARDOSO (2000); pág.18.

³⁷ MEADOWS (1983), pág. 170-184.

petróleo. Entretanto novos recursos, novas jazidas, foram descobertas e, também, novas tecnologias, que viria alterar substancialmente os seus pressupostos.

Neste contexto, surgiram várias propostas em termos ambientais. Alguns autores enveredaram para a tese do “**crescimento zero**”, advogando que deveriam ser tomadas medidas no sentido de evitar aumentos populacionais e produtivos, o que promoverá, o crescimento económico em qualidade e não tanto em quantidade. Outros, perante a constatação da desertificação crescente, do desaparecimento de florestas na Europa Ocidental, das fomes em África, do buraco de ozono, do “efeito estufa” mantiveram a esperança que a ciência descobriria novas fontes de energia menos poluentes, que inovações biotecnológicas resolveriam os problemas das fomes e que o sistema económico não estaria num ponto de viragem.

Herman Daly³⁸ concluiu, ainda, que os países ricos desperdiçavam energia e tinham padrões de crescimento económico insustentáveis a longo prazo, estando a entrar numa era de massificação do consumo, enquanto que os países pobres, deterioravam o seu espaço físico, fazendo-o por pura necessidade de sobrevivência ou como resultado da pressão económica, que era imposta pela exportação dos seus recursos para os países ricos e industrializados. Mas as classes ricas dos países pobres, ao imitarem os padrões de consumo dos países ricos, apoiavam um tipo de crescimento económico semelhante ao destes últimos. Este tipo de desenvolvimento poderia ser considerado uma forma de deslocar os custos ambientais e sociais decorrentes desse mau desenvolvimento para a camada mais desfavorecida, com menor capacidade, dos PVD's. E eram esses desfavorecidos os que menos contribuíam para a degradação ambiental. Mas, um número crescente de pobres, como resultado da ausência de alternativas exercia e exerce crescente

³⁸ Idem, pág.161.

pressão sobre os recursos, desflorestando ou contaminando a água, por exemplo. Os mais pobres vêem-se forçados a esgotar os recursos para poderem sobreviver. Essa degradação ambiental vai continuar a empobrecê-los - mais de 500 milhões de pessoas viviam em terras marginais segundo o Relatório do Desenvolvimento Humano, 1998. Esta situação, aliada ao crescimento demográfico, traduzir-se-á na saúde, na diminuição dos meios de subsistência e na deterioração da já precária qualidade de vida.

Esta questão dos recursos é retomada, em 1987, por um grupo de trabalho chefiado pelo primeiro-ministro norueguês Brundtland, que viria a redigir o "Relatório Brundtland", base de discussão da Conferência do Rio de 1992³⁹.

O conceito de desenvolvimento sustentável, decorrente deste relatório, é um desenvolvimento que deve tentar conciliar os recursos disponíveis com a produção, para que o desenvolvimento das gerações actuais não comprometa a capacidade das gerações futuras no provimento das suas necessidades⁴⁰. É, por isso, necessário olhar para o presente a partir do futuro. É importante que as gerações vindouras tenham recursos disponíveis, pelo menos, ao mesmo nível que as presentes. É um problema de equidade entre gerações, que não deve ser ignorado.

Existem limites físicos do desenvolvimento sustentável. Esses limites não resultam apenas da quantidade de matérias disponíveis, mas também da capacidade que o planeta tem para absorver os resíduos e a poluição. Podem existir mudanças tecnológicas que permitam conciliar o crescimento populacional com o crescimento económico, ou mesmo com a produção de resíduos indesejáveis, mantendo a sociedade humana aquém dos limites máximos. Muitos debates têm sido feitos sobre as opções a tomar, contudo

³⁹ MINISTÉRIO (1989);pág.29-30.

⁴⁰Idem, pág 29-30.

faltam as decisões. Se estas demorarem poder-se-ão ultrapassar esses limites. Estas foram as conclusões do estudo de Donella Meadows, Denis Meadows e Jorgen Randers.

Mas os custos ambientais ainda não têm sido objecto de contabilização, embora tenham sido propostos **quatro métodos** para assegurar a equidade entre gerações e a sustentabilidade: preços justos, contabilidade e pesquisa ambiental, segurança alimentar e construção de cidades conservadoras de energia⁴¹.

Estas são apenas propostas de trabalho, para tentar sensibilizar a geração presente para a necessidade da preservação dos recursos de forma a permitir às actuais crianças e aos seres humanos que irão nascer uma qualidade de vida, pelo menos, semelhante à nossa. Mas estas propostas, de acordo com o mesmo estudo devem ser transformadas, rapidamente, em acções concretas. Todas elas têm sido difíceis de concretizar. Disso é sinal claro as conclusões da Conferência do Rio de 1992 e da Conferência de Osaca. A “Agenda 21” não passa de uma simples listagem de declarações de intenção. Os países mais poluidores, mais industrializados, não têm querido abdicar dos seus elevados padrões de consumo e do seu consumismo. Os países mais pobres têm necessidade de gastar os recursos ao seu alcance, quer para sobreviverem, quer para cumprirem os programas de ajustamento estrutural que as instituições financeiras internacionais lhes impõem, como forma de resolverem os problemas do seu endividamento externo.

2.3. Desenvolvimento local ou endógeno

À medida que se vem assistindo ao processo de transnacionalização da

⁴¹ FRIEDMANM (1996); pág.136.

produção, dos hábitos culturais e de consumo e se verifica uma expansão do capitalismo à escala mundial, o conceito de território foi-se alterando. Este, como espaço organizado e reconhecido, com poder político e administrativo definidos, onde as dimensões económicas, sociais, culturais, jurídicas e ideológicas estão articuladas, onde existe uma identidade cultural própria, fruto da sua própria história, foi-se desestruturando sob pressão de instituições e formas de organização supranacionais. Os processos de integração económica, a livre circulação de mercadorias e pessoas, subjacente a essa integração e à liberalização do comércio internacional, a globalização económica e financeira, intimamente ligada à evolução das tecnologias da electrónica e da informação e à crescente importância das empresas transnacionais, são factores que, em certa medida, vêm enfraquecendo a importância e a capacidade de decisão dos Estados. Estes factores de mudança têm vindo, nos anos 90, a agir quase em simultâneo e têm provocado alterações profundas nos processos produtivos, na evolução das sociedades industriais para sociedades de informação, na organização e dinâmica sociais, na noção de espaço e de tempo, na relação com a Natureza e na própria alteração dos eixos geo-estratégicos, que se têm vindo a deslocar do Atlântico Norte para o Pacífico⁴².

Estas novas dinâmicas têm conduzido a crises de soberania, de solidariedade e identidade (com todos os seus efeitos na desestruturação do tecido social), mas paralelamente e, como que em reacção a este movimento, foram surgindo novas lógicas organizativas de âmbito mais restrito, de âmbito infra-nacional, com crescente importância no desenvolvimento e na melhoria das condições de vida das populações. Constituem formas de desenvolvimento a partir de espaços mais restritos, a partir das bases (**from below**)⁴³, que se afirmam com capacidade de se organizar, de gerar emprego, de produzir a partir de recursos endógenos, de construir redes de solidariedade locais e entre comunidades.

⁴² AMARO (1990), pág.38-48.

⁴³ STÓHR (1981); pág.1.

Este desenvolvimento, o desenvolvimento local, baseia-se numa visão menos economicista do desenvolvimento, mais descentralizada, mais interdisciplinar e interdependente, mais democrática, abrindo a iniciativa a um leque maior de actores e de regiões, mas ao mesmo tempo mais mutável. Parte, por isso, do pressuposto de que o desenvolvimento é um processo de mudança, centrado nas comunidades de pequena dimensão, com identidade própria, que detectam uma necessidade não satisfeita e que procuram resolver, através da mobilização das capacidades locais, das capacidades endógenas, em que cada interveniente contribui com os seus próprios recursos. As iniciativas de desenvolvimento local têm vindo a permitir que regiões, antes marginalizadas, sejam dinamizadas através da implantação de indústrias geradoras de emprego e rendimento⁴⁴, indústrias capazes de criar sinergias impulsionadoras do processo de desenvolvimento. Isso exige a criação de uma rede com uma densidade mínima necessária à manutenção da dinâmica de desenvolvimento, capacidade de inovação e iniciativa (fruto de saberes historicamente implantados), políticas de educação e formação profissional, que permitam o correcto funcionamento do mercado regional de trabalho; exige que a capacidade dos poderes locais, de carácter institucional ou informal, seja desenvolvida de forma a intervir activamente no processo de desenvolvimento; exige a participação dos cidadãos e o aproveitamento dos recursos e potencialidades endógenas (recursos humanos, materiais, técnicos e naturais). Esta dinâmica de trabalho conjunto, de instituições formais e informais, de empresas, cidadãos e administração pública, com um empenhamento e participação directa de todos os intervenientes, nomeadamente beneficiários, constitui um trabalho de parceria, indispensável a um desenvolvimento local duradouro e com potencialidades de se espalhar a toda a comunidade. Só esta actuação conjunta e solidária conduzirá ao estabelecimento de relações coesas entre o indivíduo, a sociedade, e a

⁴⁴ Idem, pág.148-150.

Natureza, permitindo a satisfação das necessidades e o “desenvolvimento”⁴⁵ das populações nas suas várias dimensões: fazer, criar, saber - estar, e saber - ser. O reforço destes aspectos permitirá o aumento do poder aquisitivo, da capacidade de escolha, da capacidade informativa e interpretativa, do espírito crítico, da capacidade de cada indivíduo dessa comunidade criar os seus próprios projectos de vida. Esta alteração de comportamentos e atitudes, associada às relações entre recursos endógenos e exógenos, constitui um valor acrescentado para a comunidade e é um factor indispensável para a manutenção do processo de desenvolvimento, numa perspectiva de longo prazo. No entanto, se as capacidades locais forem insuficientes, o processo utilizará os recursos exógenos (recursos técnicos, materiais e financeiros) com o objectivo de dinamizar os recursos endógenos, de os desenvolver e não de os substituir.

O desenvolvimento local retomou as reflexões feitas na década de 60 sobre desenvolvimento comunitário, feitas por técnicos que trabalhavam nas agências das NU de ajuda ao desenvolvimento e que constataram que a ajuda não tinha surtido o efeito desejado. Da reflexão sobre o fracasso resultou a ideia de que o processo de desenvolvimento devia partir da comunidade, dos seus anseios e das suas propostas. Este conceito de desenvolvimento comunitário e as experiências a ele associadas foram perdendo força, retomando-a nos anos 80. O aumento da pobreza, a crise do Estado-Providência, com a sua incapacidade de dar resposta aos problemas do desemprego, da desagregação social, da falta de apoio a crianças, deficientes e idosos, da degradação ambiental, fez surgir o conceito de desenvolvimento local, conceito que tem vindo a ganhar força internacionalmente. Na década de 90, como que a fazer contraponto à globalização ou como complemento desta, têm surgido experiências de desenvolvimento local em todos os continentes.

✓ O desenvolvimento local fundamenta-se, em termos teóricos, no paradigma

⁴⁵ AMARO (1990), pág.38-48.

territorialista do desenvolvimento, que põe em relevo a ideia de que a diversidade de territórios dentro do Estado-Nação, com características peculiares, com identidades próprias, exigem uma concepção de desenvolvimento que atenda aos recursos disponíveis, às necessidades locais, que seja diferenciado e multiforme, que parta do potencial endógeno em recursos e capacidades⁴⁶. A adequação do desenvolvimento a cada território, atendendo à valorização dos espaços culturais, económicos, ambientais, rurais e urbanos, exige descentralização dos programas de desenvolvimento, adequação das políticas educacionais às exigências culturais e económicas locais; exige agentes de desenvolvimento capazes de o implementar (autarquias locais, associações culturais, recreativas, sociais, económicas e políticas, estruturas empresariais e sindicais, escolas e cidadãos). Todo este processo de “descentralização” do desenvolvimento torna-se mais fácil com o eclodir das tecnologias da informação, que vêm permitindo a emergência de PME’s localizadas dispersamente, aproveitando recursos e potencialidades locais, valorizando as especificidades e identidades locais, aproveitando aquilo com que as comunidades locais podem contribuir para o processo de desenvolvimento global.

2.4. Desenvolvimento Humano

Um novo conceito, o de **desenvolvimento humano**, tem vindo a ser trabalhado pelo PNUD desde 1990. A partir desta data, o PNUD tem desenvolvido e aperfeiçoado mecanismos de medição dos quais o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é o mais conhecido.

O crescente fosso entre os dois grandes grupos de países, industrializados e

⁴⁶ Idem.

menos desenvolvidos, alertou a ONU para a necessidade de definir um conceito de desenvolvimento que desse prioridade ao desenvolvimento da pessoa humana em todas as suas variantes.

O desenvolvimento humano é uma nova perspectiva de ver o desenvolvimento. Este terá que abranger, para além dos económicos, muitos aspectos que não o são. Sendo um conceito mais recente beneficiou dos conceitos anteriores: conceito desenvolvido por François Perroux, conceito de desenvolvimento comunitário, “Basic Needs” e desenvolvimento participativo, aperfeiçoando-os.

Segundo esta nova perspectiva, o desenvolvimento tem que se preocupar com o bem-estar geral das populações, com o desenvolvimento das suas capacidades, com a criação de igualdade de oportunidades, de acesso aos sistemas de educação e saúde, com a liberdade de circulação, expressão e segurança⁴⁷. A criação de capacidades vai permitir aos países em desenvolvimento a inversão do “círculo vicioso” e o início de um “ciclo virtuoso” que permitirá o aumento da produtividade, o aumento dos salários reais e um aumento contínuo do bem-estar. Em 1995, o Banco Mundial experimentava uma nova forma de medir a riqueza de um país, incluindo nessa medição o capital humano.

Este novo conceito pressupõe a adopção de políticas que ponham o progresso económico ao serviço do progresso humano, ultrapassando a lógica puramente economicista, passando a incluir uma dimensão humana.

Para isso terão que ser criados rendimentos crescentes, indispensáveis a um razoável nível de bem-estar. Estes irão permitir o acesso a bens de consumo a cada cidadão, investimentos nos domínios da saúde e da educação, a criação de redes de águas e tratamento de esgotos. Mas não será suficiente apenas a criação dos rendimentos, mas antes a sua distribuição e aplicação equitativa em termos internacionais e nacionais, em prol de um maior bem-estar geral. O

⁴⁷ PNUD (1994); pág.13-40.

económico terá que assumir um sentido mais social.

Mas o fosso entre ricos e pobres tem vindo a aumentar. Se as tendências continuarem, o PIB mundial mais que duplicará entre 1993 e 2030, passando de 23 biliões de dólares para 56 biliões. No entanto, se a taxa de crescimento negativa da África Subsariana dos últimos 15 anos continuar, a sua participação no PIB mundial passará de 1,2% em 1993 para 0,4% em 2030, segundo dados do Relatório do Desenvolvimento Humano de 1996⁴⁸.

Por outro lado, o ser humano dá grande importância a aspectos de índole não material e não económica: democracia política (que pode não ser os padrões do modelo ocidental), segurança, preservação da cultura e tradição, participação em actividades sociais, igualdade entre sexos, a questão ambiental. Nesta perspectiva, o **desenvolvimento humano integra várias dimensões** das quais se destacam as seguintes⁴⁹: poder, cooperação, equidade, sustentabilidade e segurança.

A possibilidade de ganhar **poder** depende das capacidades. Estas alargam as possibilidades de escolha e, portanto, aumentam a liberdade de cada pessoa, se ela não for privadas dos aspectos básicos da sobrevivência - alimentação, habitação, alfabetização, saúde.

O bem-estar do ser humano depende também da forma como se integra na complexa teia de relações sociais. Por isso, o desenvolvimento humano envolve uma preocupação com a cultura das comunidades, enquanto factor de coesão e de partilha de valores e crenças. A **cooperação** entre os indivíduos de uma comunidade implica o enriquecimento mútuo e, por essa via, o alargamento das escolhas individuais.

⁴⁸ PNUD (1996); pág.55.

⁴⁹ Idem, pág.55.

O conceito de desenvolvimento humano adopta uma visão de equidade mais vasta que a mera equidade de distribuição de rendimentos. Inclui a equidade na possibilidade de acesso à criação das capacidades e oportunidades (generalização do acesso à educação, à saúde ou ao acesso igualitário a qualquer actividade independentemente do género). Mas num grande número de países, as mulheres são ainda o grupo que menos acesso têm à educação e aos serviços de saúde, apesar de darem um contributo considerável para a economia doméstica, para além do trabalho fabril e da participação em muitas iniciativas de carácter social.

No entanto, a equidade pode, também, implicar uma partilha desigual dos rendimentos. Os mais pobres, os mais desfavorecidos material e socialmente, são os que mais necessitam de ajuda, precisando de mais recursos para atingirem igual nível de capacidades.

O conceito de desenvolvimento alterou, nos últimos anos, um pouco o sentido da palavra **sustentabilidade**. É necessário que o desenvolvimento humano satisfaça as necessidades das gerações presentes sem pôr em causa a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades. Neste sentido, o desenvolvimento deve não tanto legar uma reserva específica, mas o potencial para as gerações futuras atingirem determinado nível de desenvolvimento humano, um nível em que a pobreza e a privação estejam ausentes. É um desenvolvimento que visa quer a equidade intra-gerações quer inter-gerações, integrando, também, já a vertente ambiental. Constitui, portanto, uma visão mais completa.

Em relação à segurança, o desenvolvimento humano vê-a em sentido lato. Não é apenas a preservação relativamente aos desastres naturais, ao crime, à violência, à repressão, aos conflitos violentos, mas também à segurança de

emprego. É este que permite à maioria das pessoas o acesso aos meios de subsistência, ao desenvolvimento das suas capacidades.

Mede-se através de vários instrumentos dos quais merece destaque o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), por ser o mais utilizado para escalonar os países por níveis de desenvolvimento. Trata-se de um indicador complexo que se baseia na necessidade do ser humano ter uma vida longa e saudável, ter um nível de conhecimentos aceitável e um padrão de vida decente. Para isso, o IDH combinou indicadores de esperança de vida, nível de educação e rendimento.

Contudo, o índice foi objecto de uma forte evolução desde o seu aparecimento, em 1990. Reconheceu-se, logo no início, que ele poderia e deveria ser objecto de modificações e que, de forma alguma, constituía um substituto dos outros indicadores sócio-económicos apresentados no Relatório, mas sim um complemento deste. Por isso tem sido objecto de diversos melhoramentos, nomeadamente a sua desagregação por grupos (género, grupo étnico, raça). Esta desagregação apareceu, pela primeira vez, no Relatório de 1993, mas apenas para cinco países⁵⁰.

Também o alargamento do nível educacional a outras componentes⁵¹, como o nível médio de escolaridade, constitui uma melhoria introduzida logo em 1991⁵². Esta modificação resultou da constatação de que uma outra componente, a escolaridade, tinha cada vez mais significado como elemento indispensável ao desenvolvimento, como potenciador do acesso à tecnologia e ao conhecimento. O IDH de 1990 também considerava que o limiar do rendimento, a partir do qual ele devia ser descontado, por ter um contributo marginal para o bem-estar, era o nível de rendimento de pobreza dos países industrializados⁵³. Mas, por ser

⁵⁰ PNUD (1994); pág. 90.

⁵¹ Em 1990, o nível educacional só comportava a educação de adultos.

⁵² PNUD (1994); pág 91.

⁵³ Idem.

questionável que a linha de pobreza destes países fosse uma meta para os países em desenvolvimento, a partir de 1994, passou a considerar-se o PIB per *capita* médio mundial. Também foi introduzida uma alteração significativa ao nível dos valores mínimos e máximos: até 1994 esses valores eram colocados ao nível do país mais pobre e mais rico nesse ano, mudando, por isso, todos os anos. A partir de 1994 foram fixados valores normativos para a esperança de vida, alfabetização de adultos, média dos anos de escolaridade e rendimento.

Estes valores são valores extremos observados há 30 anos (mínimos) ou a observar no ano 2020 (máximos)⁵⁴. Por isso o IDH permitirá, a partir desta altura, fazer comparações entre países e ao longo do tempo.

Em 1999, também, a fórmula de desconto do rendimento foi melhorada passando a representar de forma mais aproximada a realidade⁵⁵.

2.5. Reflexão final

Os conceitos apresentados constituem contributos significativos para se fazer uma reflexão sobre a importância do crescimento económico, da produção de bens e serviços, para o bem-estar da comunidade mundial. Ao integrarem aspectos que vão para além do económico, como os aspectos sociais, políticos, culturais e ambientais apresentam uma nova abordagem de pensamento.

Os primeiros contributos do conceito, ao identificarem crescimento e desenvolvimento, estavam voltados essencialmente para a satisfação das necessidades. Mas os mais recentes conceitos de desenvolvimento, desenvolvimento participativo, desenvolvimento humano e mesmo, o desenvolvimento local, partem do pressuposto de que não é apenas necessário

⁵⁴ Ibidem, pág.92.

⁵⁵ PNUD (1999); pág 159.

satisfazer as necessidades, mas também criar potencialidades. Estas resultam de uma participação activa dos cidadãos e comunidades, na sua dinamização, na criação de capacidade aquisitiva, mas também de espírito crítico e interventivo, com poder de definição dos próprios projectos de vida e de sociedade. Esta nova visão do homem e das suas necessidades, uma orientação no sentido “from below”⁵⁶, é uma nova abordagem que atribui às populações poder, para serem protagonistas activos da sociedade em que estão integradas, atribuindo-nos “empowerment”⁵⁷.

O conceito de desenvolvimento sustentável tem uma perspectiva mais restrita, atendendo essencialmente à sustentabilidade ambiental. E apesar das inovações introduzidas pela tecnologia, no sentido de uma mais eficiente utilização da energia e dos recursos, de uma melhor reciclagem dos resíduos, as perspectivas estão longe de ser as melhores. O fenómeno da globalização e a progressiva importância das transnacionais, com o seu grande objectivo da eficiência económica, apoiada numa deslocalização da produção e na liberalização da circulação de mercadorias e capitais, não têm permitido o controlo mais eficaz. O desafio centra-se, por isso, na inversão desta linha de orientação: aumentar a eficiência na utilização dos recursos, através da utilização de uma tecnologia “limpa”; aumentar a produção mas fazer reverter os seus benefícios também para as populações mais empobrecidas. Para que isso aconteça torna-se indispensável o acesso dos menos poderosos ao poder, através da criação de capacidades, da democraticidade e da consciencialização relativamente aos seus direitos. A introdução de iniciativas de desenvolvimento local pode constituir um processo para o alastramento destas capacidades e do poder das comunidades mais pobres.

Através do desenvolvimento humano ao integrar a nova vertente da

⁵⁶ STÖHR (1981); pág.43-47.

⁵⁷ Segundo Friedmann, acréscimo de poder.

sustentabilidade, percebeu-se que o homem não pode deixar de atender ao “ambiente”, como elemento estruturante de todo o processo de erradicação da pobreza e de aumento de bem-estar. Mas o desenvolvimento humano interpreta a sustentabilidade num sentido mais amplo que a mera preservação dos recursos naturais: “o objectivo do *desenvolvimento* é *criar um ambiente no qual todas as pessoas possam expandir as suas capacidades e possam ser ampliadas oportunidades tanto da geração presente como da futura*”⁵⁸. Se a sustentabilidade de recursos é importante, a criação de capacidades e oportunidades e o desenvolvimento das potencialidades do indivíduo não o é menos. A sustentabilidade é vista numa perspectiva que integra os direitos da geração presente e futura. É para o equilíbrio entre o presente e o futuro, entre o Homem e a Natureza que o desenvolvimento humano se direcciona. Mas essa nova visão do desenvolvimento exige a colaboração de cinco importantes grupos de actores⁵⁹: indivíduos e famílias, organizações comunitárias e ONG, produtores privados, Governo (local, regional e nacional) e instituições internacionais.

Actualmente está a caminhar-se para a construção de um conceito de desenvolvimento mais profundo, mais completo, que articule as várias dimensões em que se exprime a vida em sociedade (política, económica, social e cultural); que articule as três dimensões em que o ser humano se realiza: indivíduo (que o diferencia dos restantes), grupo (que o solidariza com os outros) e cosmos (que o integra na Natureza e lhe cria uma consciência ecológica); que integre os níveis de análise quantitativo e qualitativo, o curto e o longo prazo, os níveis local, regional e nacional; que articule os diferentes parceiros sociais (Estado, empresas, indivíduos, sistema educativo), as diferentes capacidades dos dois géneros no seu contributo para a satisfação das necessidades, para que o seu esforço para o desenvolvimento seja maximizado; que seja capaz de

⁵⁸ PNUD (1994); pág. 13.

⁵⁹ PNUD (1999); pág. 100.

conciliar o tradicional com o moderno, aproveitando o que a história pode dar de ensinamentos para o futuro.

Contemplará, portanto, aspectos referidos pelos mais recentes conceitos, mas irá além deles. Corresponderá ao “desenvolvimento”, isto é, a um processo de libertação das capacidades criativas dos indivíduos e dos povos, integrados em determinado ambiente, a um processo de *“libertação dos constrangimentos e envolvimentos que impedem a plena realização da Humanidade, nas suas vertentes, individual, social e ambiental”*⁶⁰. Serão estes aspectos qualitativos do desenvolvimento que o podem direccionar no sentido da Solidariedade e da Justiça⁶¹. Será o conceito de **desenvolvimento integrado**, que ainda está em fase de estabilização.

São estes alguns dos conceitos de desenvolvimento que têm construído os modelos de desenvolvimento nos últimos anos.

Num mundo em desenvolvimento, onde as assimetrias de bem-estar são gritantes, onde não existe equidade na distribuição de rendimento, na criação de capacidades, na satisfação das necessidades básicas, na participação na vida social e económica e onde os níveis de pobreza são, muitas vezes, considerados insustentáveis, torna-se necessário definir que desenvolvimento se pretende e que estratégias se devem adoptar para a sua prossecução. É a sua definição que moldará os modelos e estratégias a adoptar e que deverá estar na base da política de ajuda ao desenvolvimento.

⁶⁰ Idem.

⁶¹ Ibidem.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO

Com este capítulo, propomos uma análise da evolução daquilo que se entende por Educação⁶², identificando ao mesmo tempo os principais objectivos da mesma ao longo das últimas décadas. Pretendemos igualmente definir o conceito de educação de acordo com a forma como hoje é entendido.

Num outro ponto de natureza mais técnica, diferenciamos as várias vertentes da Educação: **Formal, Não- Formal e Informal**.

1. Uma primeira abordagem de Educação

Debater a Educação remete-nos em primeiro lugar para todas as instituições escolares, depois para as diferentes organizações educativas e de uma forma mais abrangente, para todos os espaços onde, de maneira formalizada ou não, o processo educacional acontece⁶³.

Podemos definir a Educação como uma forma, sistematizada ou não, de proporcionar conhecimentos que concorram para determinadas formas de estar, sentir e agir, facilitando o alcance de determinados fins específicos em função dos objectivos de cada Sociedade, através de estratégias diversas. As actividades educativas são em grande medida definidas pelo grupo dominante

⁶² A perspectiva da educação no nosso trabalho irá seguir a lógica do desenvolvimento e analisada nessa perspectiva. Apesar de no capítulo seguinte abordarmos a relação entre educação e desenvolvimento, o estudo desta problemática não poderia “fugir da questão central.

⁶³ HUGON (1994), pág. 3-5.



dessa Sociedade, cabendo à família, aos professores e a vários outros agentes a sua implementação⁶⁴ .

Assim sendo, (e de acordo com Durkheim) a Educação constitui o meio através do qual a sociedade assegura a renovação perfeita das condições da sua existência⁶⁵ .

Ainda em relação ao mesmo autor, e na medida em que a Educação se propõe assegurar que se perpetuem no seio das sociedades, tanto as semelhanças como as diferenças, tanto os elementos de homogeneidade como os de diversidade, e uma vez que esses mesmos elementos podem eventualmente ser asfixiantes ou estar fundados na injustiça, a Educação pode considerar-se como uma Instituição Conservadora⁶⁶.

Com a Educação pretendem-se alcançar diferentes objectivos perfeitamente conciliáveis entre si; nesta perspectiva, e de acordo com as diferentes funções que desempenha, a Educação pode ser analisada a três níveis⁶⁷:

Nível Cultural - quando a função em análise diz respeito à transmissão das crenças, dos valores, dos símbolos e dos significados relativos ao grupo (de pertença) e como tal, são reconhecidos por este.

Nível Social - de certa forma esta é a função ligada à socialização dos indivíduos através da linguagem, dos saberes e das normas, no sentido da sua plena integração num dado meio, acabando esta socialização por permitir, através da diferenciação, que as pessoas se sintam pertencentes a um determinado grupo e ao mesmo tempo que se excluam de outros.

⁶⁴ GOLIAS (1995); pág.12-17.

⁶⁵ TAP (1996); pág.32-37.

⁶⁶ Idem, pág 138.

⁶⁷ KHÓI (1990); pág. 321-330.

Existe uma grande proximidade entre a função cultural e a função social ou sociopolítica, estando no entanto esta última mais ligada à socialização propriamente dita.

Nível Económico - quando nos referimos a esta função, estamos a querer dizer que um dos objectivos da Educação é dotar os indivíduos das capacidades e saberes que lhe permitam desempenhar com eficácia, um papel económico numa organização (podendo tratar-se tanto de uma tarefa manual como de uma função intelectual) de acordo com a preparação recebida e também com a sua origem social.

2. A Educação através dos tempos

Logo após a 2ª Guerra Mundial, viveu-se até inícios da década de 60, um período em que se via a Educação com grande optimismo e se acreditava na importância da sua contribuição positiva para o Desenvolvimento, então visto sobretudo como Crescimento Económico. Subjacente a esta visão optimista defendida por Huntington⁶⁸, estava a teoria da Modernização; para este autor a modernização não conseguia perspectivar as potencialidades do futuro moderno, já que explicava com convicção apenas o sucesso do passado.

De acordo com a teoria da Modernização, a base tanto do emergir como do declínio das civilizações, estava no valor dos esforços individuais e na influência que exerciam na maioria da população das sociedades⁶⁹ (conforme defendeu David McClelland num dos mais importantes estudos sobre a modernidade),

⁶⁸ FARGERLIND (1990); pág.15.

⁶⁹ Idem, pág16.

incutindo via socialização, novos valores no sentido da construção de sociedades modernas, abertas ao progresso técnico e económico. Para a teoria da Modernização, o Desenvolvimento constitui o processo que conduz à passagem da Sociedade Tradicional a Sociedade Moderna.

As pesquisas no âmbito da teoria da Modernização enfatizam a ligação entre cinco variáveis⁷⁰ - instituições modernas, novos valores, novos comportamentos, construção de sociedades modernas e Desenvolvimento económico, ressaltando como particularmente evidente a ligação entre as duas primeiras variáveis e sendo as relações entre as outras um pouco mais problemáticas.

A Educação foi pois fortemente influenciada tanto directamente pela teoria da Modernização, como por perspectivas dela derivadas, em especial na década de sessenta, tendo os estados pós-coloniais africanos sofrido esta influência de forma muito particular sobretudo ao nível dos discursos; quando no início da década de setenta, este paradigma começou a ser alvo de fortes críticas devido a possuir um elevado grau de etnocentrismo e de acordo com os neo-marxistas pelo facto de legitimar a intervenção norte americana nos países em desenvolvimento, surgiram como resposta, “novas perspectivas” inspiradas tanto no Paradigma da Dependência, como no da Articulação dos Modos de Produção e no do Sistema mundo.

Ao fazer-se depender o Desenvolvimento, do esforço individual das pessoas, de instituições modernas e de valores também modernos, é facilmente compreensível que se defenda a necessidade de, para desenvolver, seja necessário, investir nas pessoas proporcionando-lhes Educação. Este raciocínio, remete-nos para a Teoria do Capital Humano.

*A Educação, de acordo com a teoria do Capital Humano, (cuja primeira

⁷⁰ Ibidem.

sistematização foi feita por Schultz em 1960) não deve ser vista como um simples custo mas, sobretudo como um investimento produtivo, devendo fazer-se, não de acordo com escolhas individuais mas de forma a satisfazer as necessidades de força de trabalho conducentes ao Desenvolvimento⁷¹.

Assim, o Ensino deveria ser um investimento de primordial importância, em igualdade de circunstâncias com o investimento em equipamento, reduzindo-se os indivíduos a mero capital humano, portanto instrumento ou meio, ao serviço do Desenvolvimento.

Tanto a Teoria da Modernização como a teoria do Capital Humano, ao enfatizar a imprescindibilidade da Educação e da Formação individual para se alcançar o tão almejado Desenvolvimento Económico, justificaram e deram azo a enormes investimentos públicos na Educação, quer nos países desenvolvidos quer nos em vias de desenvolvimento⁷²; uma outra característica importante destas teorias, e que foi determinante para a sua aceitação quase generalizada neste período de tempo, foi o facto de ser coadunável com os princípios ideológicos da democracia e do liberalismo progressista, então dominantes nas sociedades ocidentais.

Os modelos de Desenvolvimento adoptados pelo bloco de leste e pelos países seguidores da teoria marxista, baseavam-se nas Teorias Marxistas de Desenvolvimento⁷³: de acordo com estas teorias, as sociedades estavam polarizadas em duas classes em permanente conflito - os exploradores (capitalistas) e os explorados (proletários).

Em relação à Educação e de acordo com a teoria da dependência⁷⁴, esta

⁷¹ FAGERLIND (1990); pág.15.

⁷² Idem.

⁷³ Ibidem, pág.20.

⁷⁴ Ibidem, pág.22.

promoveria, por um lado a modernização o que, à partida era positivo; por outro lado favoreceria em simultâneo a crescente dependência das sociedades menos desenvolvidas o que, era tido como muito negativo. Senão vejamos:

- a) a nível de Desenvolvimento, os modelos teriam subjacente a modernização mas, servindo no essencial os interesses ocidentais, sendo o papel dos países menos desenvolvidos definido do exterior;
- b) Concomitantemente, a nível educacional os modelos adoptados não respondiam às reais necessidades dos países em vias Desenvolvimento, uma vez que eram copiados de modelos ocidentais e tinham como objectivo a perpetuação da dependência.

Para Paulo Freire (1972), um dos mais notáveis investigadores ligados a esta teoria, a educação deveria ter uma posição central no processo de libertação e desenvolvimento⁷⁵; de acordo com este investigador, libertação é sinónimo de desenvolvimento e a alfabetização é uma das principais políticas que preconiza para o seu alcance; a visão optimista acerca do papel da educação como agente de mudança social, tem sido a crítica mais apontada.

Diversos países subdesenvolvidos⁷⁶, entre os quais Moçambique, Angola, Guiné-Bissau e Nicarágua, adoptaram políticas Educacionais que tinham como base a teoria da Libertação. Foi no entanto na Tanzânia⁷⁷ e no âmbito Educacional que as ideias de Freire tiveram maior aceitação.

As constatações a nível de resultados práticos demonstraram que o impacto dos diferentes sistemas que se procurou implementar, de acordo com todas as teorias referidas neste ponto, eram muito menores do que o esperado. Os

⁷⁵ Ibidem, pág.25.

⁷⁶ Ibidem, pág.26.

⁷⁷ FREIRE (1971); pág.34-56.

debates que se seguiram culminaram com o assumir de que uma crise sem precedentes tinha atingido a educação, obrigando assim a que se repensassem as funções e formas de implementação dos sistemas educacionais. Notabilizou-se a este propósito o trabalho de Philippe H. Coombs, redigido após a célebre conferência de Williamsburg em 1967 e denominado “A Crise Mundial da Educação”.

Era importante determinar as causas para assim se poder reformar o sistema de forma a conciliar objectivos e resultados. Pensava-se que a crise era geral e que em última análise a mesma se devia à disparidade de velocidades de crescimento e importância entre os progressos a nível educacional e os a nível tecnológico, económico e social.

3. As várias vertentes da Educação

Ao analisar a educação, de acordo com a sua forma, podem distinguir-se três vertentes diferentes⁷⁸:

3.1 Educação Formal

Consiste na Educação sistematizada, de forma contínua, institucionalizada e correspondendo normalmente a um Sistema Nacional de Educação com planos curriculares. Estes planos são de média ou longa duração. Está associada à formação ministrada nas escolas.

Até há pouco tempo, esta forma de Educação baseava-se em currículos cuja principal preocupação residia no domínio cognitivo; os aspectos essenciais das pessoas como o corpo, a afectividade, os sentimentos e a criatividade eram

⁷⁸ KHÓI (1990); pág. 322.

negligenciados centrando-se a atenção na reprodução de modelos⁷⁹.

3.2 - Educação Não Formal

Embora seja também um tipo de Educação organizada e sistemática, tem a particularidade de ser direccionada a determinados grupos da população, de acordo com os fins a que se pretende alcançar. Estes planos são normalmente de curta duração e visam suprir algo de bastante específico e um dos principais exemplos deste tipo de Educação consiste na Formação Profissional.

O facto de, tendencialmente, esta forma de Educação prosseguir no decurso da vida e carreira de cada um, confere-lhe uma importância redobrada, pois constituirá, muitas vezes, a única forma sistematizada de proporcionar acesso a determinados conhecimentos, de desenvolver potencialidades intelectuais, morais e emocionais, facilitando aos formandos melhores relações, a nível individual, com os colegas, com os grupos e com a comunidade em que estão inseridos⁸⁰.

3.3 - Educação Informal

Este tipo de Educação não é sistematizado de forma alguma, uma vez que consiste no processo pelo qual os indivíduos adquirem saberes e competências, por meio da experiência do dia a dia, ou através de leitura, ou de viagens, ou dos mass media; é pois um processo ao longo de toda a vida, em que os indivíduos vão recebendo “imputes” dos vários meios a que estão expostos, adquirindo assim novos saberes.

⁷⁹ World Bank (1987).

⁸⁰ Idem.

A Educação Informal pode constituir uma alternativa cada vez mais importante para suprir alguns dos defeitos e insuficiências da educação tradicional⁸¹. Este processo de aprendizagem vai de encontro às necessidades individuais de cada um, de acordo com as suas aspirações, fase da vida que atravessa, espaço e tempo em que acontece, sendo muito influenciado por condicionantes exógenas como os meios a que cada um tem acesso e a interacção do meio envolvente com o indivíduo⁸².

Ainda no âmbito destas três vertentes, considerámos útil analisar a importância relativa de cada uma destas formas de Educação, nas últimas décadas, tanto nos países desenvolvidos como nos países em vias de desenvolvimento (PVD)⁸³:

No que respeita à Educação Formal e partindo do início dos anos 80, nos países Desenvolvidos, registou-se no Ensino Primário, um ligeiro decréscimo ou pelo menos estagnação do número de alunos inscritos; também as inscrições no Ensino Secundário e Superior, para o regime diurno, se mantiveram ou decresceram ligeiramente; esta estagnação é parcialmente explicável pela baixa taxa de natalidade dos países ocidentais, pelo facto do número de inscritos já ser muito elevado (quer em termos absolutos quer em termos percentuais) e portanto difícil de melhorar e ainda, ao facto de ter havido no mesmo período, algum incremento nas inscrições em regime pós-laboral⁸⁴.

Nos países em desenvolvimento, a Educação Formal tem vindo a ganhar um peso cada vez maior, resultando daí que entre 1970 e 1990 a taxa de

⁸¹ COOMBS (1985); pág.83.

⁸² Idem; pág.86.

⁸³ Achamos pertinente introduzir esta abordagem, uma vez que as diferenças relativas á educação nos vários estádios de desenvolvimento são de importância crucial para a nossa análise.

⁸⁴ COOMBS (1985); pág.83.

analfabetismo tenha sido reduzida de 57% para 39%⁸⁵; apesar de em termos percentuais se ter conseguido esta significativa redução, em termos absolutos e no mesmo período, o número de analfabetos terá crescido de 544 para 659 milhões; a explicação para estes números aparentemente contraditórios está ligada ao forte crescimento populacional nestes países.

O elevado crescimento demográfico destes países, permite que detenham uma percentagem cada vez maior da população mundial, apesar de esta também estar em crescimento: em 1950, 77% da população mundial pertencia aos países em desenvolvimento tendo esta percentagem aumentado em 1990 para 93% e em 1997 para 95%⁸⁶. O facto dos países em desenvolvimento verem aumentar substancialmente o número de indivíduos menores de 15 anos, continuará a elevar o crescimento das inscrições nos sistemas de ensino, ganhando portanto, a educação formal uma importância cada vez maior.

Quanto à Educação Não Formal, assistiu-se no princípio dos anos setenta a um ressurgimento muito evidente, tanto nos países desenvolvidos como nos países em desenvolvimento. Com este tipo de Educação pretendeu-se suprir algumas das lacunas da Educação Formal em relação a determinados saberes específicos, dirigidos a um determinado grupo da população, e não integrados nos planos curriculares dos sistemas escolares. Alguns dos aspectos dos seus programas tomaram formas particulares nos países em desenvolvimento, de acordo com especificidades próprias, embora incorporando, na maior parte das vezes, vários elementos importados dos países desenvolvidos⁸⁷. Esta incorporação deve-se em grande medida a dois factos:

- Em primeiro lugar devido a serem os países ocidentais os principais financiadores de grande parte da formação e por isso imporem planos

⁸⁵ Idem, pág.86.

⁸⁶ UNESCO (1997); pág.32.

⁸⁷ COOMBS (1985); pág.86.

muito semelhantes aos que implementam nos seus países, sem ter em conta as contingências inerentes ao facto de se tratar de outras regiões com especificidades muito próprias;

- Em segundo lugar, o facto dos implementadores serem muitas vezes ONGs ocidentais em que a participação de africanos é muito reduzida ou nula leva a que sejam esquecidos determinados aspectos essenciais que têm a ver com a realidade africana.

Em parte, nos países menos desenvolvidos, o grande crescimento da Educação não formal fica a dever-se à secundarização, no âmbito da Educação Formal, do Ensino Técnico que de 1988 a 1991 apenas correspondia a 7.3% do total do Ensino Secundário nestes países⁸⁸, e ainda à crescente necessidade de modernização.

A secundarização no sistema formal deste tipo de Ensino, nomeadamente nos países em desenvolvimento (que tem como uma das consequências a incapacidade dos jovens para responder eficazmente às necessidades das diferentes organizações existentes, e isto, independentemente das estratégias de desenvolvimento escolhidas pelos diversos países), deve-se, entre outras razões, ao facto do sistema colonial utilizar a educação não para promover o desenvolvimento rural (e recorde-se que nos Países em Desenvolvimento, nomeadamente em África mais de 80% da população vivia e vive ainda nas áreas rurais) mas para Ocidentalizar os jovens africanos, colocando-os ao serviço do sector moderno que monopolizam e dotando-os para isso dos saberes necessários não ao efectivo desenvolvimento mas ao desempenho de funções menores na administração pública⁸⁹. Este sistema acabou por deixar marcas nos novos sistemas educacionais implementados pós-Independências e

⁸⁸ PNUD (1996); pág.165.

⁸⁹ BLAUG (1981); pág. 26-34.

nas próprias populações que tinham já constatado anteriormente que o número de desempregados era muito maior entre os que frequentavam escolas técnicas, nomeadamente de agricultura que entre os que frequentavam os liceus⁹⁰. Daí a pouca receptividade ao Ensino Técnico, quer por parte dos alunos quer dos encarregados de educação; tanto uns como outros consideram o “outro ensino secundário” (o Geral não Técnico) mais capaz de proporcionar Estatuto Social⁹¹.

Perante esta resistência à inclusão nos programas de Educação Formal dos saberes necessários à satisfação das necessidades das organizações agrícolas e industriais ou outras, estas em alternativa, procuraram sistematizar, no âmbito da educação Não-Formal, programas de curta duração, com os conteúdos que respondessem às suas necessidades, para assim promover a capacitação dos seus trabalhadores⁹², suprir pelo menos parte das suas necessidades de mão-de-obra qualificada. A vantagem destes programas está na sua curta duração e numa relação custo / benefício, bastante mais favorável.

Da mesma forma que na Educação – Formal se têm verificado muitas insuficiências, a Educação não formal também não tem conseguido alcançar em muitos casos os resultados a que se propôs porque, os programas são por vezes importados ou comprados na região mas “em pacote” e não lhes são feitos os ajustes necessários de acordo com as necessidades da organização que em muitos casos nem sequer fez previamente um levantamento dessas necessidades⁹³. Obviamente que, embora os Governos dos países em desenvolvimento tenham consciência da situação, na medida em que a formação é financiada do exterior e implementada por ONGs estrangeiras e uma vez que os meios humanos e materiais que eles próprios possuem são escassos, acabam por não ter grande margem de manobra e aceitar. Por outro

⁹⁰Idem, pág.246.

⁹¹ PLATTEAU (1997), pág 63-64.

⁹² COOMBS (1985); pág.23-24.

⁹³ World Bank (1987).

lado para muitos dos formandos, o facto de não haver no final um certificado escolar faz com que se sintam desmotivados uma vez que consideram que só através deste é possível ascender profissionalmente e melhorar o seu estatuto social⁹⁴.

Em relação à Educação Informal, o seu crescimento tem sido imparável em praticamente todos os países do mundo. De qualquer forma, no caso da educação Informal⁹⁵, a aprendizagem individual das pessoas está condicionada aquilo a que se tiver acesso no meio em que se vive.

Esta situação está relacionada com a era informacional que actualmente se vive e em que se pode constatar um “boom” no perfil da comunicação da maior parte dos países:

Só em África, a circulação de jornais por mil habitantes, entre 1965 e 1979, passou de 11 para 20, o número de receptores de rádio, entre 1965 e 1980, de 33 para 87 e o número de televisores, no mesmo período de 1,9 para 15,3⁹⁶. É evidente que as alterações destes rácios se prendem por um lado com a crescente massificação de produção deste tipo de produtos e por outro com um aumento da capacidade aquisitiva dos mesmos por parte dum grupo mais significativo de população.

Se nos reportarmos ao significado de Educação Informal - continuum educativo não sistematizado que ao longo da vida, por meio de experiências do dia a dia, através de leitura, ou de viagens, ou dos mass média permite aos indivíduos adquirirem saberes e competências⁹⁷, concluiremos que se trata de um processo ao longo de toda a vida, em que os indivíduos vão recebendo “imputes” dos

⁹⁴ Idem.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ COOMBS (1985); pág.103-104.

⁹⁷ UNESCO (1996). p. 89.

vários meios a que estão expostos, adquirindo assim novos saberes. Neste processo existe um papel preponderante da comunidade em que se está inserido e dentro desta, do meio, dos grupos e das pessoas com que os indivíduos se relacionam, dos livros e jornais que lêem, dos filmes que vêem e dos programas de rádio e televisão a que assistem. É fácil perceber a influência do crescimento dos rádios atrás referidos na importância cada vez maior da Educação Informal.

Um outro aspecto a concorrer de forma significativa para o enriquecimento da Educação Informal e para a sua crescente capacidade de proporcionar mais aprendizagem, tem a ver com o facto de ter havido uma melhoria na Educação Formal recebida pelos vários elementos das famílias⁹⁸ (tanto qualitativa como quantitativa) fazendo com que saibam mais e que por isso procurem aprender e difundir mais.

4 - A Experiência do Banco Mundial no investimento na Educação⁹⁹

Não poderíamos deixar de referenciar o papel do Banco Mundial (BM) no presente estudo. A razão de ser desta nossa escolha prende-se com o facto de ser um dos Organismos Internacionais que tem proporcionado grandes debates e estudos acerca do tema por nós desenvolvido e os contributos decisivos no evoluir dos pensamentos.

E constitui sem dúvida, uma das principais instituições internacionais que mais tem contribuído financeiramente na ajuda aos países em desenvolvimento.

⁹⁸ Idem, pág.93.

⁹⁹ PSACHAROPOULOS (1985); pág.35-37.

4.1. A influência decisiva do BM

O investimento na Educação é o elemento chave do processo de desenvolvimento. Essa importância reflecte-se no crescente reconhecimento, desde os anos 60, de que o investimento na Educação formal e informal e na instrução em geral proporciona e realça/eleva o conhecimento, as atitudes, a motivação e as competências para o desenvolvimento social e económico. Há mais de 40 anos, que o Banco Mundial (BM) financia e concede empréstimos para a Educação nos países em desenvolvimento, e assim tem adquirido e acumulado experiências sempre respeitando as políticas educacionais e o planeamento de projectos individuais. Esta experiência não sublinha somente a importância do investimento em Educação, mas também demonstra a complexidade da planificação das políticas educacionais e de estratégias de investimento para que consigam maximizar a contribuição no esforço de desenvolvimento desses países. A elaboração de políticas apropriadas são necessariamente definidas e traçadas com o recurso a diferentes disciplinas científicas e em muitos casos com base em instrumentos analíticos e em extensa variedade de informação.

A educação, tal como outras formas de investimento em capital humano, pode contribuir para o desenvolvimento económico e aumenta os recursos dos mais pobres, tanto como o investimento em capital físico, ou nos transportes, nas comunicações, ou o poder.

O Banco Mundial, que providencia ajuda financeira e técnica para o desenvolvimento dos PVD's, há muito que reconhece a importância do investimento em educação e está activo neste campo desde 1962.

* Aquando da fundação do Banco Mundial em 1944, contudo, a educação não era considerada como um dos objectivos produtivos pelo qual era autorizado

fazer investimentos de capital. Esta atitude prevaleceu até aos anos 50, quando passaram a figurar nos relatórios oficiais dos planos de acção do BM pontos de vista de que o Banco deveria concentrar os seus empréstimos em projectos destinados a ter uma contribuição directa na capacidade produtiva dos seus membros, preferencialmente financiar projectos que contemplassem a construção e equipamento de escolas, colégios e universidades.

Justamente, esses projectos começaram a ser considerados essenciais para o desenvolvimento de um país, o papel principal do BM, como Banco, estava confinado a providenciar empréstimos para os sectores mais produtivos da economia. Gradualmente, esta atitude mudou, não só a nível do Banco Mundial como no mundo em geral.

Uma das principais razões para a mudança no pensamento foi o crescimento do interesse durante a década de 60, da importância do valor económico da educação. A partir daí, os economistas tentavam medir/calcular a contribuição da educação no crescimento económico, e muitos examinavam o conceito investimento em capital humano. Esta actividade influenciou governantes, autores de projectos, agências internacionais e educadores, em todo o mundo. Isso também ajudou e incentivou as exigências crescentes da educação, alimentadas pelas recentes independências políticas adquiridas em muitos países em desenvolvimento. Nesta altura, a política do Banco Mundial reflectia o reconhecimento que a Educação é um investimento produtivo em capital humano.

Com este cenário houve a necessidade de criar a *Associação Internacional de Desenvolvimento* (IDA) em 1960 (uma das agências do BM) com o objectivo de acelerar o desenvolvimento económico, promover o aumento no nível de vida e assegurar o progresso económico e social nos países pobres. A Educação passou então a ser uma das formas mais importantes na contribuição para o

progresso social, e em 1962 deu-se início ao primeiro projecto em Educação. A justificação para este investimento foi que a educação não é somente um direito básico do homem, mas também uma componente básica do desenvolvimento económico e social, e com esses mais do que justificados e necessários, investimentos planeados em educação foram pagos com elevados dividendos económicos, especialmente pelos países pobres.

Actualmente, são poucos os que põem em causa que os contributos do desenvolvimento humano para o crescimento económico sejam inferiores ao capital físico.

Apesar de tudo, muitos países em desenvolvimento ficaram desiludidos com o valor económico da educação porque a escassez de habilitações técnicas e especialistas, dos anos 60, foram substituídas pelo desemprego crescente da população instruída, e da pobreza, bem como, persistiam as enormes disparidades na saúde e nas oportunidades, tudo isto apesar das despesas massivas em educação.

Por conseguinte, diversas questões vitais que diziam respeito à educação subsistiam e necessitavam de resposta. Por exemplo: deviam os governos planear o investimento em educação, face ao crescimento de constrangimentos financeiros e sem diminuir a avidez de oportunidades educacionais? Como é que recursos escassos poderiam ser usados de forma produtiva e eficiente? E, com que extensão poderia a educação contribuir para atingir os objectivos do crescimento económico e equidade social? Muitas das respostas só poderiam sem dúvida ser encontradas nas lições da experiência passada.

Desde 1962, o Banco Mundial investiu (aproximadamente) mais do que \$ 5 biliões, em cerca de 260 projectos educacionais, em mais de 90 países¹⁰⁰. Este investimento ajudou a providenciar um total de 3 milhões de escolas,

¹⁰⁰ PSACHAROPOULOS (1985), pág 33-37.

universidades, em mais de 20 mil instituições. A experiência do Banco Mundial no campo do investimento em educação é neste momento substancial. Mais ainda, este investimento tem sido acompanhado por avaliações e análises cuidadas de realização de problemas e sua resolução.

Além disso, as pesquisas do Banco Mundial são amplamente reconhecidas na contribuição da educação no desenvolvimento económico e humano, e coopera nestas duas áreas com outras agências internacionais e diversos países individualmente na pesquisa da valia económica da educação e disseminação de resultados.

5. A Educação no Desenvolvimento, reflexões...

Na sequência do que, neste estudo, nos propusemos realizar, começámos por fazer uma abordagem teórica aos conceitos de desenvolvimento e da educação.

Não poderíamos de forma alguma terminar esta primeira parte sem fazermos uma breve reflexão na relação da educação no desenvolvimento, sem que com isto possa parecer uma pretensão de apresentar conclusões, mas sim retirar algumas ilações, uma vez que está longe de ser considerada uma problemática encerrada.

A educação continua sem dúvida a merecer um largo destaque em todas as sociedades. Apesar de amplamente debatido continua a ser um tema privilegiado uma vez que condiciona o presente e o futuro de uma nação ou região.

Nem as sociedades mais evoluídas podem deixar de considerar este tema, que representa o caminho de evolução e permanência em termos de desenvolvimento económico, social e humano.

A educação, na conjuntura histórica actual, dentro do tecido das sociedades estruturalmente heterogéneas, é um direito fundamental, uma finalidade em si mesma e uma parte integrante da vida e do desenvolvimento pessoal.

E tal como o desenvolvimento é um processo de mudança para melhor das comunidades humanas, a educação apresenta-se como um processo de mudança para melhor dos indivíduos.

A educação ao servir propósitos diferentes converge para o Desenvolvimento, o que a torna numa componente fundamental para qualquer estratégia de desenvolvimento económico ou humano. Entre a educação e o Desenvolvimento existe uma relação intrínseca, cuja análise apresenta uma certa complexidade.

Se por um lado, é uma questão problemática por existir dificuldades em medir a contribuição específica da educação no Desenvolvimento, por outro, é porque existe um certo grau de complexidade e conflitos em torno da definição de Desenvolvimento, como vimos anteriormente.

A educação tem ou deverá ter como missão conferir um sentido humano e social à aquisição de conhecimentos, formando pessoas responsáveis pelas suas acções, capazes de compreender a sociedade, a sua evolução, as suas exigências relacionais, contribuindo para a sua identidade e o seu desenvolvimento.

A educação, a formação e o desenvolvimento dos conhecimentos e o seu domínio pela maioria são considerados hoje em dia como um dos desafios determinantes para o futuro das sociedades. Para as famílias, uma educação e uma formação de qualidade das crianças constituem a segurança para acederem a um emprego estável e correctamente remunerados. É também,

cada vez mais, um factor essencial de qualidade de vida. Para os Estados, o desenvolvimento e o domínio do conhecimento tornaram-se questões estratégicas de importância primordial.

Actualmente, todos os Estados têm interesse em fazer da educação um instrumento de hegemonia ou de sobrevivência na competição económica mundial, bem como de controlo, hierarquização e legitimação no quadro da ordem social vigente. Existe igualmente na sociedade civil o mesmo sentimento em relação à educação: as empresas interessam-se pelo sistema de formação e educação, como uma via para a produção e o lucro; os particulares procuram retirar todo o partido daquilo que a educação pode representar em termos de preparação para a vida activa, e de mobilidade social.

A actividade educativa e formativa, em todas as suas componentes, tornou-se um dos motores principais do desenvolvimento. Ela contribui para o progresso científico e tecnológico, bem como para o avanço geral dos conhecimentos, que constitui o factor de crescimento económico, sem o qual (e como foi referido anteriormente) dificilmente se atinge o desenvolvimento. Assim, a educação apresenta-se como a condição de possibilidade e mesmo necessária para o desenvolvimento.

Esta teoria ganhou consistência a partir da década de 60, quando a OCDE, o BM e outros organismos internacionais, preconizavam uma relação mais estreita entre o desenvolvimento económico e a mão - de - obra qualificada, em consequência das alterações verificadas no modo de produção capitalista e a correspondente necessidade de mão - de - obra, verificada em alguns sectores industriais e grupos económicos. Com isto, surge a reflexão sobre o papel da educação no desenvolvimento.

Neste sentido, a educação começa a ser entendida como um processo de mudança dos homens, que começou por ser associada apenas à instrução, à escola, tendo como objectivo primeiro preparar as pessoas para toda a sua vida activa. Surge, assim, a educação como instrumento privilegiado do crescimento económico, merecendo maiores atenções dos poderes constituídos de então, como se pode verificar pelas reformas do sistema educativo que tiveram lugar em diferentes países.

Até aos anos 60 os dois conceitos desenvolveram-se com relativa independência, surgindo a educação apenas relacionada com o crescimento económico, na medida em que aumentava a taxa deste pela via do aumento da produtividade. Segundo Lewin et Al.¹⁰¹ as correlações entre o PNB (Produto Nacional Bruto) e a educação em diferentes países e dentro de um mesmo país, as comparações entre o nível de educação, a ocupação e o nível sócio económico, apresentavam-se como provas de que existe uma relação causal entre educação e o crescimento económico.

A partir daí a educação assume um papel enquanto ponderador da qualidade do factor trabalho e, como consequência, enquanto fonte de produtividade e de crescimento económico, seja enquanto manifestação do próprio desenvolvimento, considerada como uma das suas dimensões e indicador de medida.

No domínio teórico, os estudos sobre Educação e Desenvolvimento beneficiaram da influência da teoria da modernização, que enfatizava o desenvolvimento dos recursos humanos como um factor crítico no processo de crescimento económico.

Como se sabe, esta teoria foi dominante nos anos 60 e influenciou os planos de

¹⁰¹ LEWIN (1997); pág.321-327.



desenvolvimento dos países africanos. Entretanto, ela foi posta em causa, não só pela orientação ideológica, mas devido ao fracasso do crescimento económico associado expansão da educação. Do ponto de vista desta teoria, a educação era vista, como um instrumento de mobilidade social, inculcador de valores para as mudanças graduais da sociedade. Mas a sua essência visava a transformação dos países subdesenvolvidos À imagem das sociedades ocidentais e, em termos de valores, normas, orientação institucional e política, que em nada beneficiaram para a luta contra o subdesenvolvimento.

Mas se considerarmos que a estratégia de desenvolvimento económico e social deve começar por definir-se em termos de recursos humanos¹⁰², podemos então entender que o seu desenvolvimento seja talvez o indicador mais realista do Desenvolvimento. Isto porque se a potencialidade social, económica e política é medida pelo poder de desenvolvimento, então, só através da efectiva utilidade da capacidade das pessoas se pode alcançar. Assim sendo, a educação um meio que possibilita a elevação da capacidade nas pessoas, ela deve ser entendida como a condição básica e o factor activo no processo de Desenvolvimento. Da mesma forma se deve entender que a força motriz do desenvolvimento dos recursos humanos provém da componente educação e formação, seja técnica, profissional ou científica. E isto porquê?

A educação já não é vista apenas como o factor de enriquecimento individual, como defendiam os clássicos da teoria do capital humano, mas como um valor para os outros. Através dela (a educação) se promove benefícios sociais, reduzindo a necessidade de incorrer a custos desvantajosos. Por benefícios devem ser entendidos aqui como sendo os conhecimentos, o saber fazer e, tudo aquilo que tem função de utilidade para a sociedade. Incluindo aspectos que contribuem para aumentar as possibilidades de produção, a produtividade

¹⁰² RODRIGUES (1994); pág.67-75.

laboral; os aspectos que reduzem os custos e torna os recursos mais produtivos, com o aumento de oportunidade de emprego; e os aspectos que aumentam directamente as possibilidades de riqueza, como o desenvolvimento público e consciência social

Teoricamente ao considerarmos a educação como a chave do Desenvolvimento, temos em conta, que além de constituir um meio necessário para se adquirir outros bens igualmente necessários, como a saúde, a capacidade de participação, experiências e valores sociais, ela constitui a base para a obtenção de emprego. A formação Profissional joga aqui um papel importante para a preparação e especialização dos trabalhadores na promoção da “performance” laboral nos diferentes sectores da economia. Além disso, permite aumentar a habilidade do Homem quanto à inovação e à criatividade e, fomenta a capacidade de flexibilidade dos recursos humanos no campo das novas tecnologias e da informatização.

Agora, sobre os seus efeitos quer em termos individuais quer na sociedade, sobre a sua eficácia no crescimento económico, existem sérias divergências, embora haja cada vez mais consenso de que a educação nem sempre constituiu um requisito, fundamental para o Desenvolvimento. O aumento do nível educacional tem significado, mesmo para os países desenvolvidos, aumento do desemprego, das desigualdades sociais e de outros conflitos. Contudo a ideia que tende a permanecer e a ser provada na prática, mesmo a nível dos objectivos da política educacional, que são muito diferenciados e variáveis no mundo, (a educação é planificada, nalguns países, em função da transformação social ou da revolução social, noutros, em função do status quo da classe dominante, etc.), é que a educação converge no “ideal” do Desenvolvimento.

•Para o caso de muitos países africanos, embora as ideologias políticas acentuem a educação como um ideal para finalizar a dominação do Homem pelo

Homem, para promover a emancipação, participação e igualdade de oportunidades, e portanto, o desenvolvimento, os modelos adoptados revelaram-se em variações desviantes. As políticas educacionais não alcançaram os objectivos traçados, pelo que se pode compreender como sendo devido à escassez de recursos financeiros e humanos, mas também porque, na sua generalidade, estão subordinados aos interesses dos segmentos sociais que suportam o poder do Estado. A prática contraria os princípios defendidos e as realidades locais. Daí as crises educacionais, tanto em termos de insuficiência na formação das pessoas como em qualidade de formação. E por isso, o argumento de que a educação tem sido “um obstáculo ao desenvolvimento” em África.

Apesar de se defender, numa base empírica, que o investimento na educação do ser humano provoca o falhanço nos países em desenvolvimento, o que tem sido provado é que a educação influencia a eficácia no aperfeiçoamento da qualidade e da competência dos recursos humanos, através da qual é possível estimular o crescimento económico. Apesar de provocar crescimento económico, nem sempre esse crescimento significou um melhoramento no bem-estar das pessoas. O facto é que a relação entre educação e crescimento económico é bastante complexa, e sobre o assunto são inúmeros os trabalhos publicados. Entre os quais pode-se salientar os de Denison¹⁰³, que tentou demonstrar a vantagem do conhecimento, como a razão básica da persistência do crescimento a longo prazo do output por unidade de impute. Isto é, a influência directa da educação na proporção do crescimento. Mas, é importante compreender que em alguns casos, esta influência pode ter uma contribuição negativa. S. Bowles¹⁰⁴, por exemplo, afirmava que a promoção do crescimento económico e da igualdade estava limitada pelos imperativos da reprodução da estrutura de classe, pela lógica do processo de acumulação e da dominação

¹⁰³ LEWIN (1997) pág.501-507.

¹⁰⁴ BOWLES (1980), pág. 37-52.

capitalista do Estado. Apesar de alguns estudiosos terem afirmado que a política educacional tem um forte efeito na promoção do crescimento económico e na realização de uma distribuição mais justa de rendimentos económicos, na sua opinião, essa ideia deve ser banida, porque a distribuição de rendimentos é circunscrita a uma relação limitada de classe, e a desigualdade educacional, não é mais do que o reflexo da estrutura de classe. Numa outra obra, Bowles, tentou demonstrar que a contribuição da educação em muitos países era baixa, apesar de apresentarem taxas de crescimento económico elevadas. No período entre 1950-62 somente em quatro países (Argentina, Bélgica, Inglaterra e USA), a educação teve uma contribuição directa, enquanto que para outros, a educação era vista como um factor menor. O crescimento no Japão, no período entre 1955 e 1968, era de 10% ao ano, do qual somente 39% do crescimento pode ser atribuído ao factor impute. A educação contribuiu apenas em 1,4% do crescimento total.

Para compreender como a educação contribui ou não para o crescimento económico é preciso que se entenda as causas e o processo desse crescimento. Este assunto, por si só, constitui um debate à parte. Por exemplo, N.Hicks¹⁰⁵ considera que “a contribuição da educação para o crescimento é presumível ocorrer através da sua capacidade em aumentar a produtividade da força de trabalho existente. Mas como exactamente a educação aumenta a produtividade, como isto é, e em que modo é importante, são questões difíceis de responder”. Se por um lado a escassez de educação limita o crescimento económico, por outro, não é claro que a promoção da educação fomenta mais rapidamente esse crescimento. Além disso, não é claro que tipo de educação é melhor para assistir ao crescimento, se a educação formal, a formação técnica ou se a educação informal dirigida a um emprego específico¹⁰⁶. Por outro lado, apesar dos países terem um alto rendimento e, portanto um alto nível de

¹⁰⁵ Idem, pág. 65-72.

¹⁰⁶ RIBEIRO (1988), pág 12-17.

atendimento educacional, não pode ser interpretado de que a educação é a causa necessária para estes altos investimentos.

Carnoy, sobre os problemas da educação, argumenta que estes não residem no sistema educativo em si, mas na questão de se saber se é “humano” ou “injusto”, porque a estrutura social e económica é inumana ou injusta. Ele sugere a ideia de que a estrutura societal não afecta apenas a natureza da educação mas também a instituição educativa e pode influenciar o curso do Desenvolvimento. Para ele o problema da desigualdade no acesso à educação, bem como, de outra índole, é produto directo do desenvolvimento capitalista.

Ainda sobre os efeitos da educação no crescimento económico encontramos nos trabalhos de G. Psacharopoulos a confirmação de que o retorno social nos países em desenvolvimento é maior na educação primária (27%) do que na educação superior (13%). Isto significa que quanto maior for o empenho na educação primária maior será a sua contribuição no crescimento económico. É evidente que o impacto da educação no crescimento económico depende do nível de desenvolvimento dos recursos humanos, da estrutura económica da sociedade dada, bem como dos mecanismos do Estado. Como nos países em desenvolvimento, principalmente em África, existe uma escassez generalizada de recursos humanos formados e preparados tecnicamente, é natural que o investimento na educação primária surte efeitos plausíveis. Na verdade esse tipo de investimento deveria constituir uma prioridade nas estratégias de desenvolvimento nacional. Mas isto não implica dizer que a educação secundária e Superior sejam menosprezadas. Antes pelo contrário, dever-se-ia encontrar mecanismos adequados para que os recursos humanos pudessem cada vez mais assimilar novos conhecimentos e experiências.

•Outro aspecto a ressaltar sobre o domínio da educação nos recursos humanos é o seu papel crucial no processo de transformação da sociedade. Ela

desempenha a função de reprodução social, de inovação e de formação de atitudes e acções necessárias para assumir e assimilar as mudanças. Através da componente educação é criada a Capacidade de “performance” das pessoas para fazerem face às situações de transformação política, económica e social. A política educacional funciona em termos de flexibilização.

É evidente que este é um processo longo e contínuo, que vai sendo adaptado segundo os objectivos pretendidos quer a nível político, económico, como social ou técnico.

II Parte

CAPÍTULO III

Caracterização do Sistema Educativo em Moçambique

Moçambique possui aproximadamente 16,6 milhões de habitantes dos quais cerca de 7 milhões se encontram na faixa etária 6-24 anos (idade escolar).

A taxa de crescimento médio anual da população é estimada em 2.8%, sendo 3.7% para a população dos 6-17 anos. Este país é, pois, um país de população jovem, daí os elevados níveis de procura não só dos serviços educativos, mas também dos cuidados de saúde, transporte, comunicações, habitação e emprego.

Administrativamente, divide-se em 11 províncias e 128 distritos, tendo como língua oficial a portuguesa, embora apenas 1,2% da população tenha esta língua como primeira. A maioria da população fala uma ou mais das vinte diferentes línguas Bantu existentes.

Devido à inexistência de uma língua materna comum a nível nacional, o português foi adoptado como língua de ensino desde a 1ª classe, o que parece ser uma das razões mais importantes das elevadas taxas de repetição e abandono escolar.

1. A Educação anterior à independência de 1975

1.1. Educação colonial

O desenvolvimento da educação formal dentro do sistema escolar em Moçambique foi muito lento e caracterizado pela sua natureza discriminatória. Os objectivos da educação colonial eram apenas os de dar educação religiosa básica ao “nativo”, criar um “desejo de trabalho” e transmitir os “rudimentos da civilização”, tornando Portugal a sua bandeira e o colonialista o seu senhor. Os moçambicanos com acesso às escolas missionárias tinham grandes dificuldades em avançar até ao estado de assimilado (africano qualificado com igual estatuto a um cidadão português) porque muitas dessas escolas não ofereciam o último ano da escola primária. Por outro lado, a entrada na escola secundária era limitada à idade de 14 anos¹⁰⁷. Poucos podiam completar a rede primária a tempo para a entrada na escola secundária.

Com a constituição de partidos que tinham como objectivo a independência, as autoridades oficiais viram-se na obrigação de reformar e aumentar a escolaridade, como uma compensação ao início da Luta Armada. Estas medidas tinham como objectivo travar a expansão das ideias independentistas e em 1964¹⁰⁸ assistiu-se à expansão do sistema educativo colonial. Como consequência da luta pela libertação, o poder colonial investiu mais na luta ideológica, na satisfação de algumas exigências populares e apostou na qualificação da força de trabalho.

No entanto¹⁰⁹, o resultado desta atitude e da expansão da educação levada a cabo depois de 1963 não foi significativo ao nível do crescimento relativo do sistema educativo colonial. O maior número de crianças no ensino secundário e

¹⁰⁷ RIBEIRO (1995), pág.134-143.

¹⁰⁸ IDEM.

¹⁰⁹ GÓMEZ (1999); pág.19-59.

superior eram filhos de colonialistas. Em 1973¹¹⁰ só se encontravam 40 estudantes africanos no ensino superior. No que se refere ao pessoal docente a grande maioria não tinha instrução adequada. No que diz respeito à escolarização de adultos, o número era insignificante ou reduzido, tendo sido aberto, em 1970 um curso de alfabetização muito restrito.

Quadro 1 – Evolução nos diversos níveis de ensino e o número de alunos

Níveis e Tipos de Ensino	Anos Lectivos						
	1965/66	1966/67	1967/68	1968/69	1969/70	1970/71	1971/72
Ensino Primário							
- Oficial	36.744	59.799	65.798	81.646	90.650	109.129	139.275
- Oficializado	366.692	362.166	387.731	439.269	467.012	441.144	392.368
- Particular	8.569	11.264	13.824	16.623	20.634	16.656	12.118
	412.005	433.229	467.353	537.538	578.296	566.929	543.761
Ensino Preparatório							
- Oficial				5.902	10.665	12.706	12.636
- Particular				929	3.512	3.610	4.738
				6.831	14.177	16.316	17.374
Ensino Liceal							
- Oficial	5.527	5.718	5.864	5.004	4.380	4.808	6.253
- Particular	3.501	4.148	3.677	3.703	2.088	2.565	3.371
	9.028	9.866	9.541	8.707	6.468	7.373	9.624
Ensino Técnico Industrial							
- Oficial	10.961	12.189	12.861	11.232	10.274	9.948	11.796
- Particular	342	265	261	225	149	294	248
	11.305	12.454	13.122	11.457	10.423	10.242	12.044

¹¹⁰ IDEM.

A Contribuição da Educação no Desenvolvimento dos PVD: O Caso Moçambicano

Níveis e Tipos de Ensino	Anos Lectivos						
	1965/66	1966/67	1967/68	1968/69	1969/70	1970/71	1971/72
Artes e Ofícios							
- Oficial	217	261	290	271	303	305	338
- Particular	3.674	3.826	2.497	1.773	1.374	1.869	122
	3.891	4.087	2.787	2.044	1.677	2.174	460
Ensino Agrícola (oficial)							
- Elementar e prático	98	124	105	107	112	88	93
- Regentes agrícolas	31	68	127	200	229		
	129	192	232	307	341	288	322
Magistério							
- Primário (Oficial)	103	86	75	98	93	90	74
- prof. de posto escolar	872	1.036	891	1.182	1.265	1.255	1.332
	975	1.122	966	1.280	1.358	1.345	1.406
Ensino Infantil (particular)	941	1.051	957	896	929	1.308	1.330
Ensino Artístico (particular)	172	230	521	601	493	287	514
Inst. Industriais e Comerciais (oficial)	450	370	690	843	1.018	975	1.161
Escolas de Instr. Educ. Física (Oficial)	-	-	-	-	9	19	70
Inst. De Educ. e Serviço Social (Oficial)	33	30	29	38	42	55	69
Universidade (Oficial)	501	630	791	1.087	1.314	1.746	2.008
Formç. Quadros Serv. Públicos (Oficial)	484	633	481	768	1.090	1.129	1.129
Ensino Ecles. (particular)							
- Seminários católicos	322	456	637	870	840	761	1.058
- Seminários não católicos	53	29	28	2.051	3.211	2.389	2.389
	375	485	665	2.921	4.051	3.150	3.447
Ens. Estra.Plano Oficial (particular)							
- Especial	-	-	140	142	175	199	209
- Primário	1.339	1.021	610	842	1.022	1.133	1.600
- Secundário	-	-	113	225	205	213	1.042
	1.339	1.021	863	1.207	1.402	1.545	2.851

*Fonte: Ribeiro, Maria Adília Gomes, *Educação/ história/ Ideologia em Moçambique*- Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa, Série 113.*- N.º 1-12 Janeiro-Dezembro de 1995, 260 pgs

1.2 - Educação nas zonas libertadas

À medida que a Frelimo¹¹¹ libertava grandes áreas do norte de Moçambique e assegurava o seu controlo administrativo, desenvolvia experiências ao nível do sistema educativo. Os princípios básicos que passaram a vigorar nestas áreas foram¹¹²:

- Contar com os próprios recursos;
- O dever de todos de ensinar e aprender;
- A aplicação de conteúdos e métodos adaptados às realidades locais;
- Adopção de um sentido de nacionalidade moçambicana, procurando combater o tribalismo, regionalismo e racismo;
- Uma educação orientada para a produção e para a comunidade;
- Ligação da teoria à prática;
- Transformação de escolas em centros democráticos com novos tipos de relação aluno/professor;
- Combate contra a superstição através da educação baseada no conhecimento científico, estruturada para a formação do Homem Novo (preconizado pelos independentistas);
- Início da formação de professores.

2. A Estrutura do sistema educativo depois da independência

Depois do 25 de Abril de 1974, o sistema educativo abrandou o seu ritmo, por todo o país, até¹¹³ à tomada do poder em 1975 com a consequente nacionalização do sector educativo em Julho do mesmo ano.

¹¹¹ MAZULA (1995); pág.17-27.

¹¹² IDEM.

¹¹³ A independência de Moçambique deu-se a 25 de Junho de 1975.

Em Fevereiro de 1976¹¹⁴, foi estruturado o Ministério da Educação e Cultura (MEC), instituição que passou a responder pelo sistema educativo nacional. Os manuais e os programas utilizados durante o período colonial foram abandonados e foram introduzidos novos conteúdos programáticos. Os anos de 1976 e 1977 foram de “gestão da crise”, criaram-se decisões políticas de base e aprendeu-se a administrar o sistema. Em geral, a estrutura do sistema educativo colonial foi alterada e modificada com a adição de alguns novos elementos.

No prosseguimento da reestruturação do sector, foram criados órgãos centrais de tutela, as chamadas Direcções Nacionais (DN) para cada área de actuação. Deste modo, as diferentes áreas do sistema educativo (Educação, Ensino Técnico, Alfabetização e Educação de Adultos, Cultura, Educação Física e Desportos) estavam subordinados à respectiva DN.

A alfabetização e educação de adultos passaram a ser um dos grandes objectivos do MEC, visando a divulgação do conhecimento em massa, para os adultos, tendo como objectivo a qualificação dos recursos como forma de assegurarem a produção.

Os primeiros anos de independência (1976-1977)¹¹⁵ foram anos de gestão de crises a nível nacional, originada pela conflitualidade entre “o velho sistema” e o novo sistema vigente e por vezes antagónicos quanto aos objectivos definidos.

O MEC não foi excepção à crise generalizada a todos os sectores.

Os novos valores defendidos a partir de então foram a garantia de uma formação política, cultural e científica para a base da consolidação da personalidade socialista que os dirigentes moçambicanos procuravam incutir na população, uma vez que foi a ideologia adoptada após a independência. Através

¹¹⁴ JOHNSTON (1986); pág. 137-154.

¹¹⁵ Idem.

desses factores procurava-se fazer compreender a fase que estavam a atravessar e possibilitar a sua transformação.

Foram assim enunciados objectivos para criar um novo Sistema Nacional de Educação (SNE), que reuniam o que foi considerado como os princípios mais desejáveis para orientar o trabalho educativo, incluindo novas perspectivas.

2.1. A Reestruturação do sistema educativo (1983-1994)

Em 1980¹¹⁶ iniciou-se o trabalho de reestruturação do sistema educativo tendo em vista criar as bases para a sua total reforma, sendo três os seus princípios directivos:

- A unidade interna dos objectivos, métodos e conteúdos;
- Correspondência entre finalidades, conteúdos e estrutura da educação, por um lado, e o desenvolvimento das forças produtivas e necessidades sociais, por outro, implicando um processo permanente de revisão;
- Articulação, integração e equivalência permitindo uma completa mobilidade dentro do sistema para possibilitar uma continuidade de estudo.

Assiste –se neste período à reestruturação do MEC com vista a adequá-lo ao novo SNE, no qual se define objectivos específicos para cada subsistema do ensino.

O SNE foi introduzido num contexto social e político conturbado, marcado pela grave crise económica e pela destruição de infra-estruturas sociais e económicas e desintegração causadas pela guerra.

¹¹⁶ GOLIAS (1995); pág. 13-23.

Quadro 2 - Impacto da guerra no sector de Educação.

Número de instituições destruídas e encerradas. Número de alunos e professores afectados por províncias, 1983 – 1989

<i>Ensino Primário do 1º Grau (1-5 cl.)</i>					
	Escolas			Afectados	
Províncias	Existentes em 1983	Encerradas Destruídas		Número de alunos	Número de professores
		Nº	%		
Niassa	508	331	65.2	39711	853
Cabo-Delgado	542	34	6.3	1584	256
Nampula	1116	524	47.0	128393	1383
Zambézia	1130	921	81.5	246374	4372
Tete	479	426	88.9	62933	541
Manica	225	108	48.0	17570	272
Sofala	386	231	59.8	53510	607
Inhambane	506	185	36.6	91641	1341
Gaza	546	161	29.5	87117	1466
Província de Maputo	339	198	58.0	29133	564
Cidade de Maputo	109	0	0.0	35690	860
Total	5886	3119	53.0	807926	12515

A Contribuição da Educação no Desenvolvimento dos PVD: O Caso Moçambicano

Ensino Primário do 2º Grau (67 cl.)					
Províncias	Escolas			Afectados	
	Existentes em 1983	Encerradas Destruidas		Número de alunos	Número de professores
		Nº	%		
Niassa	17	10	58.8	1517	79
Cabo-Delgado	12	0	0.0	104	6
Nampula	32	0	0.0	0	0
Zambézia	27	8	29.6	3451	70
Tete	9	4	44.4	2342	56
Manica	10	0	0.0	0	0
Sofala	14	8	57.1	2848	52
Inhambane	12	0	0.0	507	22
Gaza	19	0	0.0	0	0
Província de Maputo	9	2	22.2	1382	261
Cidade de Maputo	15	0	0.0	1115	15
Total	176	32	18.2	13266	561

Fonte: Educação, Ministério, Relatório do desenvolvimento da Educação)

2.2. Objectivos gerais dos subsistemas do ensino

O **Ensino Geral** tinha por objectivo: assegurar o acesso à educação a todos os jovens moçambicanos através da escolaridade obrigatória, fornecer a escolaridade básica e unificada que respondesse às necessidades do desenvolvimento. Passava igualmente por conferir as qualidades básicas do Homem Novo, encorajar o desenvolvimento de capacidades especiais e fornecer educação especial para os deficientes mentais e desadaptados socialmente.

A Educação de Adultos: pretendia garantir o acesso à educação da população trabalhadora adulta, fornecer uma educação científica ao adulto (15 ou mais anos) trabalhador, desenvolver uma consciência para a importância da educação para o país.

O Ensino Técnico: visava assegurar a formação integral e técnica - profissional dos trabalhadores jovens e adultos de modo a garantir, em qualidade e quantidade as necessidades planeadas para a força de trabalho qualificada.

Formação de Professores: Os objectivos fundamentais prendiam-se com o assegurar a formação científica, técnica, pedagógica e metodológica do corpo docente; formar no professor uma consciência para uma visão científica materialista do desenvolvimento, da sociedade e do pensamento para agir de uma forma dinâmica na transformação da própria sociedade.

Ensino Universitário: Quanto ao ensino universitário, tinha como objectivo assegurar uma formação superior de modo a garantir uma integração consciente na construção do país, consolidar uma concepção científica da natureza e da sociedade, desenvolver um espírito crítico e capacidade de estudar e trabalhar colectivamente.

Para o ensino geral foram definidos os seguintes anos curriculares:

Subsistema do Ensino Geral¹¹⁷:

Ensino	Anos de Escolaridade
Primário	1-4
Secundário Preparatório	5-6
Secundário Geral	7-9
Pré Universitário	10-11

¹¹⁷ RIBEIRO (1995), pág.134-143

O Ensino Primário¹¹⁸ é composto por um ano de ensino pré - primário e quatro anos lectivos de ensino primário.

O ensino pré - primário tinha por objectivo ensinar as capacidades motoras, introduzir o Português e familiarizar as crianças com o ambiente escolar.

No ensino primário a entrada era permitida a crianças entre os seis e os 14 anos, sendo os sete anos a idade padrão para ingresso, devido à introdução da escolaridade obrigatória. A transição de ano era regulada por exames e atribuição de notas pelo trabalho anual incluídas no resultado final.

A qualidade e eficiência da escola primária moçambicana são muito baixas devido a uma série de factores comuns à maioria dos países em desenvolvimento, a saber:

- O “background” social de alunos e professores, nomeadamente as elevadas taxas de analfabetismo;
- A qualidade do ensino e o meio de instrução, nomeadamente devido à quase inexistente formação docente;
- As condições materiais da escola, sendo a maioria das escolas pequenas, em péssimo estado de conservação e sem material didáctico básico;
- O abandono e a reprovação, frequentemente provocados pelas condições sociais e económicas (apoio da produção familiar, fome, doença, falta de vestuário, distância entre casa e escola, casamento precoce, remoção das crianças pelos pais que não acreditam nos resultados escolares, entre outros).

O currículo da escola primária era de teor geral e não particularmente relevante para as necessidades directas da maioria da população. Porém era certamente

¹¹⁸ Idem.

melhor que os currículos coloniais portugueses, uma vez que procurava ir de encontro às necessidades reais dos alunos.

No que respeita aos planos para o futuro, na altura foi importante a introdução da escolaridade obrigatória para resolver os problemas de igualdade de acesso. Os problemas de qualidade e eficiência só seriam resolvidos pela transformação generalizada da sociedade, embora os esforços sobre a formação de professores possam ter um forte impacto ao nível do desenvolvimento.

As Directivas Educativas apresentadas aquando da realização do 4º Congresso do Partido Frelimo (1981) tinham por objectivo a definição das bases para o planeamento da educação, perspectivando o futuro, que no essencial preconizavam:

1. O aumento da qualidade do ensino, diminuindo o número de reprovações e desistências, através da educação patriótica e política dos jovens, do melhoramento das condições de estudo e de vida nas escolas, e do nível pedagógico dos professores;
2. Reforçar a direcção das escolas, através da afectação de quadros com experiência pedagógica e exercer um controlo adequado do seu funcionamento pela realização de inspecções regulares.

Ensino Secundário, Preparatório e Geral - Terminado o nível primário, a criança poderá escolher três vias existentes – continuar no subsistema de educação geral, entrar numa escola técnica ou entrar nas classes equivalentes de adultos de cursos nocturnos. Na educação geral a componente secundária é composta de três níveis:

1º Nível: Dois anos de ensino preparatório (5º e 6º anos)

2º Nível: Três anos de ensino geral (7º ao 9º)

3º Nível: Dois anos de ensino pré-universitário (10 e 11º anos)



A admissão ao ensino preparatório era permitida aos indivíduos que possuíam o diploma da 4ª classe. O ingresso era condicionado pelo número de vagas. O acesso a este nível de ensino priorizava-se às crianças pertencentes às classes dos operários e camponeses, bem como às crianças com menor idade relativamente ao conjunto dos diplomados na 4ª classe de escolaridade.

De acordo com os objectivos gerais da educação, este nível de ensino oferece disciplinas gerais sem aplicação técnica ou prática específica para a indústria, a agricultura, etc.

Paralelamente ao ensino geral, são oferecidas outras alternativas de continuidade no SNE, aos alunos que completam o 6º ano de escolaridade, o que confere mais três graus de ensino (9º ano) que assim podem optar, a saber: entrar para o Centro de Educação Cultural, a Escola de Educação Física, o Ensino Técnico ou Formação de Professores.

O Ensino Pré - universitário só permite o acesso a um número muitíssimo limitado dos diplomados do 9º ano, dentro de um sistema complexo de prioridades. A qualidade e eficiência neste nível de ensino deveriam ser mais elevadas devido ao seu carácter extremamente selectivo. Contudo ainda assim é fraca a preparação dos alunos que conseguirem entrar nos cursos universitários.

Em relação a planos para o futuro os esforços estavam a ser concentrados em garantir o maior número de graduados a este nível o que requer a expansão do número de professores e alunos e uma melhoria de qualidade.

Ensino Universitário - Moçambique tinha uma universidade, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em Maputo, composta por oito Faculdades

(Educação, Ciência e Engenharia, Letras, Direito; Marxismo - Leninismo, Economia, Medicina, Combatentes e Operários de Vanguarda¹¹⁹).

O acesso era muito limitado devido aos fracos recursos de que o país dispunha, neste âmbito: reduzido número de professores; poucas instituições públicas destinadas ao internamento dos alunos, e poucos recursos financeiros para custear os alunos em condições de ingresso. Não existem dados disponíveis sobre a qualidade ou a eficiência dos cursos oferecidos.

Vários milhares de estudantes foram enviados, com bolsas, para universidades estrangeiras, principalmente para os países do Bloco de Leste, para especializarem-se em áreas não cobertas pela UEM.

O subsistema de Educação de Adultos - Este subsistema foi concebido para permitir o acesso a uma educação contínua para pessoas de 15 ou mais anos.

A nível político e social desempenhou um papel fundamental na erradicação do analfabetismo e no aumento do nível de educação da população trabalhadora, dando aos adultos o acesso à educação que lhes foi negada pelo sistema colonial. Outro dos objectivos era combater atitudes e comportamentos negativos herdados do passado. A nível económico foi dada prioridade a este subsistema de modo a que pudesse formar (política e cientificamente) quadros que de alguma maneira aumentassem a eficiência da participação dos trabalhadores, tendo em conta que a população trabalhadora existente era o garante da construção da nova sociedade. Assim, era dada prioridade de acesso aos quadros e trabalhadores da indústria e outras instituições colectivas de produção, com vista ao aumento da produção e da produtividade.

¹¹⁹ A Facotav.

Campanhas de massas e outras actividades do nível primário - Devido à taxa extremamente elevada de analfabetismo verificada em Moçambique foi decidido lançar uma série de campanhas de massa estruturadas, para ensinar essas pessoas a ler, escrever e contar. A continuidade e prevenção do analfabetismo eram garantidas pelas campanhas de pós - alfabetização.

Inicialmente as campanhas de alfabetização davam equivalência apenas à 4ª classe, mas, acompanhavam a reforma do sistema educativo e a introdução do SNE. As campanhas de educação de adultos foram planeadas para continuar até ao nível equivalente ao novo 5º ano, distribuídos por três anos de campanha consecutivos que podem ser descritos como Alfabetização Básica, Alfabetização Funcional e Pós - alfabetização. O grau de “alfabetizado” era conferido ao adulto que completasse dois anos de estudo.

As campanhas eram administradas, geridas e planeadas pela Direcção Nacional de Alfabetização e Educação de Adultos (DNAEA). O Ministério criou também o corpo coordenador das campanhas e de outras actividades de Alfabetização e Educação de Adultos (CNAEA), presidida pelo Ministro da Educação.

As campanhas organizadas até então foram minadas por um conjunto de dificuldades inerentes ao processo de recuperação do próprio país, de certo modo alheia à reestruturação do próprio SNE, de entre outras, as seguintes: dificuldades com a mobilização e a qualidade dos educadores, o esfriamento do entusiasmo que pautou as primeiras campanhas de erradicação da alfabetização e os problemas inerentes à própria organização; falta de recursos financeiros e materiais para consolidar a progressão.

Em termos de perspectivas para o futuro as directivas do 4º Congresso foram no sentido de adoptar medidas para uma efectiva direcção e controlo do ensino. A realização de experiências piloto tinha por objectivo adequar os conteúdos de

formação às exigências do desenvolvimento económico e social de cada região, a promoção do correcto enquadramento e apoio aos monitores, desenvolver acções concretas para aumentar o número de alfabetizados e reduzir o índice de desistências e reprovações.

Educação de Adultos a nível secundário - Dentro deste nível encontra-se o ensino nocturno que desde 1976 tem um grande número de alunos matriculados entre o 5º e o 9º ano. O acesso, contudo, é restringido pelo facto das escolas e professores só existirem nas grandes cidades aproveitando o uso das instalações das escolas secundárias ali existentes. Outra dificuldade é encontrar professores, tendo que se recorrer muitas vezes a funcionários públicos e trabalhadores estrangeiros sem formação.

O Subsistema do Ensino Técnico - Este subsistema foi criado no final do período colonial e era considerado como tendo um estatuto inferior, apropriado para a classe mais baixa e os alunos menos capazes. No entanto, a necessidade de estruturar o país economicamente e de melhorar e aumentar a sua força laboral levou a prestar uma crescente atenção a este subsistema. Assim, a procura de operários especializados em todos os sectores da sociedade levou a uma expansão gradual do subsistema, o que foi difícil devido à falta de professores habilitados e de escolas técnicas. Com o arranque de cursos de formação de professores do ensino técnico, com a abertura de institutos e com a participação de apoio estrangeiro, o subsistema conseguiu desenvolver-se competente e rapidamente nos últimos anos.

Este subsistema inclui três níveis, a saber:

1. O técnico elementar (ensino preparatório)
2. O técnico básico (ensino geral)
3. O técnico médio (ensino pré - universitário)

O Programa de formação de professores, para este subsistema, é parte integrante do mesmo. Quanto aos níveis técnico básico e médio e a formação de professores obedecem a três componentes principais: industrial, comercial e agrícola.

Paralelamente ao desenvolvimento do ensino técnico houve também uma explosão de cursos de formação em serviço, em quase todas as empresas e ministérios, a vários níveis, com diferentes conteúdos e objectivos. Em 1983, a Direcção Nacional que administrava o subsistema foi elevada à categoria de Secretaria de Estado e encarregue da tarefa de coordenar, controlar e normalizar todos os cursos técnicos em vigor, no país.

Contudo, existem muitos problemas que afectam a qualidade do ensino técnico. O facto de existir em Moçambique um enorme leque de maquinaria de todas as espécies e origens, o facto das áreas das oficinas serem frequentemente demasiado pequenas e as turmas de trabalho práticos demasiado grandes, tornando as ferramentas disponíveis inadequadas e a participação prática de cada aluno nula. As escolas estão, elas próprias, a fazer muitos esforços para ultrapassar os seus problemas, fabricando alguns dos instrumentos e peças necessários.

Existe muito pouca informação estatística disponível sobre a taxa de abandonos e repetências, neste nível.

Quanto ao futuro, foram emanados os planos nas directivas do 4º Congresso que foram no sentido de organizar e impulsionar o ensino técnico - profissional de adultos, melhorar a qualidade, nível e conteúdos da formação profissional dos jovens e trabalhadores e promover a formação política e ideológica dos técnicos nacionais.

O Subsistema da Formação de Professores - Tem-se verificado um aumento muito grande do número de professores que passou de 13500 em 1973 para cerca de 22550 em 1981. Em 1999, os efectivos eram cerca de 40804. De qualquer forma, este número é extremamente escasso face às reais necessidades do país com especial incidência no interior.

A Formação de Professores obedece aos seguintes níveis:

1. Nível Primário (1ª/4ª classe)

Em 1975 foram abertos diversos centros para cursos de formação de professores para o ensino primário com duração de seis meses. A evolução deste mecanismo conduziu à criação de um Centro de Formação de Professores Primários (CFPP) em cada província a partir de 1976.

Esta formação capacita os professores a ensinar todas as disciplinas do ensino primário.

2. Nível do Ensino Geral Preparatório (5ª/6ª classes)

Para este nível foram criadas junto à UEM duas instituições que procediam à formação de professores, por intermédio das seguintes opções:

- Curso propedêutico
- Escola de formação de professores. Posteriormente, os cursos passaram a ser ministrados pelas escolas de formação de professores. Os cursos conferem aos formandos, capacidades para leccionar até duas disciplinas do currículo. Para este nível é exigido que os formandos tenham habilitações iguais ou superiores ao 9º ano de escolaridade.

3. Nível do Ensino Geral Secundário (7ª/9ª classes)

A partir de 1980 a UEM começou a formar professores para este nível aceitando diplomados da 9ª classe que após um curso de dois anos teria uma formação como professor que correspondia a uma equivalência à 11ª classe. Entre 1980 e

1983 foram graduados 758 professores, sendo cada um formado com aptidão para ministrar duas disciplinas.

4. Nível Pré - universitário geral (11ª e 12ª classes)

Desde 1980 que são admitidos na Faculdade de Educação da Universidade Mondlane (UEM), alunos com a 11ª classe para seguirem um curso de dois anos de nível universitário. Entre 1981 e 1983 foram graduados 138 professores, preparados para ensinar no máximo duas disciplinas.

5. Formação do Educador de Adultos

Até 1982, os educadores de adultos para o nível primário eram formados em cursos curtos de 15 a 30 dias e trabalhavam como voluntários. Em 1982, foi aberto o primeiro curso para educadores profissionais, aceitando indivíduos com a 6ª classe e oferecendo um currículo de seis meses. Os diplomados são considerados e pagos como professores primários com formação.

6. Formação de professores para o Ensino Técnico

São cinco os institutos que formam professores para o ensino técnico. O ingresso é feito com diplomados da 9ª classe técnica que frequentam assim um curso pré-universitário de três anos com equivalência à 11ª classe e podem ensinar ao nível secundário básico. Entre 1982 e 1983 foram graduados 268 professores técnicos. As taxas de aprovação nestes institutos são superiores a 90% devido à cuidadosa selecção dos formandos, ao bom material, às boas condições pedagógicas e ao pessoal.

7. Professores das Educações Física e Cultural

No Centro de Educação Cultural (CEC) são formados em várias áreas (desenho, música, dança e teatro) indivíduos com a 6ª classe em cursos de dois a quatro anos que correspondem à 8ª ou 9ª classes. Alguns vêm a ser professores de disciplinas culturais em escolas secundárias.

Existiu, em tempos uma Escola de formação de professores de Educação Física, mas que devido a factores de vária ordem, encontra-se encerrada.

3. Problemas da Formação de Professores

Os grandes problemas surgidos na área de formação de professores, dos mais variados níveis prendem - se com:

1. Falta de livros e material escolares;
2. Dificuldades no recrutamento de professores para os cursos de formação superior;
3. Falta de prestígio social para a classe de professor
4. Baixa qualidade da formação dos educadores de professores.

A partir de 1982, foi formada uma Organização Nacional de Professores (ONP). No que respeita a remuneração, a classe de professor conheceu consideráveis melhorias mercê das contestações e greves pela referente classe. Contudo os valores são ainda insuficientes e muitos dos professores não tem capacidade para adquirir livros e material didáctico para leccionarem.

4. Perspectivas para o futuro e respectivo desenvolvimento após o 4º Congresso

A área da formação de professores era uma tarefa central e a garantia para o desenvolvimento da educação a nível nacional, pelo que se deveria promover a formação integral e qualitativa para criar um corpo docente com sólidos conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos e redefinir o estatuto do professor e a carreira do docente com o objectivo de se dignificar a actividade de docência.

Outra das dificuldades, pertinente, hoje, para o sistema, é a produção de livros. Enquanto antes da independência não foram produzidos quaisquer livros em Moçambique, actualmente o país desenvolveu aspectos no sentido de elaboração de manuais. Embora, escrever, editar e publicar livros essa, seja uma componente essencial do SNE apresenta-se como uma tarefa complexa para a qual têm sido disponibilizados recursos insuficientes, especialmente considerando o número de livros necessários produzir todos os anos para manter o SNE satisfatoriamente abastecido.

Para os poucos recursos financeiros de que Moçambique dispõe estas deficiências dificilmente poderão ser resolvidas internamente de forma económica. Os cursos técnicos, de formação de professores e universitários estão todos limitados pela falta de recursos. Não é claro o que fazer acerca da situação, mas, seria uma ajuda se os acordos de cooperação com outros países lusófonos e/ou outros países, fossem orientados no sentido de colmatar as lacunas existentes nesta área.

Para além do mais, não é feitos um planeamento cuidadoso e que não sendo realizado, não consegue solucionar os problemas.

O aumento do orçamento para a educação tem sido quase tão elevado como a expansão do sistema educativo. Os diferentes governos procuraram dar grande prioridade à educação em termos de recursos humanos e materiais, mas a falta de recursos financeiros não permite avançar com melhores soluções. O sector da educação, em 1983, recebeu cerca de 5,8% do Produto Social Global (PSG) quando em 1970 era de 0,9%¹²⁰. Os acordos de cooperação internacionais têm tido um papel importante no orçamento, no financiamento, no investimento e na aquisição de equipamento no estrangeiro. No entanto, a maior parte do orçamento da educação é gasta em vencimentos, despesas de internato e despesas de transporte.

O crescimento do sistema educativo previsto, nomeadamente a escolaridade obrigatória, requererá um aumento ainda maior dos orçamentos, o que significa maiores sacrifícios em todos os sectores da economia moçambicana, uma crescente necessidade de fontes alternativas de financiamento e aplicação de mais estratégias de redução de custos ao funcionamento do sistema educativo.

É importante dizer que muitos progressos têm sido feitos em Moçambique no estabelecimento de um sistema nacional de educação funcional que ofereça uma escolarização primária e uma educação de adultos de massas e aumente o acesso à educação a níveis superiores. Consequentemente têm sido obtidos vastos ganhos quantitativos, feitos alguns melhoramentos qualitativos e as autoridades da educação, na base da política educativa dedicada às necessidades do país. Mas carências de toda a ordem têm impedido e minado consistentemente os progressos que o sistema educativo efectua. É claro que para atingir os objectivos propostos é necessário um trabalho muito cuidadoso e eficaz.

.

¹²⁰ JOHNSTON (1986); pág. 137-154.

A Contribuição da Educação no Desenvolvimento dos PVD: O Caso Moçambicano

Quadro 3- Despesa pública na educação como % do PIB e das despesas totais do Estado, 1990 – 1999

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
PIB (Bilões de MT)	2.334	3.580								
DTG, Despesas Totais do Governo	690	959	4.757	7.829	13.145	21.267	32.093	39.693	46.134	52.9
Correntes	343	458	1.483	2.304	4.097	5.157	6.773	9.498	10.207	13.4
Capital (interno + externo)	347	501	757	1.167	1.978	2.188	3.077	4.272	5.268	6.6
	29,6%	26,8%	726	1.137	2.119	2.969	3.696	5.226	4.939	6.8
Despesas totais do governo em % do PIB	109	171	31,2%	29,4%	31,2%	24,2%	21,1%	23,9%	22,1%	25,1
MINED	50	75	263	380	653	799	1.300	1.322	1.468	1.6
Total das despesas internas	45	65	125	171	203	268	486	648	875	1.0
- correntes	5	10	104	145	142	249	441	583	798	90
- capital	59	96	21	26	61	19	45	65	77	9
Total das despesas externas	7	12	nd	nd	nd	nd	nd	237	400	47
Ministerio do ensino superior	nd	nd	22	34	58	65	109	123	163	21
Total das despesas internas	57	87	nd	nd	nd	nd	nd	114	237	26
Total das despesas externas	59	96	147	205	261	333	595	771	1.038	1.2
Total das despesas internas	50,9%	52,5%	138	209	450	531	814	788	830	90
Total das despesas externas	116	183	48,4%	50,5%	63,3%	61,5%	57,8%	50,5%	44,4%	42,5
	16,8%	19,1%	285	414	711	864	1.409	1.559	1.868	2.11
Total das despesas internas em educacao	15,2%	16,8%	19,2%	18,0%	17,4%	16,8%	20,8%	16,4%	18,3%	15,8
Total das despesas externas em educacao	5,0%	5,1%	16,6%	15,3%	10,4%	14,4%	17,9%	16,5%	18,2%	17,0
Em % do total	2,4%	2,4%	6,0%	5,3%	5,1%	4,1%	4,4%	3,9%	4,0%	4,0
DTE, Despesa total em educacao (int + ext)			3,1%	2,6%	2,0%	1,6%	1,9%	1,9%	2,2%	2,3
DTE, em % das DTG										
Despesa corrente interna em educacao em % da despesa corrente total	929	1.435	2.433	3.723	5.918	8.890	11.294	11.546	11.850	12.771
DTE em % do PIB										
Despesa Interna em educacao Em % do PIB										
Taxa de cambio (MT/\$US)										
(*) Valor orçamentado.										

Fonte: PNUD, Moçambique, Relatório do Desenvolvimento Humano 2000, SARDC, Lisboa, 2001, pág.58.

5. Que caminhos percorrer? Balanços e reflexões.

Dizer que Moçambique, tal como a maior parte dos países africanos, estava inadaptado, que precisava urgentemente de novos quadros para administrar e desenvolver rapidamente a economia e assegurar o bom funcionamento das instituições, nomeadamente ao nível da Administração Pública; que o sistema educativo que Moçambique herdou estava desadequado à realidade local e não respondia às necessidades globais, é uma verdade incontornável.

Partindo deste pressuposto, podemos afirmar que a educação moçambicana realizou progressos verdadeiramente significativos, face às condições económicas e da guerra civil, que perdurou até aos acordos de paz de 1992.

Mas, os progressos conseguidos depois da independência podem estar ameaçados, em grande parte por fenómenos exteriores à educação¹²¹.

O crescimento populacional e o acréscimo de crianças a escolarizar agravaram igualmente o sector já de si precário e não foi favorável ao aumento das possibilidades de acolhimento proporcional ao crescimento da população em idade escolar. Para solucionar o problema é necessário que todos os anos se construam novas escolas; que se formem mais professores; que se produza mais e melhor material escolar e pedagógico, nomeadamente livros adequados à realidade do país. Contudo, sabe-se que este cenário é quase utópico, devido às condições económicas do país, por um lado, e por outro, às políticas impostas pelos doadores internacionais. O endividamento retrai o investimento na educação e reduz consideravelmente o campo de opções do governo o que pode trazer pesadas consequências para as orientações do ensino em Moçambique.

¹²¹ Exemplo deste facto, foram as recentes cheias que assolaram o país, destruindo inúmeros equipamentos e desta forma o governo é obrigado a desviar fundos destinados a melhorar a qualidade da educação, para reconstruir essas escolas.

CAPÍTULO IV

A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO NO DESENVOLVIMENTO DE MOÇAMBIQUE

Após a caracterização sobre a Educação em Moçambique e seguindo os objectivos traçados nesta dissertação, propomo-nos analisar de que forma a educação tem sido útil no desenvolvimento integrado moçambicano, o que nele produz e que estratégias ou orientações este país deverá seguir.

Apesar de se encontrar numa situação económica e socialmente desfavorável face ao resto do mundo¹²², este país têm a noção exacta do caminho a percorrer para diminuir essa diferença, que passa fundamentalmente pelo acesso a elevados recursos económicos e, naturalmente, a um capital humano rico.

Assim:

- A sensibilização nacional orientada para a educação formal obtida no sistema educativo (preparação técnica/formação profissional e educação informal obtida no local de trabalho), surge como aposta determinante para aumentar os níveis do crescimento económico, a partir da independência do país.

- Muito embora Moçambique se encontre marginalizado ao nível económico e social no contexto internacional, o caminho percorrido nos últimos anos abre boas perspectivas. Neste sentido, os investimentos em capital humano serviram para melhorar o padrão de vida familiar, expandir as oportunidades, aumentando a produtividade, atrair investimentos de capital, o que contribuiu

¹²² PNUD (1998), pág. 20-21.

para elevar a capacidade económica do país.

- Neste contexto, a contribuição da educação no desenvolvimento ocorreu através do crescimento económico, traduzido na capacidade para aumentar a produtividade da força de trabalho, bem como, da possibilidade de gerar uma maior adaptabilidade a novas situações e tecnologias.

Moçambique apesar de todas as dificuldades inerentes à condução de uma nova nação e da guerra generalizada a todo o país, continuou a apostar na sua política de actividade educativa e formativa em todas as suas componentes, uma vez que a considera um dos motores principais do desenvolvimento. O país reconhece que ela contribui para o progresso científico e tecnológico, assim como para o avanço geral dos conhecimentos, que constituem o factor decisivo do crescimento económico e do conseqüente desenvolvimento. A sensibilidade nesta matéria é elevada e a prova disso são os dados relativos ao sector educativo. Nos primeiros anos de independência, o governo de então alcançou melhorias significativas nos níveis de ingresso na educação primária e secundária, em que a educação passou a ser vista como um eixo prioritário dos programas de desenvolvimento. Esses resultados foram invertidos pela guerra que destruiu ou obrigou o encerramento de milhares de unidades escolares.

Entre os anos de 1975 a 1982, concebeu-se a educação como componente fundamental dos programas de desenvolvimento da sociedade tendo sido privilegiado o Ensino básico, Ensino Técnico e Profissional e a Alfabetização de Adultos.

Em 1983 implementou-se o Sistema Nacional de Educação (SNE)¹²³, em que as premissas políticas da filosofia que precederam o SNE se encontra no processo da luta nacionalista. Este sistema teve um carácter nacional, tendo como

¹²³ JOHNSTON (1986); pág. 137-154.

objectivo responder às necessidades concretas de formação dos recursos humanos para servir um determinado projecto político - construção de uma sociedade coesa e evoluída, que acompanhasse o desenrolar da sociedade mundial.

Entre 1983 e 1989, os principais sucessos na execução do SNE1 relacionaram-se com a criação e melhoria do funcionamento dos órgãos de concepção, execução e avaliação do processo de ensino e aprendizagem por um lado, e a avaliação de impacto do desempenho dos agentes directos nas escolas, por outro e tendo sempre como pano de fundo a evolução do país.

Os principais desafios a que se propuseram, nessa época foram:

1. O maior desafio do SNE1 foi o aproveitamento das saídas para o sector laboral¹²⁴.

Até 1987, o Estado detinha alguma capacidade de absorver a maior parte dos graduados. A introdução do Programa de Reabilitação Económica (PRE) em 1987 provocou dois graves efeitos: por um lado, a mobilidade interna, sobretudo da educação para sectores laborais privados e organizações internacionais e não governamentais. Por outro, a incapacidade de colocar professores nas províncias com défice no fluxo de graduados. A correcção desta situação só viria a ser lançada a partir de 1990, mas tomou contornos mais nítidos a partir do Programa de 1995.

2. O segundo maior desafio deste período era a recuperação das infra-estruturas destruídas pela guerra e que tiveram um impacto sobre a capacidade de formação. A partir de 1985/86, a rede escolar reduziu drasticamente.

3. O terceiro desafio era a emergência duma reflexão ou avaliação de impacto no Ministério da Educação, mais concretamente na área de planificação e de

¹²⁴ PNUD (1998); pág.21-24.

desenvolvimento curricular acerca da eficiência e eficácia do sistema. Este desafio surge na medida em que a reflexão efectuada começou a revelar alguns desequilíbrios. A saber:

- a) Um desfasamento ou incoerência entre o SNE e o projecto de desenvolvimento de recursos humanos.
- b) Os conteúdos programáticos revelaram-se estrutural e culturalmente desajustados aos contextos culturais da população alvo.

Para o desenvolvimento integrado que o país procurava alcançar, os efeitos da paz na educação, assumiram contornos positivos, a saber:

O período entre 1990 e 1994 foi importante na educação por três razões:

1. Correspondeu ao período do fim da guerra que se inicia com as negociações que produzem o Acordo Geral de Paz em Outubro de 1992.
2. Corresponde a mudanças internas que geraram grandes transformações tais como a Revisão da Constituição concluída em 1990, a Lei dos Partidos Políticos, em 1991, A Lei da Imprensa, em 1991, a Reforma de Lei do Sistema Nacional de Educação, 1992 e a Lei do Ensino Superior 1993¹²⁵.
3. Coincide com a realização das Eleições Multipartidárias de 1994.

A relação entre este período e os períodos anteriores sobre a formação de recursos humanos é fundamental, pois possibilita apreciar a consolidação de conquistas dos períodos anteriores, as rupturas que estes eventos implicaram e identificar sucessos e limitações do período que inicia em 1995. Finalmente, entre 1995 e 1998, surge um período de “transição”. Por um lado, porque foi

¹²⁵ Machili, 1995, pág 395 in PNUD:1998.

nesta altura que se executou o programa educacional como parte do projecto de reconstrução nacional, por outro, é um período de transformação das instituições políticas, sobretudo no seu funcionamento que gradualmente se vai reflectindo no sistema.

Existem algumas características do processo de formação mais recente, não só em termos de recursos humanos, mas de desenvolvimento em geral, que merecem alguma atenção.

1. Actualmente verifica-se uma crescente atenção para com a melhoria do ensino, sobretudo o nível básico, a espinha dorsal de todos os níveis de ensino. O plano dá maior ênfase ao eixo do seu desempenho não só à reconstrução das infra-estruturas, mas também a reestruturação e requalificação dos recursos humanos com vista a aumentarem o nível de eficácia e eficiência, seguindo os padrões das novas tecnologias e inovação de modo a atingirem um rápido crescimento económico e consequente desenvolvimento. Apostas que têm sido ganhas uma vez que o país apresenta nos últimos anos taxas de crescimento e desenvolvimento elevadas comparativamente ao nível atingido mundialmente.
2. A reforma escolar e profissional é tomada como referência para se chegar à qualidade dos recursos humanos fundamentais para esse processo.

Assim, têm sido tomadas medidas ao nível do sistema educativo para alcançar esses fins:

1. A planificação a longo prazo no Ministério da Educação concretiza-se no Plano Estratégico (PE) precedido de uma profunda apreciação da Política Nacional de Educação (PNE).

2. A expansão da rede escolar nos distritos, sobretudo ao nível do EP2, assenta na redução gradual da exclusão de acesso que é devida, entre outros, à escassez de alojamento nos internatos. O que torna o programa de transição aliciante, é o reconhecimento da diversidade cultural que se pretende introduzir na concepção dos conteúdos programáticos, preceito anteriormente negligenciado por causa da uniformização e outros ditames da idiosincrasia de regime político.
3. A filosofia do programa exprime o reconhecimento de ecossistemas culturais como espaço e condição do desenvolvimento de recursos humanos; bem como a relação entre estes ecossistemas e realização dos projectos de desenvolvimento. Esta viragem começa a ter reflexos positivos na mudança de atitudes e na evolução do país. A principal referência deixa de ser apenas a rentabilização dos investimentos financeiros, mas também o tempo de gestação do processo que produz os efeitos de qualidade.
4. A identificação de prioridades na planificação e execução do programa da educação incide em dois pólos: o ensino primário e o ensino técnico e profissional. As projecções destes dois tipos de ensino indicam a dimensão das necessidades cujo insucesso pode comprometer o projecto de desenvolvimento, sobretudo nas zonas rurais.

A natureza interdisciplinar do projecto de educação traduz-se nas reflexões existentes do Plano Estratégico, na Política Nacional de Educação e no Projecto de Revisão Curricular. Estas indicam que o ensino a ser ministrado requer a mudança de atitudes que influirão da estrutura dos currículos, factor que está a ser trabalhado internamente, com a colaboração directa do INDE.

Nos últimos anos de execução já emergiram pelo menos alguns indicadores da

interdisciplinaridade.

No entanto, o nível de ensino é questionado em três perspectivas:

- A primeira, é a sua função social nas condições actuais de desenvolvimento de Moçambique. Se, por um lado, é necessário garantir a qualidade de acordo com os padrões internacionais, a questão que se põe é se nas condições do país não se pode ir caminhando gradualmente para uma extensão territorial sustentável e integrada.
- A segunda traduz - se na rentabilização das instituições apesar das graves limitações orçamentais nas instituições públicas.
- A Terceira define o do perfil das instituições e sua estreita complementaridade com os níveis inferiores do Sistema Nacional de Educação.

A emergência de universidades privadas tais como o Instituto Superior Politécnico e Universitário, a Universidade Católica de Moçambique e o Instituto Superior de Ciência e Tecnologia de Moçambique a partir de 1995, tem permitido alargar o leque de oferta educativa ao nível superior, que de todos era o mais carenciado. O único factor negativo neste crescente é o facto de privilegiar apenas os mais abastados, no entanto permite alargar o leque de quadros nacionais disponíveis, que ainda são em número insuficiente, mas fundamentais, face a uma competitividade crescente e uma inovação tecnológica constante.

Quadro 4 - Evolução do numero de alunos no ensino superior, 1990-1999

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
UEM	2.884	3.038	3.482	4.036	4.697	5.200	5.762	6.200	6.772	6.800
UP	813	1.032	1.118	1.214	1.377	1.489	1.462	1.520	1.564	1.987
ISRI	53	42	54	33		155	135	155	201	134
ISCTEM								201	500	644
ISPU							160	371	680	919
UCM							102	203	605	1.350

Fonte: PNUD, Moçambique, Relatório do Desenvolvimento Humano 2000, SARDC, Lisboa, 2001, pág.56.

Em síntese, a inovação de vulto que se assiste hoje ao nível da educação em Moçambique, permite-nos perspectivar um futuro auspicioso ao nível do desenvolvimento em geral.

No entanto, o fraco desenvolvimento humano a nível geral de Moçambique é ainda bastante preocupante. Os desequilíbrios regionais, fruto das diferenças nos níveis de desenvolvimento e acesso a recursos, infra-estruturas e serviços sociais a nível nacional traçam um quadro ainda mais negativo, particularmente se se tiver em conta a estreita ligação entre o desenvolvimento, a preservação da paz, estabilidade e reconciliação.

A fragilidade institucional do país bem como o número elevado de intervenientes no processo de desenvolvimento faz com que a emergência de uma cultura de debate e participação, aliada à observância de transparência na delineação e implementação de políticas, seja um mecanismo importante para assegurar equidade, justiça, estabilidade e sustentabilidade do desenvolvimento.

Doadores por um lado, governo por outro, bem como a sociedade civil e as forças políticas, são todos intervenientes com níveis de influência diferentes na busca de soluções para os desafios de desenvolvimento com que a Moçambique se debate.

A natureza dos desafios de desenvolvimento e as características específicas do país exigem uma maior preocupação na elaboração de políticas para não aumentar os graves problemas sociais que o país já enfrenta e que, a longo prazo, poderão travar o processo de desenvolvimento.

Balanço e soluções

O sistema educativo em Moçambique carece urgentemente de seguir os planos de reestruturação previstos, uma vez que está longe de ser eficaz face às necessidades existentes neste sector. Para tal, o país precisa de um sistema educativo que melhor responda às necessidades e expectativas dos cidadãos moçambicanos e procure ser consistente com as exigências da economia moçambicana. Os valores centrais em que se baseia este aspecto são a inclusão e a participação. A primeira prioridade deverá ter como objectivo aumentar o acesso às oportunidades educativas em todos os níveis do sistema educativo e a meta central consiste num rápido crescimento rumo à escolarização primária universal, com particular ênfase no aumento do ingresso das raparigas. A realização desta meta vai exigir a participação de todos os moçambicanos - pais, comunidades, empregadores, ONG's, confissões religiosas como dos parceiros internacionais que financiam a educação.



Isto implica uma nova visão do papel do Ministério da Educação e o alargamento significativo do papel dos outros actores, na medida em que estes passam a assumir maiores responsabilidades dentro do sistema.

Esta nova perspectiva representa, também, uma resposta às pressões e oportunidades que uma economia global cada vez mais integrada e competitiva coloca ao país. O contexto imediato destes desafios para Moçambique é a rápida integração económica na África Austral, sob os auspícios da SADC. A melhoria da qualidade da educação que os cidadãos moçambicanos recebem e a oferta dos conhecimentos e habilidades de que necessitam para competir numa economia global é de importância vital para se manterem ao nível dos seus vizinhos da região e assegurar meios de sobrevivência sustentáveis para si e para os seus filhos.

1. Antecedentes e contexto do Plano Estratégico de Educação

1.1. Estabilização, Crescimento e Apoio aos Sectores Sociais

Nos últimos anos, o Governo de Moçambique tem estado a seguir um programa de ajustamento estrutural e estabilização macroeconómica, adoptando políticas orientadas para o reforço das instituições, no contexto duma economia de mercado. O objectivo fundamental destas reformas consiste em promover o crescimento económico e reduzir os níveis de pobreza.

O governo moçambicano tem consciência que o desenvolvimento dos recursos humanos foi e continua a ser um elemento central na estratégia de desenvolvimento do país, por duas razões. Em primeiro lugar, a disponibilidade de mão - de - obra qualificada é uma condição essencial para o desenvolvimento institucional nos sectores público e privado e constitui pré-requisito para o aumento da eficiência e a melhoria do desempenho, em todos os sectores da

economia. Em segundo lugar, a expansão do acesso às oportunidades educativas contribui directamente para a redução dos níveis de pobreza e o aumento da equidade social. No caso das mulheres, este aspecto assume importância especial na medida em que as mulheres são muitas vezes, responsáveis por providenciar os meios de subsistência das suas famílias e os benefícios da sua educação passam para os seus filhos. Para alcançar o objectivo de desenvolvimento do capital humano, o Governo tem que ser consistente no seu apoio ao contínuo desenvolvimento dos sectores sociais, especialmente o sistema educativo.

Embora as políticas adoptadas pelo executivo tenham produzido, nos últimos anos, alguns frutos, uma vez que a economia tem estado a ganhar estabilidade e a registar um certo crescimento, Moçambique continua a ser um dos países mais pobres do mundo. Os rendimentos per capita continuam a ser muito baixos, o analfabetismo é frequente, entre os moçambicanos e as doenças e má nutrição ainda se encontram largamente espalhadas. Para, além disso, Moçambique continua a depender grandemente da ajuda externa, tanto em termos de recursos financeiros como humanos. Por isso mesmo, tem que se ter como finalidade manter, a curto e médio prazo, a sua actual estratégia económica, de modo a reduzir ainda mais os níveis de pobreza e consolidar os esforços em curso, para solucionar os problemas estruturais que actualmente atormentam o País.

Em sequência do que temos vindo a afirmar, iremos seguidamente enumerar algumas intervenções do governo:

1.1.1. Política Fiscal e Orçamento dos Sectores Sociais

Nos últimos anos, a política fiscal do Governo visou fundamentalmente contribuir para a redução da inflação e o reforço das reservas internacionais de Moçambique. Assim, a política fiscal teve um carácter restritivo, estabelecendo-

se metas para a redução do défice fiscal, como proporção do Produto Interno Bruto. A Tabela 1 ilustra as realizações nesse campo. Assim, deixou de haver défice no orçamento corrente, desde 1995. Por outro lado, o défice global, antes dos donativos, como proporção do PIB, decresceu em 12,7 por cento, entre 1994 e 1996, enquanto que o défice global, incluindo os donativos, decresceu em 3 por cento, no mesmo período.

Tabela 1: Déficit do Orçamento do Estado (Equilíbrios Orçamentais) (em % do PIB)

	1994	1995	1996
Défice corrente	-5,2	1,6	2,1
Défice Global (excluindo donativos)	-29,7	-20,3	-17,0
Défice Global (incluindo donativos)	-8,2	-4,9	-5,2

Fonte: Ministério da Educação, Plano Estratégico de Educação 1999-2003, "Combater a Exclusão, Renovar a Escola", Maputo, Outubro 1998.

Para se alcançarem estes resultados, foi necessário proceder a uma forte contenção das despesas públicas, de modo a compatibilizá-las com o nível das receitas públicas. Apesar destes constrangimentos e dos obstáculos impostos por objectivos concorrentes, incluindo o serviço da dívida, o Executivo tem procurado manter o seu apoio aos sectores sociais, em especial à educação, tal como ilustra a Tabela 2. De 1991 para 1994, a componente das despesas públicas correspondentes à educação baixou de 14,3 para 9,6 por cento, embora a proporção do PIB correspondente ao Orçamento do Estado se mantivesse constante. Nos anos mais recentes, contudo, a proporção do PIB correspondente às despesas do Estado baixou de 22,9 para 16,1 por cento, enquanto que a parte da despesa pública destinada à educação aumentou significativamente.

Tabela 2: Despesas Correntes

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

(*) percentagem do total de despesas públicas correntes do Estado (**) percentagem em relação ao PIB

Fonte: Ministério da Educação, Plano Estratégico de Educação 1999-2003, "Combater a Exclusão, Renovar a Escola", Maputo, Outubro 1988.

O acima descrito aplica-se também aos investimentos, como ilustra a Tabela 3. O peso do investimento público no sector da educação quase que duplicou, desde 1990, tendo subido de 4,8 para 9,1 por cento.

Tabela 3: Investimento Público nos Sectores Sociais (percentagem do total do investimento público)

	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996
Educação	4,8	7,7	9,1	8,1	7,9	8,7	9,1
Saúde	2,7	3,4	3,3	3,6	5,4	5,8	6,6

Fonte: Ministério da Educação, Plano Estratégico de Educação 1999-2003, "Combater a Exclusão, Renovar a Escola", Maputo, Outubro 1988.

A curto prazo o executivo moçambicano irá continuar a política fiscal restritiva, o que significa que a capacidade de aumentar as despesas públicas dependerá da elevação da colecta de receitas fiscais adicionais. Nesse sentido, o Governo está empenhado na preparação e implementação das reformas fiscal e aduaneira, incluindo a reorganização e modernização dos serviços alfandegários e o do aparelho de colecta de impostos. Em comparação com outros países da

África Austral, em Moçambique os impostos constituem uma parte relativamente pequena do PIB, o que sugere que o Governo tem uma margem para angariar receitas fiscais adicionais. Em países como a Tanzânia, Maurícias, África do Sul, Zimbabué e Suazilândia as receitas fiscais representam 15 a 33,2 por cento do PIB, enquanto que, em Moçambique, elas representam 17,6 por cento. É óbvio que para além de melhorar o sistema de colecta de impostos, o Governo irá procurar elevar as receitas públicas através da adopção de políticas económicas que impulsionem o crescimento económico, aumentando, desse modo, a base de colecta de impostos.

1.1.2 . Estabilidade Macroeconómica e Crescimento económico

As taxas de inflação e de câmbio do metical, desde 1996, demonstram a crescente estabilidade da economia Moçambicana. No fim do ano de 1996, a taxa de inflação anual acumulada era de 16,6 por cento, contra 54,1 por cento no ano anterior. Em 1997, a inflação continuou a descer. No fim do mês de Novembro de 1997, a taxa de inflação acumulada era de apenas 4,3 por cento, contra 16,3 por cento no mesmo período de 1996. A meta estabelecida pelo Governo para a inflação em 1997 era de 14 por cento.

Por seu turno, a taxa de câmbio do metical registou uma significativa estabilidade, nos últimos anos. O metical sofreu uma depreciação de apenas 6 por cento em 1996 e, até ao fim do mês de Abril de 1997 a depreciação havia sido de apenas 0,6 por cento, contra 2,6 por cento no mesmo período de 1996.

Nos últimos anos, a taxa média anual de crescimento do PIB tem sido de 5,9 por cento¹²⁶. A recuperação da produção alimentar constitui uma das componentes mais importantes deste crescimento, que reduziu a necessidade de afectação dos escassos recursos externos para as importações e o aumento das

¹²⁶ Com excepção do ano 2000 por causa das cheias. Embora as previsões estejam acima da média esperada.

exportações de mercadorias, as quais cresceram, em 1996, cerca de 30 por cento, em relação ao ano anterior.

2. Desenvolvimento Económico e Redução da Pobreza

Tal como foi referido anteriormente e apesar dos últimos desenvolvimentos, a situação da pobreza em Moçambique mantém-se. A principal meta da estratégia de desenvolvimento, a longo prazo, consiste na redução da pobreza, através do crescimento económico intensivo num ambiente de paz, estabilidade e unidade nacional. Neste contexto, dá-se a prioridade máxima à redução da pobreza nas zonas rurais, onde vivem cerca de 90 por cento dos moçambicanos. Para alcançar esta meta, o Governo comprometeu-se a realizar quatro principais objectivos:

- a) A reabilitação de infra-estruturas chave;
- b) A restauração da produção agrícola;
- c) A criação de um ambiente favorável ao investimento privado; e
- d) O desenvolvimento dos recursos humanos.

Nas zonas rurais, a estratégia para aumentar os rendimentos baseia-se na liberalização dos mercados agrícolas e no investimento em infra-estruturas rurais, com particular enfoque na expansão e melhoramento da rede de estradas rurais. Espera-se que estas iniciativas abram novas oportunidades para os produtores rurais comercializarem os seus produtos e aumentarem as receitas provenientes da sua produção. Espera-se também que tais iniciativas aumentem o emprego rural em outras áreas que não a agricultura, tanto directamente, através da implementação de projectos de infra-estruturas rurais com uso de mão - de - obra intensiva como indirectamente, através da abertura de novas oportunidades e exigências provocadas pelo aumento dos rendimentos rurais.

Nas zonas urbanas, a estratégia centra-se na simplificação dos actuais regimes fiscais e regulamentação, na liberalização dos mercados de trabalho e na disponibilização de crédito para pequenos empreendimentos e micro-empresas. O objectivo consiste em promover um ambiente favorável às iniciativas do sector privado, expandir as oportunidades de comércio e de emprego nas cidades e vilas moçambicanas, elevando, desse modo, os rendimentos das populações pobres das zonas urbanas.

A curto prazo identificaram - se, quatro principais linhas de acção:

- a) Políticas macroeconómicas para manter a inflação a um dígito e a corrigir os desequilíbrios estruturais;
- b) Políticas de redistribuição, visando promover a equidade social;
- c) Políticas para o reforço da administração pública;
- d) Políticas para a promoção do crescimento do investimento do sector privado.

A expansão e a melhoria do sistema educativo são elementos de importância vital na estratégia de desenvolvimento do país, tanto numa perspectiva de longo prazo como numa perspectiva de curto prazo. O acesso universal a uma educação de qualidade aceitável é essencial para o desenvolvimento dos recursos humanos de Moçambique e para o crescimento da economia moçambicana, a longo prazo. O sucesso dos passos que o Governo vai dar no sentido de aumentar o crescimento, através do trabalho intensivo dependerá, em grande medida, da educação e formação da força de trabalho. A curto prazo, o aumento do acesso às vias de ensino a melhoria da qualidade da educação básica constituem mecanismos poderosos de redistribuição e promoção da equidade social, uma vez que vão reforçar as oportunidades disponíveis. Reconhecendo a contribuição - chave que o sistema educativo pode trazer à redução da pobreza ao desenvolvimento económico, o Executivo moçambicano aumentou significativamente a proporção do orçamento corrente alocado à educação, nos últimos anos, transformando o sector da educação no segundo

maior recipiente dos fundos públicos de investimento, depois do sector de estradas.

3. Quadro político da Educação

No contexto da estratégia global de desenvolvimento, o Governo adoptou, em 1995, a Política Nacional de educação, a qual estabelece o quadro político do Sistema Nacional de Educação. A Política Nacional de Educação identifica as principais metas do Governo para o sistema educativo como um todo, e define políticas específicas para cada sector dentro do sistema. Embora reconhecendo as inúmeras e urgentes necessidades educativas que continuam insatisfeitas, o Governo reconheceu também que a escassez de recursos financeiros e humanos não permitiria que todas essas necessidades fossem superadas ao mesmo tempo. Assim, a Política Nacional de Educação identifica a educação básica e a alfabetização de adultos como a primeira prioridade do Governo.

O Ministério da Educação costuma elaborar o Plano Estratégico de Educação nesse documento reafirma as prioridades identificadas na Política Nacional de Educação. Nos últimos anos, tem dado especial importância ao aumento de oportunidades básicas de educação para as crianças moçambicanas. O Plano Estratégico de Educação define os objectivos fundamentais da educação e identifica os meios pelos quais o Ministério - agindo em concertação com os grupos de interesse a nível nacional e com os parceiros internacionais irá caminhar no sentido de alcançá - los. O objectivo central da estratégia é o acesso universal à educação básica para todas as crianças moçambicanas. Os demais objectivos incluem a melhoria da qualidade da educação básica e o estabelecimento de um sistema sustentável, flexível e descentralizado, no qual a responsabilidade seja largamente partilhada entre aqueles que trabalham no sistema e aqueles a quem o sistema serve. O objectivo último do Plano Estratégico de Educação é o de apoiar a estratégia de envolvimento nacional do

Governo, através da construção de um sistema educativo que proporcione aos cidadãos moçambicanos os conhecimentos e habilidades de que irão precisar para obter meios de sobrevivência sustentáveis, acelerar o crescimento da economia e reforçar as instituições de uma sociedade democrática.

A estratégia do Ministério foi desenvolvida através de um processo de ampla consulta. A continuidade das consultas com os grupos de interesse e o encorajamento de uma ampla participação na sua implementação serão determinantes essenciais do sucesso da estratégia. No entanto, a chave para a implementação do Plano Estratégico de Educação é, em última análise, o reconhecimento, pelo próprio Governo, da sua limitada capacidade fiscal e administrativa e a correspondente aceitação pelos parceiros nacionais e internacionais da partilha da responsabilidade para se atingirem as principais metas da estratégia. O Ministério continuará a ser responsável pela definição de políticas e pela direcção e coordenação das acções dos seus vários parceiros, mas o sucesso da implementação dependerá da vontade desses parceiros de cooperar com o Ministério e uns com os outros no processo de implementação.

4. Problemas actuais da Educação em Moçambique

Tal como foi referido existem no sistema educativo moçambicano três problemas fundamentais que afectam todos os níveis do sistema e, virtualmente, todas as instituições em cada nível. O primeiro consiste no limitado acesso às oportunidades educativas, o segundo é a baixa qualidade e o terceiro é o custo da expansão do acesso e da melhoria da qualidade. O acesso às oportunidades educativas nas instituições do ensino secundário, superior e também nas escolas técnico - profissionais é extremamente limitado, especialmente para as

raparigas. A educação e formação que estas instituições oferecem é, muitas vezes, de baixa qualidade. A estratégia desenvolvida coloca a mais alta prioridade na expansão e melhoria do sistema de educação básica, mas é extremamente importante que os parceiros internos e externos do Governo reconheçam que continuará a ser necessário dar assistência a todos os níveis do sistema educativo, como um conjunto coerente e articulado.

4.1. Acesso limitado

Imediatamente após a Independência, foi virtualmente alcançado o acesso universal à educação. Em 1981, a taxa bruta de admissão no EP 1 alcançou os 110%. Nos anos seguintes, contudo, a crise económica e a guerra reduziram drasticamente a taxa de admissão, que baixou para 54%, em 1994. A taxa de admissão bruta no EP1 tem estado, desde então, a recuperar, estando em 79% em 1998, o que excede a taxa de 1991, continuando, no entanto, muito abaixo da taxa de 1981. Existem, em 1998, 6.114 escolas do EP1 (muitas das quais oferecem, na verdade, menos de cinco classes), mas apenas 378 escolas do EP2. Como resultado disso, relativamente poucas crianças (e muito poucas nas zonas rurais) têm a oportunidade de concluir o ensino primário. O Ministério propõe-se unificar, ao longo do tempo, os dois níveis da educação básica e aumentar o número de escolas que oferecem as sete classes do ensino primário.

Quadro 5- Evolução da população de 6 e 7 anos e das respectivas taxas de admissão, 1992-1997

Ano	População de 7 anos	Admitidos	Taxa de Admissão	População de 6 anos	Admitidos	Taxa de Admissão
1982	372.245	142.004	38%			
1985	396.772	164.872	42%			
1990	435.816	153.925	35%			
1994	486.685	155.074	32%	502.481	49.871	10%
1995	509.177	176.054	35%	522.456	57.247	11%
1996	539.458	171.556	32%	539.458	66.426	12%
1997	555.794	189.741	34%	555.794	80.535	15%

Fonte: Educação, Ministério, Relatório do desenvolvimento da Educação)

Em relação aos rapazes são as raparigas que têm menor probabilidade de ingressar e permanecer na escola, em todos os níveis do sistema de educação, mas a sua desvantagem surge e confirma-se já desde os primeiros anos de escolaridade. As raparigas representam 44 por cento das crianças que ingressam na primeira classe, mas apenas 39 por cento das que chegam à quinta classe e uma percentagem ainda menor das que conseguem transitar para o EP2. O acesso das raparigas à escola é ainda mais restrito nas províncias do centro e norte, onde as raparigas representam, em média, apenas 37 por cento dos alunos do EP 1. Uma possível explicação para a relativamente baixa taxa de participação das raparigas é a escassez de professoras. No EP1 e EP2, apenas 23 por cento dos professores são mulheres.

As oportunidades são ainda mais limitadas nos níveis mais elevados do sistema e no ensino técnico - profissional, embora os ingressos tenham aumentado rapidamente nos anos mais recentes. Em 1995 havia aproximadamente 32.000 alunos matriculados no primeiro ciclo do ensino secundário (ESG1) e apenas 4.000 no segundo ciclo (ESG2). Em 1998, havia acima de 45.000 no ESG1 e 6.300 no ESG2. Apenas cerca de um terço dos alunos do ensino secundário são raparigas. Frequentam as instituições do ensino superior aproximadamente

9.000 estudantes. A matrícula total nas escolas dos três níveis do ensino técnico - profissional (elementar, básico e médio) aproxima-se dos 15.000 alunos, contra os cerca de 14.000 em 1995. Aproximadamente 60 por cento dos estudantes dos cursos comerciais são do sexo feminino, mas a percentagem de raparigas nos cursos industriais e agrícolas é muito baixa.

Quadro 6 – Evolução dos graduados do EP1 e taxas de transição para o EP2, 1980 – 1997

Ano lectivo	Graduados	Nº de Ingressos EP2	Taxa de transição
1980/81	82.689	36.402	44,0%
1984/85	72.743	52.432	72,1%
1989/90	76.047	52.815	69,5%
1993/94	74.061	49.037	66,2%
1994/95	73.364	52.389	71,4%
1995/96	81.168	59.019	72,7%
1996/97	83.591	65.634	78,5%

Fonte: Educação, Ministério, Relatório do desenvolvimento da Educação)

4.2. Qualidade de ensino

O segundo problema é a fraca qualidade. Os pais não querem simplesmente lugares para os seus filhos nas escolas. Eles querem ter a certeza de que, uma vez matriculados na escola, os seus filhos aprendem alguma coisa. Os actuais níveis de procura da escola só serão sustentáveis, se a qualidade da educação melhorar ao longo do tempo.

Mesmo com os actuais baixos níveis de ingresso, a qualidade da educação na maioria das escolas continua sendo insatisfatória. No EP 1, a média do rácio alunos/professor é de 61:1, mas em algumas províncias é, de longe, ainda mais elevada (ex: 81:1 em Gaza); no EP2, a média do rácio alunos/professor é de 41:1. A maioria dos alunos assiste às aulas em dois turnos e, nas zonas urbanas

e peri - urbanas são comuns os três turnos. Os materiais básicos de aprendizagem são escassos ou inexistentes nas escolas. Muitas vezes, a qualidade das infra-estruturas educativas é má. Nas escolas secundárias, as bibliotecas e os laboratórios estão mal apetrechados e, quando os haja, os equipamentos são obsoletos; o equipamento disponível para a formação nas escolas técnico - profissionais está, em geral, avariado e é inadequado para ensinar as habilidades actualmente exigidas pelo mercado de trabalho.

Em todos os níveis, os professores não estão qualificados para os postos que ocupam. Aproximadamente um quarto de todos os professores do EP1 não possuem qualquer formação e a maioria recebeu apenas seis anos de escolarização e um ano de formação profissional. A limitada capacidade de formação inicial de professores representa um sério obstáculo à expansão dos ingressos nas escolas primárias e secundárias e as oportunidades de formação em - exercício continuam sendo limitadas. A capacidade de gestão, a todos os níveis do sistema educativo, desde o Ministério da Educação até à escola, é fraca.

A estrutura e o conteúdo do curriculum nas escolas primárias e secundárias vai se mostrando cada vez mais inadequado para uma economia em rápida mudança e para as exigências sociais. A actual estrutura curricular é demasiado rígida e prescritiva, deixando pouca margem para adaptações aos níveis regional e local. Muito do que se ensina nas escolas primárias é de uma relevância ou utilidade prática questionável, sendo que a vasta maioria dos alunos conclui os seus estudos, neste nível. No EP2, o curriculum está organizado em redor de disciplinas múltiplas, com um professor diferente para cada uma delas, o que aumenta os custos e obstrui a expansão dos ingressos neste nível. Ao nível do curriculum do ensino secundário, mostram-se particularmente fracas as áreas de ciências e matemática, em grande parte devido à falta de acesso dos professores ao equipamento essencial e às

metodologias activas de ensino.

A eficácia interna do sistema educativo é muito baixa, especialmente no caso das raparigas, tal como o demonstra claramente a diminuição da percentagem de ingressos de raparigas nos níveis mais elevados do sistema. As taxas médias de repetência e desistências atingem os 25 a 15 por cento em cada um dos níveis, respectivamente. Como resultado disso, apenas cerca de 25 por cento dos alunos que ingressam na primeira classe conseguem concluir com sucesso, e sem repetir, as cinco classes do EP1. As taxas de transição para o EP2 são também baixas, o que significa que apenas 6 em cada 100 alunos que entram na escola se graduam no EP2. Nas escolas secundárias, as taxas de repetência e de desistências continuam sendo elevadas, mas as taxas de transição são mais altas porque poucos alunos deste nível concluem os seus estudos com sucesso. As taxas de graduação na UEM são extremamente baixas, quando comparadas com os números de estudantes matriculados em determinadas áreas de formação.

4.3. Custos e sustentabilidade

O terceiro problema consiste no facto de que, com o actual orçamento da Educação, o custo de uma significativa expansão e melhoria do sistema educativo não seja nem comportável nem sustentável. A manutenção do actual sistema, com todos os seus problemas está aquém das possibilidades do Ministério e uma parte significativa do seu orçamento actual é, conseqüentemente, coberta por fundos disponibilizados por fontes externas. Nestas circunstâncias, a expansão do acesso e a melhoria da qualidade para responder às crescentes exigências, não será possível, a menos que outros actores, incluindo os grupos de interesse e representantes da sociedade civil manifestem o desejo de assumir uma parte ainda maior de responsabilidade pelo financiamento e gestão do sistema educativo.

4.4. O Momento de mudança

Os inúmeros problemas do sistema educativo moçambicano têm raízes profundas e uma longa história. Eles não podem ser resolvidos de um dia para o outro. O momento actual representa, no entanto, uma oportunidade particularmente favorável para o lançamento dum esforço concertado para a introdução de melhorias drásticas, por quatro razões principais. A conjugação destes factores significa que objectivos que poderiam parecer totalmente irrealistas, são agora uma possibilidade real.

4.4.1. Crescimento económico renovado

Depois de mais de uma década de estagnação, a economia moçambicana está agora em franco crescimento, ao ritmo de aproximadamente 7,6 por cento ao ano, nos últimos 6 anos. Isto significa mais receitas para o Governo e maiores rendimentos para os cidadãos o que, por sua vez, aumenta a capacidade de investimento na educação, tanto do sector público como do privado. As tendências macroeconómicas são também favoráveis, uma vez que o nível de inflação reduziu significativamente e o valor do metical tem sido estável. As actuais projecções sugerem que as taxas de crescimento actuais poderão ser sustentáveis a curto e médio prazo, uma vez que os investimentos externos e internos estão a aumentar e os principais projectos, nos sectores dos transportes e energia, começam a dar resultados. O crescimento sustentável da economia produzirá receitas fiscais adicionais e servirá de suporte para a implementação da estratégia do Governo para a educação.

4.4.2. Alívio da dívida no contexto da iniciativa HIPC

As obrigações impostas pelo serviço da dívida constituem um enorme obstáculo ao aumento das despesas na educação e em outros sectores sociais em Moçambique, como foi reconhecido até pelo FMI e pelo Banco Mundial. Actualmente, o serviço da dívida absorve aproximadamente 30 por cento do orçamento corrente anual do Estado. Moçambique foi declarado elegível para o alívio da dívida, no âmbito da iniciativa HIPC e já beneficiou desta iniciativa, o que tem vindo a libertar recursos adicionais significativos, para investimento nos sectores sociais (incluindo a educação) os quais poderão ser usados para melhorar o bem-estar social e expandir as oportunidades para os cidadãos. Estes recursos adicionais vão ajudar a assegurar a sustentabilidade dos custos associados à Educação.

4.4.3. Consolidação da democracia

Nos anos que se seguiram às eleições de 1994, o país fez grandes progressos com vista a alcançar a sua meta de paz, estabilidade e unidade nacional. As instituições e práticas democráticas a nível nacional vêm sendo progressivamente estabelecidas e a participação popular em actividades políticas têm vindo a aumentar. As eleições locais recentemente realizadas levaram ao estabelecimento, em muitas zonas do país, de governos locais legítimos e com capacidade de resposta e que, por sua vez, reforçam a capacidade institucional para a descentralização. Os cidadãos e outros grupos de interesse intensificam as suas exigências e expectativas em relação à expansão e melhoria dos serviços públicos e as comunidades locais e outros agentes (por exemplo, ONG's, confissões religiosas) já têm demonstrado uma capacidade e vontade crescentes de aceitar uma maior parte da responsabilidade administrativa e financeira pelas instituições locais, incluindo escolas. Estes desenvolvimentos criam uma base sólida para o estabelecimento de parcerias entre o Ministério da Educação e uma série de grupos de interesse

e representantes da sociedade civil, no esforço de expansão do acesso e de melhoria da qualidade do sistema educativo.

Alianças fortes com grupos de interesse nacionais são essenciais para o sucesso da estratégia do Governo.

4.4.4. Compromisso do Governo em relação à educação

Em resposta às exigências da economia, no sentido de se fazer um maior investimento nos recursos humanos, e às expectativas em relação a maiores oportunidades educativas, o Governo transformou a expansão e a melhoria da educação básica num elemento central da sua estratégia de desenvolvimento. O acesso universal às oportunidades de uma educação de qualidade aceitável é de uma importância vital para se alcançar o objectivo central do Governo de redução da pobreza, uma vez que o reforço dos conhecimentos e a formação dos trabalhadores moçambicanos irão expandir os seus acessos a meios de sobrevivência sustentáveis. O investimento na educação pode contribuir para alcançar também os outros objectivos, incluindo uma maior equidade social e na perspectiva do género, bem como o encorajamento do investimento privado nacional e internacional.

O Governo tem demonstrado claramente que tem como objectivo reforçar as oportunidades educativas, através do rápido aumento da proporção das despesas públicas destinada à educação que subiu de menos de 10 por cento, em 1994, para 18, por cento em 1998. A educação é agora a maior categoria nas despesas correntes salariais e a segunda maior categoria nas despesas de investimento, depois do sector de estradas. O aumento dos salários dos funcionários públicos, incluindo os professores, está entre as prioridades do Governo, a curto prazo, uma vez que são muito baixos. Isso irá aumentar ainda mais a parte dos recursos públicos dedicada à educação, uma vez que a maioria dos funcionários públicos são professores. Com um crescimento económico

sustentável, a redução das obrigações do serviço da dívida e uma geração de receitas melhorada os recursos disponíveis para a educação deverão continuar a crescer constantemente ao longo da próxima década. Caso a parte do orçamento do Estado alocado à educação pudesse aumentar ainda mais para os níveis preexistentes nos países vizinhos (isto é, 21-22 por cento), a taxa de crescimento poderia ser ainda mais rápida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os países actualmente, e face a uma economia mundial altamente competitiva têm que privilegiar um mercado de qualidade. Daí resulta que os recursos humanos qualificados são essenciais. A aposta na competitividade dos países passa pela formação qualificada dos seus recursos humanos. Deste modo, aposta no sistema educativo, bem como a sua respectiva renovação são um processo fundamental , por ser o cerne de uma política de inovação. Neste encadeamento são vitais num contexto de um mundo competitivo em que nos inserimos, residindo a chave na maior qualificação e preparação de mão – de - obra.

A ideia que precisa ser alimentada e divulgada é que toda a despesa em educação é um investimento, atendendo que a Educação é sinónimo de Desenvolvimento. O investimento na Educação propicia o crescimento futuro da produtividade do trabalho e conseqüentemente permite alargar a escala de produção, promovendo o aumento de rendimento e o desenvolvimento económico e social. Só assim será possível atingir um estágio de desenvolvimento económico, social e humano sustentado.

Moçambique no pós independência deparou – se com grandes problemas, um dos quais, foi fazer face à saída massiva de professores e outros técnicos que asseguravam o funcionamento de todo o sistema nacional de ensino.

Essa escassez reflectiu –se sobretudo nos meios rurais.

Perante a situação, o país teve que recorrer por um lado, ao recrutamento de funcionários nacionais insuficientemente qualificados para as funções a

desempenhar, por outro, socorrerem – se da prestação de serviços estrangeiros, nomeadamente dos cooperantes, para restabelecer alguma normalidade daquelas funções.

Com a introdução das políticas de ajustamento estrutural, e a abertura do mercado ao exterior, em 1987, assistiu – se no país à proliferação de escolas e universidades privadas. A aparição das Universidades privadas foram importantes para o panorama educativo nacional, mas no nosso entender não deixaram de trazer ou consolidar alguns aspectos negativos, nomeadamente:

1. Reforço do fosso económico, social e educativo da sociedade moçambicana. Só as famílias economicamente abastadas ou urbanas têm acesso à formação;
2. Criação de excedente de quadros (facto inédito na sociedade moçambicana) sem que seja fomentado o aparecimento de técnicos básicos e médios especializados;
3. Lacunas na formação de quadros em algumas áreas do saber. Existe um desfasamento entre as reais necessidades de especialização e a oferta do mercado educativo;

No nosso entender, os políticos e governantes nacionais deveriam redesenhar as suas grandes opções formativas, ou seja, apostar mais no ensino profissionalizante e não tanto no ensino generalista como se tem vindo a verificar.

O processo educativo actualmente em curso ignora por vezes as especificidades da realidade nacional. Moçambique é um país rural que comporta cerca de 80%

de desempregados. Esta realidade faz com que a maioria das famílias deposite nos seus filhos a sua futura subsistência. Famílias numerosas e com poucos recursos financeiros não podem esperar pelos habituais doze anos de ensino secundário acrescido dos cinco anos de uma qualquer licenciatura. Carecem sim de uma escolaridade profissionalizante que confira aos seus filhos uma independência económica anterior à actual estrutura escolar.

Esta é uma lacuna dos projectos de educação que por vezes surgem como construção isolada dos políticos, sem que haja a preocupação de que a população neles se reveja. Nessa perspectiva, corre-se o risco de caminhar para uma sociedade avaliada por indicadores macroeconómicos e que se satisfaz a si mesma, independentemente da satisfação e do desenvolvimento social da população.

O Estado não pode fugir as suas responsabilidades e ao papel que tem a desempenhar. Assim:

- Embora, a Educação Moçambicana seja financiada por organismos internacionais em cerca de 60 % do seu orçamento, o executivo deve assumir as linhas orientadoras do processo educativo sem se deixar influenciar por directrizes externas subvertendo a realidade nacional.
- Não pode delegar nas instituições privadas as suas obrigações de alargar e aprofundar a rede escolar a todos os níveis. O Estado tem de ser gestor e polícia em simultâneo.

Os indicadores que os governantes apresentam aos doadores e financiadores por vezes encobrem um falso desenvolvimento integrado, uma vez que não reflectem o efectivo estado da nação. O desenvolvimento é quase exclusivamente urbano e não permite igualdade na possibilidade de acesso à



criação de capacidades e oportunidades generalizada, perpetuando a ruralidade e a pobreza no país – exemplo desta situação é a existência de uma única universidade pública no país e que se situa na Capital.

Entendemos que o país e os seus dirigentes sabem que caminho percorrer e que deverão ter em atenção o ambiente e o contexto em que os processos de mudança acontecem para poderem melhorar e prosperar o sistema educativo nacional. Como tal é primordial:

- Assegurar a estabilidade política e social para que o país se desenvolva em harmonia;
- Manter a economia moçambicana em franco crescimento e encarar a educação como um investimento;
- Apoiar incondicionalmente a escolaridade mínima obrigatória, apresentando estratégias coerentes e sustentadas;
- Seguir as orientações do plano estratégico para o sector da educação, que defende a melhoria substancial da eficiência do ensino, para que se possa expandir e universalizar em condições razoáveis e sustentáveis;
- Requalificar e reciclar a formação dos professores
- Apostar na qualidade do ensino
- Criar as condições necessárias para incentivar e educar os cidadãos para o desenvolvimento.

Os desafios que se colocam ao sector da educação em Moçambique são multifacetados. Os moçambicanos têm de empenhar esforços para mobilizarem recursos humanos e materiais necessários à expansão do acesso de modo que a médio/longo prazo se possa estabelecer a universalização do ensino para a promoção do desenvolvimento harmonioso, integral e geral do país.

Bibliografia

- **Abrahamsson, Hañs; Nilsson, Anders**, *Moçambique em Transição – um estudo da história de desenvolvimento durante o período 1974 – 1992*, Centro de Estudos Estratégicos e Internacionais, Instituto Superior de Relações Internacionais, 1998.
- **Adda**, *A mundialização da Economia:1. Génese*, Terramar, Lisboa.
- **Alves, Maria Inês Dias de Sousa Pacheco**, *As ONG na Política Comunitária de Cooperação para o desenvolvimento*, Dissertação de Mestrado, ISCTE, Lisboa, 1994.
- **Amaro, Rogério Roque**, “O puzzle territorial dos anos 90- uma territorialidade flexível (e uma nova base para as relações entre nações e regiões)”, *Vértice*, nº 33, Dezembro, 1990, pág.38-48, Lisboa.
- **Autores Vários**, *A educação das mulheres e das raparigas, relatório mundial sobre a educação*.
- **Autores Vários**, *A problemática da alfabetização em Moçambique*, INDE.
- **Autores Vários**, *A problemática do género nos livros escolares do ensino primário em Moçambique*. Maputo: INDE.
- **Autores Vários**, *Politiques de développement et croissance démographique rapide en Afrique*. Paris: Institut National d'Études Démographiques, 1993.
- **Azevedo, Joaquim**, *Avenidas de Liberdade, reflexões sobre política educativa*, Edições ASA, Porto 1994.
- **Banco de Portugal**, *Evolução das economias dos Palops, 1999 –2000*.
- **Banque Mondial**, *L' education en Afrique Subsaharienne: pour une stratégie d' ajustement, de revitalization et d' expansion*, Washington: BM 1988.
- **Baptista, Maria de Lourdes Lúcio Vieira**, *Educação/formação e desenvolvimento*, Dissertação de Mestrado, ISEG, 1998.

- **Bayart, Jean – François**, *L'État en Afrique : La politique du ventre*, Paris, Fayard, 1989.
- **Baylies, C., Bujra, J.**, "The Politics of Education and Cultural Production", *Review of African Political Economy*, nº 48, 1990, pág. 2-6.
- **Benot, Yves**, *Que é o desenvolvimento?*, Livraria Sá da Costa Editora 1980 218 pgs.
- **Blaug, Mark**, "La pensée économique: origine et développement" Paris: *Económica*, 1981.
- **Bourdieu, Pierre e Passeron, Jean – Claude**, *La reproduction: Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Éditions de Minuit, 1970.
- **Bowles, Samuel**, *Class conflict, uneven development and schooling planners at bay*, A.G.M., Dar es Salam, 1980.
- **Cardoso, Maria Manuela Lemos e Castro**, *O desenvolvimento e a cooperação da União Europeia: sua importância na construção de infraestruturas e na formação de recursos humanos em Cabo Verde (Os casos das ilhas de S.Vicente e Santo Antão)*, Dissertação de Mestrado, ISCTE, Lisboa 2000
- **Caria, António José Macário**, *Educação e crescimento económico moderno/desenvolvimento em Portugal-1940/1994(Nível(is) de Educação, Convergência entre sexos e Domínios de formação)*, Dissertação de Mestrado, ISEG Abril/1999 183 pgs.
- **Carreiro, Henrique Medina**; "O Estado e a educação", *Público*, Lisboa 1996.
- **Chang, Gwang-Chol**, *L'éducation dans les pays les moins avancés: améliorer dans l'adversité*, Paris:1998.
- **CNE**, *Educação, economia e sociedade*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa: CNE, 1996.
- **CNE**, *Educação, económica e social*, Conselho Nacional de Educação, Lisboa: CNE, 1986.
- **Coombs, Philip H.**, *The world crisis in education: the view from the eighties*, New York, Oxford: Oxford University Press, 1985.

- **Correia, Virgílio Gomes**, *Cabo Verde, Educação e desenvolvimento*; Dissertação de Mestrado, Lisboa: ISCTE, 1996.
- **Dâmaso, Maria Fernanda**, *Educação e Formação de Quadros na Guiné – Bissau*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: ISCTE, 1997.
- **Dias, Patrick**, “Educação e Desenvolvimento na África Subsaariana – Desajustamentos conceptuais e Logros Ideológicos”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12-13, 1990, pág. 263-320.
- **Dionízio, Sandra Pinto**, *O papel das Organizações Não Governamentais (ONG's) no desenvolvimento de Moçambique: Estudo em províncias seleccionadas*, Dissertação de Mestrado, ISEG Julho de 1998.
- **Direcção Nacional de Estatística, Comissão Nacional do Plano**, *Anuário Estatística*, 1993.
- **Domingos, Alda Maria Loureiro**, *Educação e crescimento económico-moderno caso português-(período pós II guerra mundial)*, Dissertação de Mestrado, ISEG Abril 1997 119 pgs.
- **Dorfman, Robert**, “*Economic Development from de Beginning to Rostow*”, in *Journal of Economic Literature*, Vol. XXIX.
- **Erny, Pierre**, *L' Enfant et San Milieu en Afrique Noire*, Paris, L' Harnattan, 1987.
- **Fagerlind, Ingemar, Saha, Lawrence j.**, “*Education and National Development: A Comparative Perspective*”, Second Edition, Pergamon Press, 1990.
- **Ferreira, Maria João da Silva Mendes**, *Educação e Transições em Angola (O Impacte das Mudanças Políticas e Económicas na Realidade Educacional entre 1992-1996)*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: ISCTE, 1997.
- **First, Ruth**, “Colonialism and the Formation of African states”, in David Held et al. (orgs.), *State and Societies*, Nova York & London, New York University Press, 1983, págs. 207-219.
- **Freire, Paulo**, *Educação Política e conscienciatização*, 2ª Edição, Lisboa: Sá da costa Editora, cadernos livres, nº6.

- **Friedmann, John**, *Empowerment*, Celta, Oeiras, 1996.
- **Fuchs, Elisa**, *Alfabetização: Desenvolvimento de potencialidades ou reforço da marginalidade?- Alfabetização em Moçambique e em Cabo Verde na sua relação com formas de comunicação e necessidades de formação nas zonas rurais*. Maputo:INDE_,1996.
- **Furtado, Celso**, *Teoria e Política do desenvolvimento económico*, Publicações Dom Quixote, Lisboa 1971.
- **Gentili, Pablo, e outros**, *Pedagogia da exclusão, Crítica ao neoliberalismo em educação*, Editora Vozes, 1995 306 pgs.
- **Golias, Manuel**, *Democracia e Educação em Moçambique*, Maputo, 1995.
- **Gomes, António Sousa**, “O desenvolvimento sócio-económico e a educação”, in *Análise social*. – Ano 2, nº 7-8 (2º sem. 1964). – pág. 652-670.
- **Gómez, Miguel Buendía**, *Educação Moçambicana, história de um processo:1962-1984*, Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 1999.
- **Grellet, Gérard**, *Structures et Stratégies du développement économique*, Presse Universitaires de France, Paris, 1986.
- **Heimer, Franz – Wilhelm**, “Educação e Desenvolvimento em África: o papel problemático das teorias”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, nº 12/13, 1990, pág. 253-258.
- **Hugon, Philippe**, “*Crises de l’éducation en Afrique- Introduction*”, *Afrique Contemporaine*, 172, Octobre-Décembre, 1994.
- **INE**, *Contas Nacionais 1999*, Moçambique.
- **Johnston, Anton**, *Educação em Moçambique 1975-1984*, Março de 1986.
- **Júnior, Paulo dos Santos**, *O desenvolvimento humano: o caso angolano*. Dissertação de Mestrado, Lisboa: ISCTE, 1996.
- **Kerenge, Apollonia**, *Women in development: Training experiences in Sub-Saharan Africa*.
- **Khói, Lê Thành**, “ *Educação, cultura e desenvolvimento em África*”, *Revista Internacional de Estudos Africanos*, 12-13, Janeiro- Dezembro, 1990.

- **King, Kenneth**, *Aid and education in the developing World: the role of the donor agencies in educational analysis*. Essex: Longman, 1991.
- L' Harmattan, 1999, 286 pgs.
- **Landsheere, Viviane de**, *L'Education et la formation: science et pratique*, Paris: Presses Universitaires de France, cop.1992.
 - **Lange, Marie – France, e Martin, Jean – Yves**, (orgs.), "Les stratégies éducatives en Afrique subsaharienne » , Cahiers des Sciences Humaines, vol. 31, nº3, 1995, págs. 563-574.
 - **Leontief, Lev**, *Noções de Economia política*, Prelo, Lisboa, 1976.
 - **Lewin, Arie Y. [et al.]**, *Development analysis: theory, methodology and applications*, edited by Abraham Charnes; Boston: Kluwer Academic Publishers, cop.1997 513 pgs.
 - **Lewin, Keith M.**, *Educational development in Asia: issues in planning, policy and finance*, 1997.
 - **Mário Mouzinho,; Buendía, Miguel; Kouwenhoven, Wim; Waddington, Clotilde; Alberto, Adalberto**, *Revisão analítica e crítica dos estudos sectoriais em educação realizados em Moçambique, 1990-1998*; Março 2000, pág 24.
 - **Martins, Zeferino**, *Aproveitamento escolar no Sistema Nacional de Educação: contribuições para um estudo das disparidades regionais e de sexo com referência ao EP1*. Maputo, INDE, 1992.
 - **Mazula, Brazão**, *Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985*. Edições Afrontamento, 1995.
 - **Meadows, Donella, Meadows, Denis, Randers, Jorgen**, *The Limits of Growth*, Pan Books, London, 1983.
 - **Merlin, Pierre**, *Espoir pour l'Afrique noire*, Paris: Présence Africaine, 1996.
 - **Michel, Sandrine**, *Education et croissance économique en longue période –*
 - **Ministério da Educação, Direcção de planificação; Estatística da Educação levantamento escolar- 1999**. Maputo, junho de 1999.



- **Ministério da Educação**, *Direcção de planificação; Indicadores educacionais e efectivos escolares - Ensino Primário, 1993-1994, Ensino Secundário Geral, 1983-1994*. Maputo, 1994.
- **Ministério da Educação**, *Plano estratégico da educação 1999-2003- "Combater a exclusão, Renovar a Escola"*. Maputo: Outubro de 1998.
- **Ministério da Educação**, *Política nacional de educação e estratégias de implementação*, Maputo, 1999.
- **Ministério da Educação/Unicef**, *Educação para todos em Moçambique, uma estratégia que nasce*, Maputo, 1992.
- **Ministério do Planeamento e Administração do Território**, *O nosso futuro comum*, GEPAT, Lisboa, 1989.
- **Mira, Feliciano de**, *Educação, empresas e desenvolvimento em Moçambique*, Évora: Editorial Pendor, 1997.
- **Moreira, Margarida Mira**, *Escolas Populares: Respostas da sociedade às Insuficiências do Estado da Guiné – Bissau no domínio da Educação*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: ISCTE, 1997.
- **Mook, Peter R.; Harbinson, Ralph W.**, *L'éducation en Afrique subsaharienne, pour une stratégie d'ajustement, de revitalisation et expansion*, Etude de politique generale de la Banque Mondiale, 1990.
- **Murteira, Mário**, *Lições de Economia política do desenvolvimento*, Editorial Presença, Lisboa, 1990.
- **Murteira, Mário**, *Lições de Economia política do desenvolvimento*, Editorial Presença, Lisboa, 1990.
- **Murteira, Mário**, *Os Estados da língua portuguesa na economia mundial*, Editorial presença, Lisboa, 1988.
- **Nogueira, António Inácio Correia; Rodrigues, Carlos manuel Santos Assunção; Ferreira, Joaquim de Sousa Moraes**, *Formar hoje, Educar amanhã*, Livraria Almedina Coimbra – 1990.

- **Nunes, Leopoldo Mesquita**, *A Educação e o Desenvolvimento económico, natureza presente de uma relação*, Dissertação de Mestrado, ISEG, Junho de 1998 132 pgs.
- **Obanya, Pai**, *The dilemma of education in África*. Regional office for education in Africa, 1999.
- **Oliveira, Danila Andrade**, *Gestão democrática da educação*, Editora Vozes 1998 286 pgs.
- **Perroux, François**, *Pour une philosophie du nouveau développement*, Aubier, les presses de l'Unesco, Paris, 1981.
- **Platteau, Cristhian**, "Augmenter le taux de scolarisation: le point de vue des parents", *Le Courrier, Afrique- Caraïbes – Pacifique – Union Européenne*, 148, Novembre – Décembre, pp. 63 –64, 1994.
- **PNUD**, *Relatório do Desenvolvimento Humano*, Tricontinental Editora, Lisboa, 1994.
- **PNUD**, *Relatório do Desenvolvimento Humano*, Tricontinental Editora, Lisboa, 1996.
- **PNUD**, *Relatório do Desenvolvimento Humano*, Tricontinental Editora, Lisboa, 1999.
- **PNUD**, *Relatório do Desenvolvimento Humano*, Tricontinental Editora, Lisboa, 2000.
- **PNUD**, Moçambique, *Relatório do Desenvolvimento Humano 2000*, SARDC, Lisboa, 2001.
- **Psacharopoulos, G., Woodhall, M.**, *Education for Development: an Analysis of Investment Choices*, New York, Oxford University Press, 1985.
- **Rebelo, José**, *O lugar e o papel da educação não formal no desenvolvimento de Moçambique: A formação Profissional dos bancários Moçambicanos a partir de 1987, e a sua articulação com o desenvolvimento*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: ISCTE, 1997.

- **Reis, Vitor Manuel Vaia**, *Principais estratégias de desenvolvimento em confronto na República de Cabo Verde após a Independência*, Dissertação de Mestrado, ISCTE, Lisboa 2000.
- **Ribeiro, Maria Adília Gomes**, “Educação/ história/ Ideologia em Moçambique” - *Boletim da Sociedade de Geografia de Lisboa*, Série 113.^a - N.º 1-12 Janeiro –Dezembro de 1995, 260 pgs.
- **Ribeiro, Sérgio**, *Recursos Humanos e Estratégia de Desenvolvimento*, colecção universitária, Lisboa, 1988.
- **Rocha, Manuel**, *A educação permanente*, Ministério das Obras Públicas, Laboratório Nacional de Engenharia Civil, 1997.
- **Rodrigues, Maria João**, *Competitividade e recursos humanos – dilemas de Portugal na construção Europeia*, 2ª Edição, Lisboa, Publicações D. Quixote, 1994.
- **S. Pedro, E.**, *O impacto económico da educação sobre a produtividade do trabalho*, Ed. Gabinete de estudos e planeamento, Ministério da educação, Lisboa 1992.
- **Saint Paul, Gilles, Verdier, Thierry**, “Education, Democracy and Growth”, *Journal of Development Economics*, vol 42, págs. 399-407, 1993.
- **Santos, José Manuel Gameiro Rebelo**, *O lugar e o papel da educação não formal no desenvolvimento de moçambique: a formação profissional dos bancários moçambicanos a partir de 1987, e a sua articulação com o desenvolvimento*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: ISCTE, 1997.
- **Serra, A.M. Almeida**, *Moçambique: da Independência à actualidade – Evolução económica e social, 1975 – 1990*, Lisboa, Cesa, ISEG.
- **Silva, Maria Manuela Machado da**, *Educação e sociedade de risco*, Gradiva, 1993.
- **Silva, Maria Manuela**, “Oportunidades de desenvolvimento comunitário em Portugal”, *Análise Social*, nº7/8, Lisboa, 1964.
- **Stöhr, Walter, Taylor, Fraser**, *Development from Above or Below?*, John Wiley and Sons, Chichester, 1981.

- **Tap, Pierre**, “ *A sociedade pigmaleão: integração social e realização da pessoa*”, Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- **Taylor, Arthur**, *As grandes doutrinas económicas*, Publicações Europa América, 1965.
- **Teixeira, Aurora**, *Capital humano e capacidade de inovação, contributos para o estudo do crescimento económico português, 1960-1961*- Dissertação de Mestrado, ISEG Lisboa 1999 165 pgs.
- **Tole, José Diquissone**, *Moçambique, educação e formação da Classe-Estado*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: ISCTE, 1995.
- **Torres, Adelino**, *Horizontes do desenvolvimento africano, no limiar do século XXI*. Editora Vega, 1998.
- **UNESCO**, *Educação um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*, Edições ASA 1997.
- **Vieira, José Luís Dias da Costa**, *Educação em Portugal: alguns aspectos quantitativos e qualitativos do ensino básico e secundário*, Outubro 1996; 90 pgs.
- **World Bank**, *Kenya: the role of women in economic development*. Washington: World Bank, 1989.
- **World Bank**, *World Development Report*, World Bank, 1987.

- **Tap, Pierre**, “ *A sociedade pigmaleão: integração social e realização da pessoa*”, Lisboa: Instituto Piaget, 1996.
- **Taylor, Arthur**, *As grandes doutrinas económicas*, Publicações Europa América, 1965.
- **Teixeira, Aurora**, *Capital humano e capacidade de inovação, contributos para o estudo do crescimento económico português, 1960-1961*- Dissertação de Mestrado, ISEG Lisboa 1999 165 pgs.
- **Tole, José Diquissone**, *Moçambique, educação e formação da Classe-Estado*, Dissertação de Mestrado, Lisboa: ISCTE, 1995.
- **Torres, Adelino**, *Horizontes do desenvolvimento africano, no limiar do século XXI*. Editora Vega, 1998.
- **UNESCO**, *Educação um tesouro a descobrir, Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*, Edições ASA 1997.
- **Vieira, José Luís Dias da Costa**, *Educação em Portugal: alguns aspectos quantitativos e qualitativos do ensino básico e secundário*, Outubro 1996; 90 pgs.
- **World Bank**, *Kenya: the role of women in economic development*. Washington: World Bank, 1989.
- **World Bank**, *World Development Report*, World Bank, 1987.