



Resenha

O Professor e os desafios do ensino e aprendizagem no século XXI: Uma abordagem orientada para o desenvolvimento¹

Brazão Mazula

Faculdade de Filosofia, Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique

RESUMO: A tese central do artigo diz que o processo de ensino e aprendizagem é, em cada estágio da evolução da sociedade, desafiado fortemente pelas mudanças tecnológicas e ambientais, quer nas escolas das cidades quer nas das zonas rurais. Nas primeiras décadas deste século XXI far-se-ão sentir com maior acutilância seis desafios: i) a globalização; ii) o combate à pobreza e a criação da riqueza nacional *versus* o bem-estar social; iii) a paz e estabilidade social; iv) a democracia; v) a criação da consciência ecológica e vi) a própria escola. Estes desafios obrigam a educação a passar do modelo de escola monológica para uma escola performativa e a correspondente passagem do ensino e aprendizagem monológicos ou bancários para um ensino e aprendizagem performativos, mais dialógicos e abertos ao desenvolvimento das comunidades locais e da sociedade em geral. Ousaria dizer que se o país quiser uma educação determinante no desenvolvimento há que optar por uma educação performativa nos seus três níveis, particularmente, as universidades. O artigo termina incidindo nos desafios do processo de ensino e aprendizagem referentes ao professor do ensino primário, secundário (incluindo o técnico-profissional) e superior, pensando inclusive no desenvolvimento rural. Apesar de o professor ser o motor-chave desse processo, salienta-se que ele só poderá lograr êxitos quando souber *ser professor*, e quando houver articulação estreita de acção e cooperação com outros quatro actores, igualmente determinantes, que são o Estado, as comunidades locais (a sociedade civil), o sector privado industrial e a própria escola.

Palavras-chave: educação, professor, desenvolvimento, comunidade, ensino performativo

The teacher and the challenges within the teaching and learning field in the XXI Century: An approach towards development

ABSTRACT: This article argues that in each stage of societal evolution, the learning and teaching process is strongly challenged by technological and environmental changes in both urban and rural areas schools. Findings demonstrate that from the first decades of this Century, six challenges have been felt, namely i) globalization; ii) fight against poverty and creation of national wealth *versus* social well-being; iii) peace and social stability; iv) democracy; v) creation of ecological conscientiousness and vi) the school itself. These challenges urge the education system to move from its monologic school model to a performative, one which means that the previous monologic or banking teaching and learning model needs to be performative and, not only must it be oriented to the society development, but more open to local community development as well. Furthermore, we dare put forth that if a country wishes a determining education associated with its national development agenda, the performative education seems to be the right option within its three levels, particularly at the university level. To conclude the article looks at the learning and teaching process challenges related to primary, secondary (including technical and vocational) school teachers and university lecturers. This approach also includes challenges on rural development. Although the teacher is the key actor within this process, it can be said that he or she may only succeed by knowing to be a teacher proper. This teacher's role and achievement must be associated with a close articulation of action and cooperation with other four influential actors such as the State, local communities (the civil society), industrial private sector and the school itself.

Keywords: performative education, school teacher, lecturer, development, community

Correspondência para: (correspondence to:) bmazula@uem.mz

INTRODUÇÃO

O tema deste artigo é complexo. A sua complexidade reside no facto de que ele encerra, por sua vez, quatro subtemas bem diferentes, igualmente complexos. Esses subtemas são: i) professor; -- ii) processo de ensino e aprendizagem; -- iii) século XXI e -- iv) desenvolvimento. Esses quatro subtemas são interligados por um termo comum: desafios.

Como metodologia e para objectivos desta modesta reflexão, são identificados os grandes desafios do século XXI e, a partir deles, reflectir-se o tema. Os últimos 50 anos do século passado mostraram-nos quão veloz ocorrem as mudanças tecnológicas que, por sua vez, induzem a mudanças políticas, sociais e até mentais. São aqui apontados apenas seis desafios considerados nucleares: i) a globalização; - - ii) o combate à pobreza e a consequente criação do bem-estar; -- iii) a paz e estabilidade social; -- iv) a democracia; -- v) consciência ecológica e vi) a própria escola.

Para a elaboração deste artigo foram feitos levantamentos: (a) em três escolas primárias, nomeadamente a Escola Primárias Completas de Malica, em Lichinga (Niassa); o Centro Educacional de Marracuene, na Província de Maputo e a Escola Heróis Moçambicanos, na cidade da Beira; (b) e dois tipos de escolas secundárias, a saber: a Escola Secundária Comunitária Sagrada Família de Marracuene e a Escola Secundária “A Luta Continua” de Nzinje, Lichinga; e o Instituto de Formação de Professores (IFP) de Inhamizua, na Província de Sofala. O levantamento teve como base, por um lado, nas entrevistas feitas com professores e técnicos superiores das estruturas centrais da educação; e, por outro, na análise documental, especialmente sobre as estratégias de desenvolvimento da

educação em geral e de formação de professores, em particular, para o período 2012-2016. Foram ouvidos também alguns taxistas nas Cidades de Maputo e da Beira.

A partir da análise desses documentos, é notória a preocupação do Governo, através do Ministério da Educação, com a vida, o estatuto e a melhoria das condições de trabalho do professor, com a qualidade do ensino, com o aproveitamento racional das novas tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da educação.

Mais do que fazer a caracterização de cada um dos desafios, na medida em que constam da Agenda 2025, alguma atenção será dedicada à globalização neoliberal e ao seu impacto nas vidas das sociedades, incluindo nas das populações rurais, ainda com altos índices de pobreza. Daí, por vezes, a incidência no desenvolvimento rural e a concentração de esforços no combate à pobreza. Importa, no entanto, identificar três ou quatro características das populações das comunidades rurais. A *primeira* característica diz que, na sua maioria, elas são camponeses que vivem ou sobrevivem da terra. A *segunda* diz que a terra, que herdaram dos seus avós ou antepassados, constitui a sua identidade, de tal maneira que sem ela sentem-se perdidos e depauperados; em suma, perdem a identificação com o País que é seu. Elas são, no nosso entender, muito fiéis às normas da República e à Lei da Terra, em particular. A *terceira* característica: o camponês é trabalhador nato, mas vive, muitas vezes, na pobreza extrema. O camponês não é muito exigente, mas aspira a uma vida melhor. Em *quarto lugar*, ele pede duas coisas: -- i) que se lhe ajude a explorar racionalmente os recursos da terra que habita, para o seu bem-estar e para o bem do País; e -- ii) a educação de seus filhos, para os quais ele luta, trabalha e se sacrifica dia e noite.

DESAFIOS DO SÉCULO XXI

- a) A globalização diz-nos que, ao mesmo tempo que somos singulares como indivíduos e colectivamente soberanos como Nação, estamos “num mundo marcado por relações de interdependência” e “Moçambique faz parte desse mundo globalizado” (CCA, 2003, p. 99-100). Com os seus defeitos e ameaças, a globalização está aí, atinge a toda gente onde quer que esteja, na cidade ou no campo, mesmo contra a vontade. Por causa das suas ameaças e dos seus riscos, Giddens refere-se ao “mundo virado do avesso” pela globalização. A arma forte da globalização são as novas tecnologias de informação e comunicação, abreviadamente conhecidas por TICs. As TICs erigiram-se como poder que comanda poderes, condiciona, reorienta as vontades, as consciências e até mesmo os sentimentos. No seu termo, essa reorientação acaba confundindo as mentes, na medida em que o homem está habituado a guiar-se por um líder humano (seja ele pai, tio, religioso ou governante político). Nos movimentos e convulsões sociais que estamos assistindo no mundo, hoje, incluindo na África, não se consegue identificar líderes físicos (pode-se suspeitar), descobre-se apenas liderança virtual que não se responsabiliza pelos efeitos. As novelas e o *facebook* são, por assim dizer, essas novas lideranças mentais. O jornalista David Kirpatrick, comentando os movimentos recentes da Tunísia, Egito, Iémen, Síria, Grécia e Espanha, observa que “o *facebook* pode vir a desaparecer, mas o

mundo já mudou” e ele “vai desempenhar um papel em mais países no futuro, porque dá poder às pessoas comuns.”

A Agenda 2025 vai pela positiva, quando diz que “salvaguardando os efeitos positivos sobre o ambiente, o uso das novas tecnologias é um imperativo inelutável para qualquer moçambicano, seja estudante, camponês, homem de negócios ou político” e que esta “era digital oferece-nos uma oportunidade histórica única para o nosso desenvolvimento” (CCA, 2003, p. 101).

Daqui duas questões – desafios para a educação em geral: i) em que medida a educação forma o cidadão para viver nesse mundo globalizado, quer enfrentando as suas ameaças, quer tirando proveito da globalização para o seu bem-estar? – ii) Nos últimos cinquenta anos, passámos da ardósia, do aparo, do mata-borrão como meios didácticos para um outro meio didáctico mais moderno que é o computador, cujo mata-borrão é o “delete” imbutido nele. Os governos têm de contemplar no plano da Educação orçamento para estudantes “menos privilegiados da sociedade”. Este termo (“menos privilegiados da sociedade”) é retirado de John Rawls, segundo o qual a opção política pelos desfavorecidos ou menos privilegiados situa-se no âmbito da “justiça como equidade”(RAWLS, 2000). Hoje, o *laptop* na mão dum estudante é um meio didáctico inevitável para a sua aprendizagem. Os pais devem contemplar, igualmente, nos seus orçamentos familiares a compra desse material didáctico. Não obstante ele ser

veículo de possíveis ameaças como jogos que afastam a concentração do aluno, distraem-lhe o processo de aprendizagem, ele é, ao mesmo tempo, caderno, livro, biblioteca, máquina calculadora, jornal científico, meio de pesquisa e de intercomunicação com estudantes, docentes e pesquisadores doutros quadrantes do mundo. Cabe à escola, à sociedade e ao Estado educar a consciência do aluno para o uso correcto deste instrumento pedagógico. A sua popularização impõe-se, necessariamente, como imperativo social.

- b) Esta globalização neoliberal caracteriza-se, por um lado, pelo individualismo exacerbado, corporativismos económicos e arrogância dos poderes económicos e financeiros internacionais que despoletaram a crise financeira mundial, agravaram a pobreza dos países pobres e, ao fim ao cabo, acabaram afectando os próprios autores e sistemas globalizadores, deixando-os atordoados. Ultimamente, estamos assistindo a luta não declarada entre o dólar e o euro, afectando drasticamente as economias débeis. Curiosamente, as duas moedas associaram-se no combate ao dinar líbio que, por longos anos, se distanciou da hegemonia daquelas moedas. A máquina globalizadora tende a reduzir os países pobres a objectos de acção, não lhes dando ouvidos, inclusive, nos assuntos internos, negando-lhes, desta forma, a qualidade de sujeitos de acção. O Banco Mundial já dizia em 2003 que, embora uns países em desenvolvimento tenham, como vantagem da globalização, entrado nos mercados mundiais, “outros

países vêm ficando cada vez à margem da economia mundial e sofrem com a renda em declínio e com o aumento da pobreza.” (BANCO MUNDIAL, 2003).

Na perspectiva de alguns críticos, ao facilitar a intercomunicação dos homens, a globalização desperta nas sociedades a consciência para uma maior solidariedade humana. Essa solidariedade não fica nos sentimentalismos nem se limita à generosidade económica de ajuda ou doação, mas abre o mundo para a cidadania mundial ou global. O que isto é, ninguém sabe. Deste modo a era digital, ou a globalização digital define-se também como era planetária, impondo maiores solidariedades entre os homens.

Estudiosos como Stiglitz (2002 e 2007), Giddens (2000a), Morin, *et al.* (2003), divergindo por vezes nas abordagens, entendem que este fenómeno é inevitável. Da grande desilusão que a globalização trouxe ao homem contemporâneo, como foi o iluminismo no séc. XVIII na Europa, Stiglitz alimenta a possibilidade de torná-la “eficaz” e a de se criar “um mundo diferente”, até porque “muitos dos problemas da globalização são obra nossa”, como, por exemplo, os problemas ambientais. Desta feita, conclui: “temos de aprender a lidar com eles” (STIGLITZ, 2007, p. 51). Na linha deste Prémio Nobel da Economia 2001, o desafio da educação neste século será o de saber tornar eficaz a globalização. Carlos Agostinho do Rosário usa o conceito de “humanização da globalização” (ROSÁRIO, 2005). Na perspectiva deste economista, o

desafio da educação consistiria, então, em saber humanizar a globalização para o benefício do Povo. Para Morin, as solidariedades não decorrem necessariamente da globalização, mas da consciência planetária e o que está a decorrer é a “planetarização” da humanidade, a consequente “cidadania cosmopolita” e o desafio da governabilidade dessa mesma planetarização. Para este pensador a globalização assume o individualismo próprio do capitalismo e ultrapassa-o para hiper-individualismo. Assim sendo, o desafio da educação consistirá em “educar para o despertar de uma sociedade-mundo” (MORIN *et al.*, 2003, p. 63), superando o hiper-individualismo e criando a consciência planetária. Para Boaventura de Sousa Santos, “o único modo eficaz e emancipatório de enfrentar a globalização neoliberal é contrapor-lhe uma globalização alternativa, uma globalização contra-hegemónica” (SANTOS, 2003, p. 55).

- c) Mais dois aspectos em relação à globalização: *um* refere-se àquilo que dois alemães, Hans-Peter Martin e Harald Schumann, já nos anos 90 do século passado, apelidavam de “terramoto económico e social” (MARTIN e SCHUMANN., 1998, p. 113), provocado pela globalização e *outro*, referente ao impacto da globalização na educação. Seria o *suname* social do século.

Esses autores prognosticavam, que no século XXI apenas 20% dos trabalhadores teriam emprego. Nestes termos 80% das pessoas que desejassem trabalhar não iriam encontrar emprego. Acontecendo

isto, a situação seria dramática. Expressando esse drama, Scott McNealy, director da empresa norte-americana Sun Systems, considera “que, no futuro, a questão será «*to have lunch or be lunch*», ou seja, «ter algo para comer ou ser devorado»” (IBIDEM, p. 10). O camponês é sempre devorado. Por exemplo, ele nunca há-de compreender como é que é obrigado a vender o arroz (ou outro produto) a um preço, e uma vez processado, deve comprá-lo seis ou sete vezes mais. Tudo isto faz acreditar que o desemprego nas nossas cidades seja também efeito da globalização.

A questão é que, tradicionalmente, ter emprego significa estar dependente dum patrão, seja ele público ou privado, com quem se faz um contrato de trabalho com direitos e obrigações mútuas, compensado ao fim do mês com resultados favoráveis ao empregador e um salário fixo ao trabalhador. As novas tecnologias que suportam a globalização vêm pôr em cheque este conceito de emprego. Mais do que o “fim do trabalho”, trata-se do fim do conceito tradicional de emprego, ou seja, fim do “trabalho remunerado para todos”. Neste contexto, Giddens diz que “a educação não pode ser encarada como uma fase de preparação prévia à entrada do indivíduo no mundo do trabalho [assalariado] ” (GUIDDENS, 2000a, p. 513).

Quando a Europa preparava o Tratado de Maastrich, advertia os cidadãos que, no futuro, um cidadão europeu não sobreviveria apenas com um emprego, nem falando apenas uma língua. No

mínimo devia estar habilitado em três profissões e falar fluentemente três línguas, incluindo o inglês. Supõe-se que o mesmo aconteça com a integração regional na SADC. A competição será maior, a selecção mais criteriosa, menos propensa a apadrinhamentos. Hoje, mais do que emprego, o mercado já começa a exigir a empregabilidade. Consequentemente, sobreviverá a pessoa capaz de prestar serviços com competência, mais do que aquele que procurar vínculo fixo com um empregador. Pela empregabilidade se garante o emprego, como prestação de serviços de qualidade, mas nem sempre o emprego é garantia de segurança no trabalho. A educação deverá estar em condições de preparar o cidadão nesses termos, capaz de prestar serviços de qualidade, auto-empregar-se, circular livre e responsavelmente na região e no mundo, quer para a realização da sua vida ou do seu negócio, quer para representar o seu país. Trata-se de formar cidadãos competentes, com domínio de três línguas (incluindo a materna) e habilitado em, pelo menos, duas profissões. Isto já se faz sentir, inclusive, no nosso país. Dificilmente, o homem citadino, por exemplo, sobreviverá só com um emprego. Isto significa que as instituições de ensino superior não deverão impedir que um graduado volte a frequentar um outro curso de sua escolha.

Estes cenários, efeitos da globalização, implicam repensar o sistema da educação no seu todo, repensando em profundidade o processo de ensino e aprendizagem em particular e, por que não, redesenhar a própria escola.

REDESENHAR A ESCOLA

- a) A questão maior é: em que medida a educação, no seu processo de ensino e aprendizagem, faz uso das novas tecnologias de informação e comunicação para acelerar o desenvolvimento do País e tendo em conta as características das zonas rurais. Importa criar situações de igualdade entre as escolas das cidades e as das zonas rurais, num “equilíbrio reflexivo” amplo (RAWLS, 2000, p. 51), uma vez que os seus alunos são avaliados pelos mesmos programas nacionais. Professores das escolas de Malica, em Lichinga, e de Marracuene, em Maputo, disseram que algumas perguntas dos exames nacionais pressupõem que todos os alunos têm acesso à internet, quando não. Nesse aspecto as Vilas do Milénio, que começam a espalhar-se pelo país, poderiam jogar um papel importante nas zonas rurais, na medida em que facilitariam o acesso dos alunos daquelas escolas ao conhecimento pela internet. Elas podem ser, ao mesmo tempo, instrumento presencial e virtual de aprendizagem. As Vilas do Milénio estão em melhores condições de se transformar em *bancos de conhecimento*, com impacto no processo de ensino e aprendizagem. Facilitariam, desta maneira, tanto ao aluno como ao professor das zonas rurais.
- b) Tradicionalmente, a *escola* apareceu sempre *como espaço e tempo* institucionalizados para o ensino e aprendizagem do cidadão. A história da educação diz-nos que deve-se a Sólon (séc. VII. A. C.), mestre e jurista da Grécia Antiga, a distribuição dos conteúdos de

ensino em tempos lectivos, a serem dados num espaço próprio, concebendo a sala de aula. Através desse conceito de escola mais desenvolvido na época moderna, “[elas] apareceram, como parte do aparelho administrativo do Estado moderno”. Mais do que garantir o acesso dos cidadãos ao ensino, o Estado moderno mantinha assim, através do “currículo oculto”, o “controlo e a disciplina das crianças” (GUIDDENS, 2000a, p. 514). Daí, as grandes obrigações do Estado para com a escola, garantindo-lhe livros, manuais, carteiras e todo o material didáctico necessário para que esta desenvolva melhor as capacidades de literacia, de numeracia e, mais recentemente, de computação.

As novas tecnologias (TICs) estão pondo em causa este modelo de escola. O computador, o cd-rom, o vídeo, a internet não só põem o aluno *on-line* com um professor fisicamente distante e diferente do professor da sala de aula, como a partir desses meios ele recolhe informação e conhecimentos que ultrapassam o currículo que é utilizado na própria escola. Hoje, o acesso à internet é um direito humano à informação e ao conhecimento. O sociólogo Giddens (2000a) coloca ainda a seguinte questão: em que medida, num futuro não muito distante, será necessária a escola, quando “as crianças, em vez de se sentarem em filas a escutar o professor, ligarem os seus computadores para aprender?” (p. 515). Ele não descarta, como já acontece na Inglaterra, a existência de “sala de aula sem paredes”, onde está o estudante com o *laptop* no seu processo de aprendizagem, quer

estudando sozinho, quer em grupo com outros estudantes, comunicando-se com docentes ou investigadores doutros quadrantes do mundo. Está aí a escola sem parede.

No contexto moçambicano, provavelmente, o modelo de escola será misto, de salas de aulas físicas e de sala de aula virtual. É muito difícil optar por soluções exclusivistas ou disjuntivas, mas sim que inclua a adopção de todas as estratégias tecnológicas modernas e tradicionais que ajudam a aprendizagem sólida e crítica do aluno. O professor seria formado para gerir os dois tipos de salas de aula.

O plano do Governo de construção de mais salas de aulas, de massificação das tecnologias de informação e comunicação e do ensino à distância é estratégico e fundamental. O termo *massificação* parece mais apropriado do que o de *expansão*, na medida em que pode um certo produto ser disponível em todo o território nacional (expansão) e não ser acessível a todos. Massificação significa aqui a apropriação generalizada do produto ou dos meios tecnológicos pelas massas, seja ele rico ou pobre, como sua cultura. Significa que o próprio camponês e habitantes das zonas rurais, o pequeno e médio empresário da cidade ou vila se apropriam das novas tecnologias para aumentar os ritmos de produção e produtividade para si e sua família, elevando o seu bem-estar. O mercado devia ajudar a massificação desses recursos tecnológicos para a escola usá-las como recurso de aprendizagem sempre disponível.

Esse envolvimento do mercado é possível.² As empresas moçambicanas deveriam redireccionar as suas verbas de responsabilidade social corporativa para este efeito, participando mais nos esforços de massificação empreendidos pelo Governo.

A própria escola acaba se transformando num dos desafios do século XXI. Os avanços e a velocidade das novas tecnologias de informação e comunicação, também adoptadas como oportunidade de desenvolvimento pela Agenda 2025, obrigam a redesenhar o modelo da escola.

Mesmo que ela não se aperceba, a (nova) escola é confrontada desde já por seis áreas cimeiras na vida das sociedades das próximas décadas deste século e que desafiarão a sua identidade, a sua validade, a sua actualidade, em suma, a sua qualidade. Essas áreas criam exigências ao processo de ensino e aprendizagem. São elas: i) a *criação da riqueza e o combate à pobreza*; ii) a *globalização*; iii) a *paz e estabilidade social*; iv) a *democracia*; v) a *consciência ecológica* e vi) a *escola*.

Podemos esquematizar esse desafio da seguinte forma (Figura 1):



FIGURA 1: Desafios do Professor e do Processo de Ensino e Aprendizagem no século XXI.

A escola é sempre pensada como instrumento de transformação da sociedade e do seu desenvolvimento que, por sua vez, desafiam-na a transformar-se. O próprio desenvolvimento rural necessita duma escola durável e bem apetrechada, de um ensino igualmente de qualidade e de um professor com vocação. É uma questão de cidadania como equidade e igualdade de oportunidades. Na perspectiva de Durkheim, a escola recebe em cada época tarefas específicas da sociedade. Por exemplo, através do Protocolo de Bolonha, os governos europeus deram às instituições

do ensino superior europeu a tarefa de encontrar uma estratégia que lhes permitisse enfrentar os desafios da integração europeia e à medida da velocidade com que se modernizam as novas tecnologias de informação e comunicação. Os Chefes de Estado da SADC deram tarefa semelhante às universidades da região, através do Protocolo de Blantyre, de 2000. Em Moçambique, muito cedo a escola foi assumida como “uma base para o Povo tomar o poder” (MACHEL, 1974), estabelecendo uma ruptura radical com o

modelo colonial de escola. Esta palavra de ordem teve implicações na concepção, na organização e na avaliação da eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Hoje, espera-se dela que seja um instrumento eficaz de combate à pobreza pelo conhecimento, pela ciência e técnica, através dum ensino de qualidade e duma pesquisa com impacto na melhoria das condições da vida das comunidades, isto é, através da pesquisa performativa³. Pode-se dizer que seja uma forma actualizada daquela frase lapidar de Samora Machel. No topo da escola está o combate à pobreza e a construção da riqueza, assegurando a sua distribuição equitativa, aquela que, por exemplo, em emakhuwa, se expressa pelo conceito “*okawana*”. Externamente, a escola define-se por esta

sua dimensão instrumental, a de estar sempre ao serviço da sociedade. Internamente, distingue-se pelo seu desempenho performativo, na medida em que realiza tarefas e uma missão com impacto na melhoria da vida das sociedades, primando pela qualidade do seu ensino.

TIPOS DE ENSINO: rumo a tomar.

Como dissemos, redesenhar a escola implica também repensar o tipo de ensino e de aprendizagem.

Temos dois tipos de ensino e aprendizagem. Um é o *ensino cumulativo* ou *bancário* e outro, *ensino performativo* (Figura 2).



FIGURA 2: Tipos de Ensino.

Ensino Cumulativo ou Bancário⁴

A preocupação do sistema, dos currículos, dos programas e do professor é de transmitir ao máximo possível muitos conhecimentos ao aluno, reflectindo o próprio sistema económico de acumulação de riqueza material numa única pessoa (hiper-individualismo) ou em certos grupos (monopólio). O pressuposto é que quanto mais conhecimentos se transmite, a pessoa sabe mais. É um ensino centrado no professor e na memorização. Procura-se encher ou acumular a cabeça do aluno com

muitos saberes, independentemente da sua utilidade social e muitas vezes saberes não ligados entre si. Avalia-se o ensino pela quantidade dos saberes acumulados e empilhados. Cada conhecimento é um saber isolado. Cada disciplina organiza-se separadamente das restantes disciplinas. Cada faculdade é um mundo fechado às restantes faculdades, porque se considera uma esfera especializada inacessível ao não especializado na sua área do saber. Cada Universidade se constitui um astro fora do espaço comum da sociedade, numa

luz de conhecimentos sem orientação clara para a sociedade, porque se considera uma instituição iluminada. Consequentemente, cada professor caminha sozinho, com um ensino monológico; fala sozinho, discursiva para si mesmo; preocupado em mostrar que sabe, exhibe o que pensa que sabe; reduz os estudantes a meros ouvintes e admiradores dos conhecimentos acumulados; está preocupado unicamente com a sua disciplina, faz gripar a reforma universitária, quando se apercebe que a sua disciplina vai ficar fora, fica numa posição defensiva, facilmente se associa aos colegas num corporativismo de resistência. Este tipo de ensino contenta-se com cabeças bem cheias de conhecimentos. Daí a multiplicidade de disciplinas, muitas vezes incluídas para acomodar este ou aquele docente; a dificuldade de trabalhar em grupo e de ouvir o outro, portanto não democrático, pois cada um se acha dono do saber; a elaboração de testes ou provas de exames muito extensos, incluindo toda a matéria dada no ciclo de estudos. Não se lhe pode acusar de ser demasiadamente teórico. Só que a prática ou a pesquisa que realiza são desfasadas da realidade social e satisfazem apenas o *ego* deste bancário de conhecimentos. O aluno não tem outra alternativa senão decorar, empilhar e armazenar na sua cabeça tantos fardos de conhecimentos que recebe. No processo de aprendizagem o aluno sente tédio com esse tipo de ensino. Não se entusiasma muito, mas não tem outra alternativa senão memorizar a matéria e responder às questões do professor na aula, às questões dos testes e dos exames, literalmente como ele ditou os seus apontamentos seculares e enferrujados; se, porventura, tenta responder por suas próprias palavras, mesmo que a resposta seja certa, fica reprovado, porque baralhou a cabeça do professor. O professor sente-se confrontado pelo aluno e, então, vinga-se. Pior, se for uma aluna, uma estudante, que não aceitou satisfazer os seus caprichos. É

um ensino permeável à cábula. Não concordando com esse tipo de ensino, Einstein abandonou o ensino que era ministrado na faculdade. No jogo da memória, entre a recordação e o esquecimento, o aluno facilmente se esquece quando a pressão do exame termina. Na vida prática, o aprendente ou o graduado não consegue re-utilizar os conhecimentos para resolver os problemas práticos, porque recebeu conhecimentos ou saberes sem “princípios organizadores”. O monopólio do saber conduziu ao figurino medieval do professor catedrático, dono do saber configurado na cátedra: “*dixit ex cathedra*”. Faz-se admirar por todos, mas pouco útil.

Deste tipo de ensino, resulta, como dizem Montaigne e Edgar Morin, numa “cabeça bem cheia” e numa aprendizagem igualmente empilhadora, cumulativa, bancária e monológica. Daí, a expressão estudantil de “vou amarrar”, tomando café sem parar, muito frequente nas vésperas dos testes e dos exames. Quando o aluno, após esse esforço acumulado para tentar decorar a matéria dum trimestre ou dum semestre em 24 ou 48 horas, fica reprovado, ele fica muito admirado. É tarefa do professor mostrar aos alunos, durante o ano, que desse “amarrar” da última hora só poderá resultar naquilo que os economistas chamam de rendimento marginal decrescente (GOMES, 2000, p. 169).

O ensino performativo:

O termo performativo vem de *per* + *formare*. O prefixo latino *per* tem o sentido temporal de realização completa de acção, o sentido superlativo de acção bem acabada, de perfeição. E *formare* vem do latim *formare*, que significa ensinar, construir, produzir, criar, naquele sentido do poeta Horácio (sec. 8. a. C.) para quem o ensino tinha a tarefa de “criar uma personagem nova” (= “*personam novam*”).

formare”). Assim, o *ensino performativo* não está preocupado com acumulação de saberes, mas com a criação de competências, habilidades, atitudes, valores e princípios que organizam e explicam os conhecimentos. Desenvolve “uma aptidão geral” que permite à pessoa, ao longo da sua vida, “colocar e tratar os problemas” e, ao mesmo tempo, fornece “princípios organizadores que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido” (MORIN, 2002, p. 21). Capacita a saber identificar e colocar os problemas e a resolvê-los. Incide mais no despertar da curiosidade de saber, no debate e na problematização, na “arte da argumentação e da discussão”, na ligação e re-ligação dos saberes, na capacitação para solução dos problemas com princípios organizadores. Incide no desenvolvimento do que os gregos chamavam de “*métis*” (μέτις), que significa um conjunto de atitudes mentais... que conjugam o ‘faro’, a sagacidade, a previsão, a leveza de espírito, a desenvoltura, a atenção constante, o senso de oportunidade”. Incide na criação de capacidades e na arte de “transformar detalhes, aparentemente insignificantes”. Este aspecto é importante. Pois, muitas vezes, pensamos que só coisas grandes criam, igualmente, coisas grandes e coisas pequenas só podem criar coisas pequenas. Ora, a lei da complexidade, enunciada por Prigogine (2002) e muitas vezes evocada por Morin (1995), diz-nos o contrário: que coisas pequenas podem criar

coisas grandes, assim como coisas grandes nem sempre criam coisas grandes. O ensino deve capacitar o aluno a saber, na sua vida, transformar coisas pequenas em coisas grandes. Ambos recordam-nos o “efeito borboleta”. Nisto consiste o espírito empreendedor. Incide nos valores humanos, um dos quais é o da convivência social, a capacidade de diálogo e a cultura de trabalho árduo, cooperativo e produtivo. Por isso, este tipo de ensino é dialógico e performativo. O seu dinamizador é, em primeiro lugar, o professor. Daí, a exigência da sua formação nesse sentido e o desafio para as instituições de formação de professores e faculdades de educação.

DA ESCOLA MONOLÓGICA À ESCOLA PERFORMATIVA

Temos que nos perguntar que tipo de ensino as nossas escolas, inclusive as instituições do ensino superior, ministram: se ensino cumulativo, se ensino performativo. Há uma relação intrínseca entre o tipo de ensino e o modelo de escola (α e β). O ensino cumulativo é próprio duma *escola monológica*, enquanto o ensino performativo caracteriza uma *escola performativa*. Isto não significa que da escola monológica não possa resultar graduado pró-activo, porque há outros factores externos que podem ajudar o aluno a superar as lacunas dum ensino cumulativo. Assim a Figura 3:

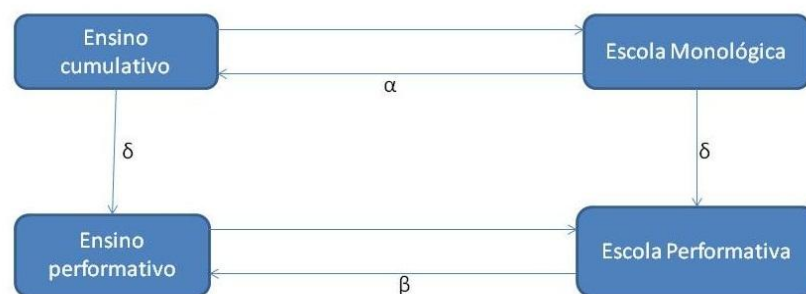


FIGURA 3: Desafio de ensino e de escola.

Os pressupostos de repensar uma escola e um ensino para o séc. XXI vêm sintetizados por Jacques Delors, no relatório “Educação: um tesouro a descobrir”, encomendado pela UNESCO (HOUNTONDJI, 2004). O seu ponto de partida é que se está a dar uma “revolução da inteligência” contínua e a “sociedade da informação” que se desenvolve em ritos acelerados. Esses dois movimentos obrigam a educação a se repensar a si mesma, de modo a responder cabalmente aos desafios do século, com prioridade para as seguintes tarefas:

- formar o capital humano qualificado;
- formar “agentes económicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador”;
- formar “cientistas, inovadores e quadros de alto nível”;
- “formar para a inovação pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar as transformações” que não se compadecem “com rotinas nem com qualificações obtidas por imitação ou repetição” (DELORS, 1996)

Apenas a escola performativa e o ensino performativo podem responder com eficácia a essas tarefas gerais e às particulares definidas por cada país. Então, o desafio consistirá em passar da escola monológica e empilhadora para a escola performativa e do ensino cumulativo ou bancário para o ensino performativo, como a seta δ (delta) indica. Desenvolverei mais este desafio no capítulo seguinte.

A *escola monológica* realiza o ensino cumulativo. Pensa sozinha. É uma escola fechada em si mesma. Não vai ao Povo, mas pede ao povo para que venha a si, dado que se considera o único espaço de conhecimentos científicos válidos. A sua pretensão de validade reside nos conhecimentos acumulados ao longo dos tempos e dos livros que lê. Aproxima-se do povo, estrategicamente e não

comunicativamente⁵, para lhe transmitir os conhecimentos. Ouve, mas não dialoga, nem sequer é solidária, acaba decidindo sozinha. Ensina a saber “desenrascar-se” perante as agruras da vida.

A *escola performativa* realiza o ensino performativo. É permanentemente solidária com o homem, com a sociedade, com a pátria e com o mundo. Educa o aluno ou estudante a ser cidadão patriota, isto é, responsável “em relação à sua pátria” (MORIN, 2002, p. 65). É uma escola dialógica. Ensina o aluno a saber dialogar com a sociedade e com as comunidades. Promove e dinamiza uma interacção entre a escola e a sociedade. Dialoga com o pensamento e as experiências de vida e da história. Dialoga com a natureza, criando no aluno a consciência ecológica. Dialoga com a cultura. Sabe que o problema da erosão, do lixo na cidade ou na vila, a sujidade ambiental são também seus problemas e não são apenas do município. Forma o homem dialogante, solidário e não fanático. Dialoga com as comunidades para aprender delas os saberes locais e permutar conhecimentos transformadores da vida comunitária para o seu bem-estar progressivo. Dialoga com a globalização para dela tirar proveito e comunicar-se com o mundo. A escola performativa prepara o aluno a identificar oportunamente as “armadilhas” da globalização, esse “terramoto económico e social”, utilizando a expressão de Schumann (MARTIN e SCHUMANN, 1998: 113), mas ao mesmo tempo saber extrair dela vantagens para o proveito próprio e da sociedade na qual vive. A pobreza do povo é sua preocupação. Assume a democracia como seu estatuto de estar na sociedade e desta forma educa os seus alunos ou estudantes. Educa os estudantes no valor natural da diversidade cultural e de ideais, como esteio da paz social. Ensina a saber viver e o aluno aprende a saber viver. O saber viver é um dos desafios identificados pela

Agenda 2025. Edgar Morin apontava-o já nos anos 90, século XX, como um dos desafios do homem do século XXI. Segundo este cientista, a escola terá de ensinar ao aluno ou estudante, como cidadão, “a viver”. Para saber viver, Morin recorda-nos Durkheim, para quem “o objectivo da educação não é o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno”, mas o de “criar nele um estado interior e profundo, uma espécie de polaridade de espírito que o oriente num sentido definido, não apenas durante a infância, mas toda a vida” (MORIN, *op. cit*)

Essa é a orientação que propomos para a escola neste século. Uma escola desafiada a formar o capital humano, como “agente apto a utilizar as novas tecnologias, [...] com um comportamento inovador”; uma pessoa “capaz de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capaz de dominar a transformação” (MORIN, *Ibidem*). A escola performativa é a única capaz de formar o capital humano com esse perfil e, no seu tipo ideal, a única capaz de provocar com eficácia o desenvolvimento rural. Significa que o próprio professor deve ser capital humano, na medida em que transporta consigo sempre uma mais-valia para a sociedade.

Em suma, o século XXI não se compadecerá com a escola monológica, empilhadora, de ensino cumulativo. Este século postula uma escola performativa com um ensino igualmente performativo. A escola e o ensino que persistirem no ensino cumulativo não só serão marginalizados, como serão sempre subservientes, sem identidade própria e arriscam-se a desaparecer num mercado que vai exigindo altas qualificações com competências devidas, mais do que o papel do diploma que pode ser vendido ou comprado. Ora, as competências não se vendem, nem se compram.

A escola performativa, com um ensino igualmente performativo, tem implicações na formação do professor e no seu desempenho profissional, como veremos a seguir.

O PROFESSOR: pensando no desenvolvimento (rural)

Os grandes educadores, como Confúcio (551-479 a. C.), Sócrates (469-399 a. C.), Santo Agostinho (353-430), Comenius (1592-1670), Pestalozzi (1712-1778), Immanuel Kant (1724-1804), Friedrich Froebel (1782-1852), Émile Durkheim (1859-1917), Ortega y Gasset (1883-1955), John Dewey (1859-1952), Vygotsky (1896-1934), Piaget (1896-1980), Bruner (1915-), Paulo Freire (1921-1997), Basil Bernstein (1925-2000), Michael Apple (1942-), Edgar Morin (1922-), Carl Rogers (1902-1987), Benjamin Bloom (1913-1999), Pierre Bourdieu (1930-2002), M. Gandhi (1869-1948), Anna Julia H. Cooper (1858-1964), Michel Foucault (1926-1984), Julius Nherere, Samora Machel, Tuntufye Mwamwenda, só para citar alguns, todos mostram que *ser professor* é, ao mesmo tempo, uma *tarefa*, uma *vocação*, uma *profissão* e, sobretudo, uma *missão*. Partindo da Apologia de Sócrates, no qual o filósofo grego fala de “cuidado de si” (*epimeleia heautou* = *ἐπιμελεία*, em grego e *cura sui*, em latim) e no âmbito da epistemologia do sujeito, Michel Foucault enfatiza que ser mestre é uma missão, uma tarefa e uma função (FOUCAULT, 1997, p. 119). Essas quatro dimensões do ser professor são interdependentes, complementares e se articulam entre si, como se indica no esquema (Figura 4):

Este diagrama mostra que o primeiro desafio do professor e resume todos os restantes desafios é o de *saber ser professor*, a qualquer momento e em qualquer lugar.



FIGURA 4: Ser Professor.

Como *tarefa*, ele deve realizar acções que são traçadas pelo Estado e não pode fugir delas, nem, a belo prazer, alterar os conteúdos dos programas de ensino. Deve cumprir essa tarefa com responsabilidade e inteligência e, como tal, não ser *professor despachante*, que desalfandega e transporta a matéria recebida do Estado e despeja-a no aluno, não se preocupando com a sua assimilação pelos alunos. Nem sequer ser *professor supersónico*, que, na transmissão, corre com a matéria a grandes velocidades e em movimento uniformemente acelerado, não se fazendo ouvir e sem se preocupar com o tempo de aprendizagem necessário ao aluno, porque corre para outras actividades pessoais, como cuidar da machamba ou da quinta, para as explicações aos seus próprios alunos, ir dar aula noutros estabelecimentos de ensino em detrimento da instituição onde está vinculado; sempre na perspectiva de conseguir mais dinheiro para adicionar ao seu magro salário. Ser professor é uma *profissão* de tipo especial, cuja função é educar. Comenius já dizia no séc. XVII que ensinar é uma *arte* e responsabilidade (COMENIO, 2006, p. 45). Kant (1724-1804) identificava a *arte de governar* e a *arte de ensinar* como sendo duas invenções dos homens das mais

difíceis entre todas (KANT, 2004, p. 14). Celebra um contrato com o Estado e por ele se compromete a exercer condignamente a profissão que o torna seu funcionário. Do mesmo contrato, espera receber do Estado todo o apoio, condições necessárias e motivação para o seu bom desempenho. O ser professor é, acima de tudo, uma *missão*. Sócrates considerava ensinar aos cidadãos uma missão nobre confiada pelos deuses (PLATÃO, 2006). Para Edgar Morin, é “uma missão de transmissão” de conhecimentos, de ensinar a saber ser, saber estar, saber fazer e a saber pensar. Grande responsabilidade! Essa transmissão exige competência, “além de que é também uma *técnica*, uma *arte*” (MORIN, 2002, p. 101). É missão porque a tarefa de ensinar exige dedicação, amor e consagração da vida. Em suma, o professor deve ser competente. As comunidades rurais querem um professor com vocação, que realiza com correcção e orgulho a sua tarefa e assume a sua profissão como missão.

Passemos agora para os *desafios de ser professor* em cada um dos três níveis do nosso ensino: primário, secundário e superior e num esforço de passar de uma escola monológica para a escola

performativa e dum ensino cumulativo para um ensino performativo. Esses níveis, no conjunto do sistema de educação, pressupõem uma articulação de acção, coordenação de esforços e conjugação de recursos de mais actores imprescindíveis, se se quiser que o processo de ensino e aprendizagem logre êxitos. Esses actores são: a própria Escola, o Estado, as Comunidades locais (= como “cidadãos individualmente ou colectivamente organizados” (SANTOS, 2005, p. 60), ou sociedade civil) e o Sector empresarial.

Há, no entanto, uma plataforma comum em todos esses níveis, devendo cada um realizá-la à responsabilidade do seu escalão:

- a missão de “ensinar a viver” e a *saber pensar*;
- transmitir sabiamente os conhecimentos;
- ensinar a saber transformar esses conhecimentos para o bem próprio e da sociedade e saber incorporá-los em si ao longo de toda a vida;
- ensinar de tal modo que o aluno/estudante saiba transformar as informações que recebe e os saberes que adquire em conhecimento e a saber “transformar «esse» conhecimento em sapiência” (MORIN, *op. cit.* p. 47).

Esta plataforma visa sempre a formação duma cabeça bem-feita. Ela é válida tanto para escolas das zonas urbanas como para as das zonas rurais, com algumas especificidades. Zonas rurais onde tudo existe: o homem e os recursos que a terra oferece, mas também onde a pobreza mais se caracteriza pela “carência de potencialidades básicas”, adoptando o conceito de Amartya Sen (SEN, 2003).

Ensino Primário: nível de socialização pela comunicação

Mais do que a denominação estrutural de ensino primário, o melhor é designá-lo de ciclo de socialização do aluno na escola, na

comunidade e de aprender a comunicação com os outros.

Assim, o professor conduz ou deverá conduzir o processo de ensino e aprendizagem⁶ no sentido da criança se situar desde cedo no *mundo* e na comunidade local que a rodeia, saber respeitar o *ser humano*, valorizar a *vida*, começar a crescer no espírito da *verdade*, no sentido de *bem servir à sociedade* e saber respeitar a *família*, a *pátria* e a *Deus*.

A primeira condição humana da criança é a de *saber comunicar-se*, quer na língua materna, quer na língua oficial do Estado moçambicano, que é o português. Ela se socializa pela comunicação. São importantes as disciplinas de comunicação e linguagem, como a *escrita com boa caligrafia*, a leitura, a gramática. À medida que vai ganhando o domínio de *escrever bem e de forma legível e perceptível*, de ler, falar correctamente e contar, no caso bilingue, nas línguas 1 e 2, vai-se apercebendo da vastidão do mundo através da geografia, geometria e desenho. A caligrafia e a redacção deviam ser obrigatórias. Pela caligrafia também se avalia a personalidade do indivíduo. A boa caligrafia significa que a pessoa se preocupa em se comunicar bem com outra pessoa (*alter*) e em fazer-se entender. A disciplina de biologia deve ajudá-la a descobrir-se a si mesmo e a descobrir a constituição do corpo humano, os cuidados de higiene, a idade apropriada de relações sexuais; os rapazes e as raparigas aprendem a respeitar-se mutuamente, e a razão por que se deve evitar casamentos e gravidez prematuros. Ao aprender esses cuidados, a criança poderá influenciar melhor os seus tios e avós a praticar os ritos de iniciação em ambiente de higiene e, se não tiver coragem de o dizer, porque é tabú, *mwikho* em emmakhwa, *pswaila* em xangana, ela, quando crescer, jamais permitirá que os seus filhos se submetam a esses ritos ou outros em ambientes pouco

higiênicos, de poeiras e sujeita a infecções várias. Vai crescendo e depositando mais confiança nas unidades sanitárias. Aprende desde cedo a assumir a cultura e o hábito de limpeza, higiene e boas maneiras. Vai-se formando no sentido de coerência dos hábitos de vida com os conhecimentos científicos adquiridos na escola. A escola acaba sendo tempo e espaço de formação (como vimos no sentido do poeta latino Horácio e no conceito de *bildung* alemão, no século XVIII) e não apenas de instrução. Pela aritmética aprende a contar e, sobretudo, aprende a valorizar a grandeza de cada número, não desperdiçando o valor de um número por mais pequeno que seja, porque ele é uma grandeza, o que lhe inicia para o espírito de poupança.

Vai perceber que a *vida* é a maior riqueza do ser humano e não só deve amá-la, como ninguém tem o direito de tirar a vida a outrem, nem fazer justiça por suas próprias mãos, não aos linchamentos, desenvolvendo assim o sentido de respeito à norma e confiança nas leis e nas instituições de justiça pública. Ensina a saber a amar a vida e, parafraseando Makarenko, sabe despertar na criança “a alegria do dia seguinte” e “o futuro de toda a nossa” Pátria (MARZ, 1987, p. 149).

Vai desenvolvendo a *cultura de leitura*, através de textos infantis e de escritores nacionais e estrangeiros. Daí, a obrigação de apetrechar as bibliotecas com livros infantis. Por esses textos vai melhorando a redacção, a escrita, e crescendo no sentido crítico e de verdade. Tanto os poemas em língua portuguesa e em línguas maternas, como os contos (*karingana wa karingana*) e provérbios locais são determinantes nessa fase de aprendizagem. Através deles faz a ligação entre a cultura local e a escola, ou seja, obriga a escola a dialogar permanentemente com a cultura local. O professor pouco poderá avançar se as

escolas primárias não tiverem bibliotecas apetrechadas com livros apropriados e se ele próprio não tiver o hábito de leitura. Desde este nível de ensino, o aluno é educado a não limitar-se a ler os apontamentos do professor, mas a cultivar-se com outras leituras. Quando esses alunos crescerem com hábito de leitura e constituírem os seus lares, a família transformar-se-á em ambiente de conhecimento e, mais especificamente, em família de conhecimento. Hoje deve haver muito poucas famílias de conhecimento no nosso país. A matemática joga um papel fundamental no sentido de rectidão e busca da verdade. No entanto, percebi nas minhas pesquisas que, geralmente, os professores das escolas primárias têm dificuldades de aproveitar a abertura dos 20% do tempo curricular para enriquecer o programa com os saberes locais.

A criança vai, igualmente, descobrindo *que a sociedade moçambicana é estruturalmente complexa e diversificada* na sua composição; aprende que essa diversidade cultural é que faz a nação moçambicana. A criança moçambicana começa assim a crescer na cidadania multicultural: a perceber que a moçambicanidade não se define pelas configurações tribais, étnicas ou raciais, mas pela capacidade cidadã de convivência multicultural, de cooperação, de solidariedade e de comunhão do destino de realizar uma sociedade harmoniosa, próspera e pacífica, como preconiza a Agenda 2025. Por conseguinte, a existência de concidadãos de etnias doutras regiões na sua zona de origem não constitui invasão territorial e que eles não são “vientes”. Daí, o respeito pela diferença e pela sua dignificação. As ditas ciências sociais, como a história, que constam do currículo para este nível deveriam ajudar a criança a crescer nesta direcção de moçambicanidade, de cidadania multicultural, de cooperação e

solidariedade. Neste mesmo sentido, são importantes as disciplinas dos trabalhos manuais ou de ofícios, de educação física e a prática do desporto. O desporto é um grande socializador; desenvolve o corpo e a inteligência, ensina a saber jogar, a saber ganhar com dignidade e honra, ensina a saber aceitar pacífica e cordialmente a derrota; a criança começa a exercitar-se na democracia desportiva; dessa democracia desportiva facilmente passará para a democracia política. A criança não deve interpretar os trabalhos manuais e ofícios como tempo oficializado de brincadeiras (como *nyengo ya masanje*, em cinyanja), mas como actividades que impregnam nela a cultura de trabalho, condição de desenvolvimento.

Partindo do pressuposto de que o Distrito é o pólo de desenvolvimento e a maioria dos distritos se situam em zonas rurais, será neste nível que a criança deve receber, desde cedo, conhecimentos elementares sobre a poupança, juros e aperceber-se da importância de guardar dinheiro no banco e que a poupança pressupõe rendimentos da produção e não da usura, de corrupção ou de viver só à base da esperteza.

Seguindo as teorias piagetianas de desenvolvimento humano, é neste nível de ensino que a criança aprende a apegar-se mais à *família*, a respeitar com mais intensidade os pais, a *amar a pátria* e os símbolos de identificação nacional. Solidifica o afecto familiar e o espírito patriótico, sem cair no nacionalismo estreito que pode conduzi-lo ao fanatismo. Deve conhecer os feitos históricos da sua pátria e as autoridades nacionais e locais. É importante a educação cívica no sentido weberiano (WEBER, 1993). Nesse nível de ensino, aprende também a importância vital da *religião*.⁷ Assim, aprende por que razão a Constituição da República integra a religião no capítulo referente aos direitos fundamentais do cidadão

(MOÇAMBIQUE. Constituição da República, 2004).

O professor ideal⁸ para os desafios deste século e pela qualidade de ensino que se exige para o desenvolvimento rural deve ter uma formação de bom nível, através do magistério superior para o ensino primário. Os actuais professores com formação média dos institutos de formação IFPs sentem na prática as suas limitações e, na sua maioria, prosseguem os estudos em áreas não necessariamente ligadas à sua profissão. Cada um ingressa num primeiro curso que se lhe abrem as portas. Isto também influencia na baixa da qualidade de ensino. A Universidade Pedagógica e as Faculdades de Educação doutras Universidades poderiam assumir essa tarefa.

Ensino Secundário: nível de curiosidade científica (saber pensar) e de amor ao saber-fazer

Uma vez a criança socializada (socialização é um processo contínuo) e educada a saber ser e a saber estar na escola e na comunidade, no ensino secundário ela caminhará para saber pensar e saber fazer.

Na Antiguidade Clássica, os romanos apreciavam o homem culto e assim a educação tinha por objectivo formar o homem culto. O cidadão romano devia ser homem culto. Para essa formação contribuía muito as humanidades. Os gregos apreciavam o guerreiro e só podia ser político (dirigente, governante ou membro do senado) quem tivesse sido guerreiro.

Alcibíades (séc. IV a. C.) personifica jovem que anseia ser homem culto e se cuida de si, não obstante ser rico. Aspira ser culto não como “simples preparação momentânea para a vida”, mas como “uma forma de vida” até à morte (FOUCAULT,

1997, p. 122). Para isso havia mobilizado as atenções dos mestres Sócrates e Platão. Assumia ser culto no sentido de se ocupar não apenas de si, mas também dos outros (dimensão de solidariedade e humanismo). O homem guerreiro era homem disciplinado e o gozo da liberdade implicava disciplina. No período helénico, isto é, no período greco-romano, a educação tinha por objectivo formar um cidadão culto e disciplinado, que soubesse servir ao estado.

Em algum momento a sociedade deve preocupar-se, sobremaneira, com o educar o cidadão a ser homem culto, que ama a sua pátria e sabe servir à sociedade que o educa. Esse momento é ao nível do ensino secundário. Em poucas palavras, este é o nível apropriado para o aluno (dos seus 14 a 18 anos de idade) aprender “a verdadeira cultura” (MORIN, 2002, p. 78). Até porque começa a ser difícil chamar atenção ao estudante do ensino superior, que se julga já educado, mesmo quando ostenta lacunas de formação em regras básicas de urbanidade e civismo; aprender a ser humilde.

As comunidades rurais e as urbanas querem que os seus filhos aprendam bem, sejam preparados para um futuro sem pobreza. Que eles sejam cultos em quatro dimensões: i) à ânsia da *cultura de conhecimento* (curiosidade da ciência); ii) cresçam na *cultura de trabalho* (no sentido da diferença entre trabalho e ocupação, e no de que sem trabalho não há vida possível e ele é a única fonte de riqueza honesta); iii) na *cultura desportiva* (com impacto na saúde e na convivência social: saber ganhar com mérito, saber perder e saber saudar a quem ganhou); e iv) na *cultura de lazer* (como momento de descontração, de combate ao *stress*, às drogas e outros vícios, de fruição e a saber descansar. É importante ensinar a saber descansar. Trata-se de educar o aluno a

saber trabalhar e saber descansar. Uma pessoa ou uma sociedade que não sabe descansar, anda sempre tensa. Um dirigente que, para mostrar trabalho, não dá aos seus colaboradores ou subordinados tempo suficiente para descansar, vive na ilusão e está a matar paulatinamente os seus colaboradores. A cultura do lazer estimula o turismo, o gosto pelas artes, o embelezamento da casa e dos locais públicos, a construção de praças e jardins nas cidades, nas vilas e nos municípios, por exemplo, ajuda a recuperar e a renovar as energias físicas. O lazer é também terapia. Nesses quatro tipos de cultura, o aluno prepara-se melhor para o combate à pobreza e a criação de riqueza *versus* o bem-estar. É dimensão holística da formação do aluno.

Esta é uma fase determinante para o aluno. Através das disciplinas das ciências e das humanidades o professor ajuda o aluno a aprofundar os conhecimentos sobre o Universo na sua imensidão, sobre a Terra onde habita com outros homens e dada para dela explorar racionalmente os seus recursos, sobre a vida que deve estimar e valorizar e sobre o humano, com respeito e humildade. Embora cada disciplina tenha um peso próprio, definido centralmente pelo Ministério da Educação, nenhuma disciplina deve ser sacrificada, inclusive, o ensino das humanidades. Morin observa que “uma das principais missões do professor secundário é a de salvaguardar a cultura das humanidades” (MORIN, *op. cit.*, p. 79). Tanto as matemáticas como a filosofia, as ciências agrárias como a história nacional, a geometria como o desenho e as artes plásticas, tanto as ciências ambientais e da natureza como a literatura, tanto o empreendedorismo como a poesia são todas importantes e se completam na formação do cidadão como homem culto.

Ao abrir-se num distrito ou numa

localidade uma escola média profissional, não se deve sacrificar o ensino das humanidades, mas também ao abrir uma escola secundária geral, é importante que o aluno adquira já da escola competências do saber-fazer que lhe permitirão na vida prática caminhar para uma maior autonomia económica e não depender apenas do salário como empregado. Uma escola técnica profissional sem humanidades produzirá um bom graduado-*máquina* e como tal não pode ser performativa. A matemática ensina ao aluno a saber pensar com lógica nas operações que realiza. As noções básicas de agricultura e geometria no espaço capacitam-no a saber rentabilizar a terra para que a semente melhorada produza quantidades competitivas no mercado. A história nacional ajuda-o a inserir-se melhor no seu país e no continente nesta era planetária e alimenta a formação da cidadania, moçambicanidade e a auto-estima. Através da física, química, biologia e astronomia, o professor deve aguçar no aluno a curiosidade científica *versus* inovação e invenção para desenvolvimento, para a cultura e gosto do trabalho laboratorial. Assim, a iniciativa das olimpíadas da matemática deviam ser alargadas para a química, física e biologia. No meu ponto de vista, não se trata de inverter a pirâmide com base maior nas ciências sociais, mas trata-se de equilíbrio entre as ciências sociais e os ramos das engenharias e das tecnologias de acordo com as necessidades do desenvolvimento. Incide-se deste modo num equilíbrio performativo de desenvolvimento.

Os programas de ensino devem ajudar o aluno a “internalizar a história da sua nação”, a história da sua aldeia ou comunidade onde vive no dia-a-dia, conhecer os recursos nela existentes, e a saber “situar-se no futuro histórico” da África e, “mais amplamente, da humanidade” (MORIN, *op. cit.*, p. 78).

Estes desafios de ensino e aprendizagem obrigam que o professor, na sua formação profissional, tenha conhecimentos básicos de antropologia cultural e da psicologia de desenvolvimento para saber inserir-se na comunidade de vida e de trabalho e orientar melhor o aluno sob o ponto de vista pedagógico. Pedagogos como Pestalozzi e Edgar Morin (bastante distanciados no tempo) enfatizam a necessidade do professor se “educar sobre o mundo e a cultura dos adolescentes” (*Ibidem*). Verifica-se muitas vezes que o professor não conhece o mundo e as micro-sociedades que rodeiam a escola, que moldam a cultura dos adolescentes, seus alunos, e se reflectem na sua aprendizagem.

Outro desafio para o professor, comum às escolas da zona urbana como às das zonas rurais, prende-se com os meios de comunicação social e com as novas tecnologias. Com o mercado liberalizado, os meios de comunicação social, particularmente, a televisão e a internet veiculam também imagens, suas mensagens e estereótipos, filmes ou novelas nem sempre decorosos e com cenas de violência e agressão. O professor tem de ser formado também na leitura dessas imagens estereotipadas, de modo que o aluno saiba que nem todas as cenas que vê devem ser imitadas e muito menos assumidas para embarcar para a violência, o consumo de drogas e o alcoolismo.

Neste sentido, todas as escolas gerais das zonas rurais deviam dar noções e técnicas de agricultura, de criação, tratamento e cuidados básicos de animais, incluindo a piscicultura, habilitando, deste modo, o aluno para, na sua vida prática, participar mais produtivamente na luta contra a fome. Neste nível, todos os alunos, da 8ª a 12ª classe, deviam possuir um *laptop*. A leptopização da escola, que é inevitável a médio prazo, implica na expansão da rede eléctrica em todo o país, atingindo mesmo

as zonas rurais e não apenas as sedes dos distritos. Assim como há alguns anos a ardósia foi um meio didáctico obrigatório, hoje o computador impõe-se por si mesmo. Essa medida obriga que o professor vá à escola já capacitado no manejo desses novos meios informáticos. As escolas beneficiariam muito mais das capacidades instaladas nas Vilas do Milénio, transformando-as em bancos de conhecimento.

Perante os desafios da globalização e o ritmo acelerado da industrialização do nosso país, tudo indica que todo o ensino secundário devia ser profissionalizante, embora diferenciado do ensino técnico profissional que tem uma vocação própria. A percepção é de que este modelo de ensino secundário geral esteja já ultrapassado pela dinâmica do desenvolvimento e pelas exigências de trabalho que a sociedade coloca. As indústrias de exploração de gás, carvão e minerais, por exemplo, vão exigir habilidades e competências técnicas especializadas que não se adquirem num ensino secundário geral. É frustrante para o cidadão que passou doze anos a estudar na sala de aula, para, em seguida, ser rejeitado ou não ser absorvido pelo mercado de trabalho, porque o ensino geral não lhe deu competências do saber-fazer. Assim, o aluno graduado do ensino secundário profissionalizante estaria em condições de criar auto-emprego e ser facilmente aceite no mercado pelas competências profissionais que traz da escola. Essa reorientação tem implicações nos programas de formação de professores e na reforma curricular do ensino geral.

Nas mesmas pesquisas, observou-se, igualmente, que a qualidade de ensino primário e secundário passa também pela afectação de pessoal qualificado nas direcções das escolas. Esse pessoal existe e continua a ser formado pela Universidade

Pedagógica através dos cursos de Gestão de Recursos Humanos/Inspeção, de Planificação Administração e Gestão Escolar, abreviadamente conhecido por PAGE e de Gestão Ambiental, Planificação e Desenvolvimento Comunitário. Sem contar com os dos anos anteriores, só em 2011 a Universidade Pedagógica graduou naqueles cursos 1.202 estudantes no total, assim distribuídos:

Este total de 1.202, em si, não é suficiente para cobrir todas as escolas, mas é suficiente para cobrir as 483 escolas do ensino secundário geral (1º e 2º ciclos) existentes até 2010. Provavelmente, os restantes 719 formados, somados com os dos anos anteriores cobrissem todas as escolas do ensino primário do 2º grau, com 2.990 escolas em 2010.⁹

Sugere-se que sejam aproveitados os graduados nesses cursos, nomeados através de concursos públicos para as direcções das escolas primárias e secundárias e se estabilize essas direcções por um mandato a ser determinado pelo Ministério da Educação. Os candidatos deviam ser avaliados, entre outros requisitos, pela qualidade dos planos de desenvolvimento da escola, incidindo no modelo duma escola performativa. Evoca-se a experiência positiva do Instituto de Formação de Professores “Alberto Chipande”, em Pemba.

Ensino Superior: *nível de criatividade: inovação e invenção*

Quando chegamos ao ensino superior nas suas diversas modalidades de universidade, institutos e escolas superiores, a reflexão ganha outro peso, porque são outras a sua missão, a sua função e as suas responsabilidades. Quanto mais se qualifica nos conhecimentos científicos e técnicos, mais é chamada a ir ao Povo e a ver o País no seu todo.

Há duas diferenças nítidas entre este nível de ensino com os anteriores primário e secundário. Enquanto nestes o enfoque do ensino é a formação do aluno com uma cultura geral, a formação de uma consciência cidadã e planetária no sentido de solidariedade com a humanidade, conhecimentos e habilidades básicos para a vida, já no ensino superior o enfoque é o de *gerar* conhecimentos e competências que habilitem o estudante para o desenvolvimento geral da sociedade, da humanidade e de si próprio. Não se pode pensar o ensino superior sem a sua ligação directa com o desenvolvimento da sociedade. Nas instituições do ensino superior as três actividades de docência (D), investigação (I) e extensão universitária (E_u) tornou-se quase ladainha académica. Hoje, há a tendência de se acrescentar “empreendedorismo” como a quarta actividade do ensino superior.¹⁰ Analisando bem, nenhuma dessas actividades é exclusiva da universidade. O ensino primário e o ensino secundário também realizam a docência. Como observa o sociólogo brasileiro Pedro Demo, a própria pesquisa não é uma actividade exclusiva da universidade. É que, muitas vezes, tem-se um conceito errado de pesquisa. Quando se fala de pesquisa, pensa-se sempre em pesquisa de ponta e associa-se esta à universidade ou aos centros de investigação especializados. Quando se fala de pesquisa de ponta, só se reconhecem aquelas realizadas nos Estados Unidos da América, na Europa, no Japão, no Canadá e na Austrália. Mas pesquisa é, “antes de tudo, ambiente de aprendizagem” e uma “reconstrução do conhecimento” (DEMO, 2004: 78). Pedro Demo avança mais, dizendo que pesquisa, assim entendida, começa no próprio ensino pré-escolar e se prolonga por toda a vida, porque “reconstruir conhecimento não é

tarefa especial para curso especial, mas função da vida” (*Idem*, p. 77).

Outra diferença é a ligação da escola com a comunidade, que nos centros educacionais das zonas libertadas da Frelimo durante a luta de libertação nacional, tornou-se um princípio. Quer dizer, a extensão universitária não é a característica qualificativa da universidade: aí do ensino primário ou do ensino secundário que se não ligam com as comunidades. Só que nas universidades, segundo Boaventura de Sousa Santos, a extensão universitária deverá surgir, neste século XXI, como alternativa contra-hegemónica da globalização. O capitalismo global acaba reduzindo as universidades, sobretudo dos países periféricos em “agências de extensão ao seu serviço” (SANTOS, 2005, p. 73). Condiciona o apoio financeiro a projectos de pesquisa que lhe são úteis. Boaventura de Sousa Santos entende que cabe às próprias universidades desencadear reformas que coloquem a extensão no centro das suas actividades, “com implicações no curriculum e nas carreiras dos docentes”. São muitas as vantagens da extensão universitária, na medida em que ela reforça a coesão social; ajuda a aprofundar a democracia, uma forma de luta contra a exclusão social, envolve-se mais na conservação do ambiente e na defesa da diversidade cultural e no combate às doenças endémicas, contra HIV/Sida e à malária, ajuda a acelerar a disseminação das técnicas de produção mais rentável, desde que essas actividades não visem “arrecadar recursos extra-orçamentais” (*Idem*, p. 73-74).

O que qualifica uma instituição do ensino superior performativo e justifica a sua existência é o seu vínculo *necessário* ao desenvolvimento da sociedade, como se mostra no esquema (Figura 5):

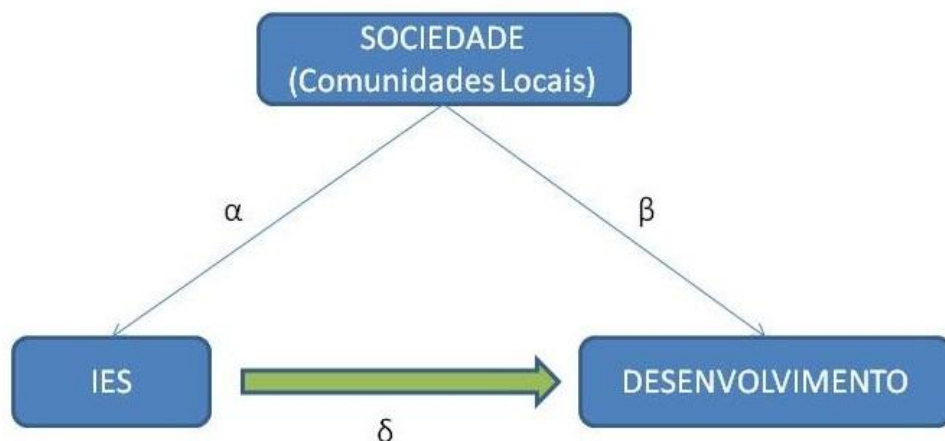


FIGURA 5: Relação intrínseca Sociedade, IES, Desenvolvimento.

A seta α significa que é a sociedade que justifica a instituição do ensino superior, seja ela pública ou privada. Significa, em segundo lugar, que a instituição do ensino superior presta contas à sociedade para validar a sua existência e o seu desempenho. Quando se revela improdutiva e de baixa qualidade, a sociedade pode fechá-la, quer por iniciativa do Estado que é soberano, quer retirando os seus filhos estudantes, reorientando-os para instituições mais sérias. Não se pode pensar que, como povo está sedento de educação e por se tratar de zonas rurais, pode-se oferecer um ensino residual, sem obedecer aos requisitos de qualidade definidos pelo Estado e pelos organismos internacionais da Educação como a Unesco. Pois, as zonas rurais não podem ser lixo dum ensino de lixo. Em fim, o vector α é o vector da responsabilidade social da instituição do ensino superior: a sociedade cria e responsabiliza a instituição para um ensino de qualidade.

O vector δ reproduz a tese central do vínculo necessário ao desenvolvimento. Não se trata do mero enriquecimento da entidade instituidora, mas do desenvolvimento da sociedade. Este é vector da inovação e invenção efectivas,

através das suas unidades de pesquisa e estudos estratégicos. O sentido da seta β é o da funcionalidade e utilidade sociais do ensino (dos seus currículos) e da pesquisa. Os três vectores α , β e δ constituem o ponto de partida de qualquer reforma curricular performativa.

Assim, a sociedade e as comunidades locais pedem à instituição do ensino superior três coisas, como nos recorda Edgar Morin:

- que a universidade saiba *conservar* dinamicamente a herança cultural do povo, nos seus saberes, ideias e valores, na medida em que não é possível construir o futuro sem salvaguardar e preservar o passado histórico e cultural (o património local, nacional e da humanidade);
- saiba *regenerar* essa herança, actualizando-a, reexaminando-a regularmente e transmitindo-a às novas gerações; e
- saiba *gerar* saberes, ideias e valores para o bem da sociedade e o bem-estar dos seus cidadãos (MORIN, *op. cit.*, p. 80).

Uma instituição do ensino superior, particularmente a universidade, é, por missão e função, dinamicamente *conservadora*, racionalmente *regeneradora*

e geneticamente *geradora* e criativa (MORIN, *op. cit.*, p. 81). Esta é a maior expectativa da sociedade ou das comunidades quando pedem uma instituição do ensino superior na sua localidade: que ela saiba gerar saberes que

ajudem a tirá-las da pobreza; traga ideias novas que lhes abram as mentes e valores que reforcem o seu *ethos*.

Podemos resumir esquematicamente a missão e a função do ensino superior do seguinte modo (Figura 6):

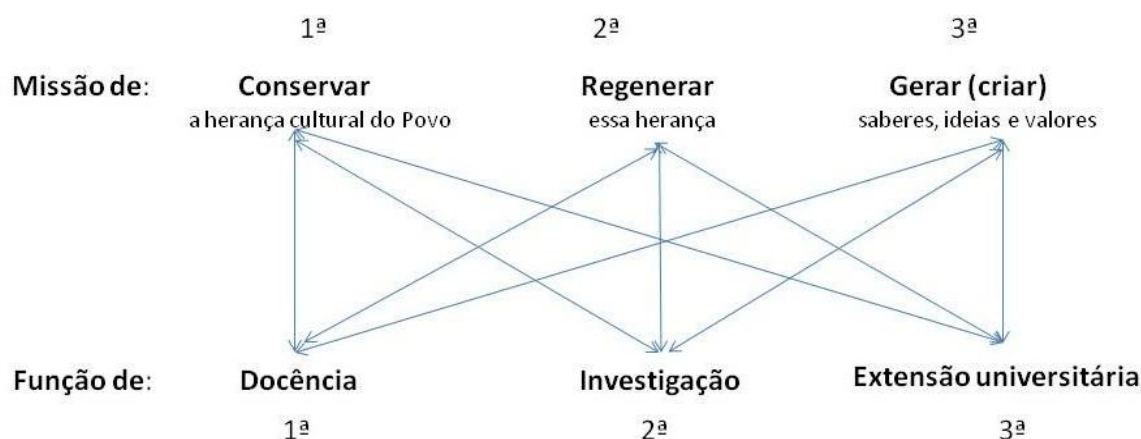


FIGURA 6: Missão e função do Ensino Superior.

(Elaborado a partir de Morin, 1995, 2002, 2003; Foucault, 1997 e Santos, 2003).

Como se pode ver pelas setas, todas as áreas são interligadas, interdependentes e comunicativas entre si, de tal maneira que qualquer uma delas só se torna eficiente quando se comunica com as restantes. Só assim o ensino superior se torna performativo. Essa interdependência e articulação vertical, horizontal e diagonal colocam imensos desafios ao professor universitário.

Esta tripla natureza, *conservadora*, *regeneradora* e *geradora*, define a missão e a função reais do ensino superior e são elas que o diferenciam doutros níveis de ensino. A sociedade não pede ao ensino superior os programas da docência, nem as metodologias de investigação e muito menos os critérios de definição de actividades da extensão universitária. Quer saber, sim, o que faz para conservar e valorizar a herança cultural, como as

transmite às gerações e exige que saiba criar saberes, saiba gerar ideias e inove estratégias apropriadas para superar os seus problemas de pobreza. Pede, sim, justiça académica nas suas avaliações. E para gerar ideias e saberes é preciso que a universidade se torne, como diz Morin, em “espaço da problematização” e “aberta” a outras culturas. Problematicar significa *saber pensar* crítica e racionalmente, questionar, identificar o nó do problema, apurar as causas reais e não imaginárias do problema, inovar ou “inventar” alternativas possíveis, seja mais interventiva, desenhar cenários e orientação para a solução dos problemas. Pede que o seu processo de ensino e aprendizagem seja o melhor possível para que consiga responder às suas aspirações e o professor seja mais próximo do Povo.

A tripla função da universidade significa

que a docência, a investigação e a extensão universitária se alimentam mutuamente e se retro-alimentam. Nenhuma delas se realiza eficazmente sem as outras duas funções. Só desta maneira se garante a qualidade crescente do ensino universitário. Por isso não se entende que um docente universitário não se esforce por ensinar bem, não investigue, não publique e não se envolva na extensão universitária. Uma instituição do ensino superior que não realiza cumulativamente estas três actividades não consegue inovar e reduz-se a ser apenas um liceu superior (*qualified high school*).

O ensino superior não deve ter medo de se deixar confrontar, nem deve intimidar os que pensam diferente, porque nisso reside a democracia e a força do desenvolvimento (MAZULA, 2008, p. 79). Onde há intimidação não há inovação e muito menos invenção; não há desenvolvimento. Neste sentido, a sociedade pede que o ensino superior seja mestre e modelo de democracia. E que transmita valores aos estudantes e à sociedade em geral.

A segunda diferença com o ensino primário e o secundário é que uma instituição do ensino superior é mais flexível no seu funcionamento académico. É resultado da autonomia de que goza. Uma instituição do ensino superior tem (ou deve ter) a liberdade de a qualquer momento abrir um curso de formação, um campo ou unidade de pesquisa de acordo com as necessidades da sociedade. Facultade essa que o ensino primário e secundário não têm.

Mais dois atributos caracterizam o ensino superior e que contrariam a histórica reforma de Humboldt em Berlim no século XIX. A primeira é que toda a especialização, sobretudo no ramo das ciências, configurada em departamentos, deve estar intimamente ligada ao geral.

Quem, de facto, percebeu isto foi o Director do Instituto Federal da Tecnologia de Zurique, Suíça, quando devolveu Albert Einstein à Escola Secundária de Aarau para completar e “consolidar os conhecimentos literários, históricos e linguísticos de base” (MAZULA, 2006, p. 29-30). Este caso diz, no seu limite, que nenhum aluno deve ingressar no ensino superior sem a cultura geral das humanidades consolidada, mesmo que se encaminhe para as áreas tecnológicas e científicas de ponta como a física teórica ou aplicada, a química e engenharias. O ensino secundário tem essa tarefa de consolidar no aluno a cultura geral das humanidades. A segunda característica que contraria Humboldt é que este, na sua reforma, achava que a formação profissional, embora importante, era uma vocação marginal e indirecta da Universidade (MORIN, 2002, p. 82). Nas condições de pobreza de Moçambique, acho que as áreas das humanidades devem constar dos seus programas de ensino e que a formação profissional não é vocação marginal da universidade.

O figurino desse ensino superior aberto, transformador, performativo, cria exigências no professor que deve ensinar, investigar e envolver-se na extensão universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tese central da comunicação diz que o processo de ensino e aprendizagem é, em cada estágio da evolução da sociedade, desafiado fortemente pelas mudanças tecnológicas e ambientais, que nas escolas das cidades quer nas das zonas rurais. Nas primeiras décadas deste século XXI far-se-ão sentir com maior acutilância seis desafios: i) a globalização; ii) o combate à pobreza e a criação da riqueza nacional *versus* o bem-estar social; iii) a paz e estabilidade social; iv) a democracia; v) a criação da consciência ecológica e vi) a própria escola.

Estes desafios obrigam a educação a passar do modelo de escola monológica para uma escola performativa e a correspondente passagem do ensino e aprendizagem monológicos ou bancários para um ensino e aprendizagem performativos, mais dialógicos e abertos ao desenvolvimento das comunidades locais e da sociedade em geral. Para uma educação determinante no desenvolvimento há que optar por uma educação performativa nos seus três níveis, particularmente, as universidades, e investindo cada vez mais nelas.

A comunicação termina incidindo nos desafios do processo de ensino e aprendizagem referentes ao professor do ensino primário, secundário (incluindo o técnico-profissional) e superior, pensando mais no desenvolvimento rural e urbano como um todo social. Apesar do professor ser o motor-chave desse processo, salienta-se que ele só poderá lograr êxitos quando souber *ser professor*, houver articulação estreita de acção e cooperação com outros quatro actores, igualmente determinantes, que são o Estado, as comunidades locais (a sociedade civil), o sector privado industrial e a própria escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BANCO MUNDIAL. **Globalização, crescimento e pobreza**: relatório de pesquisa política do Banco Mundial. São Paulo: Futuro, 2003. 55 p.
- COMÉNIO, J. A. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 5. ed. Coimbra: Fundação Calouste Gulbenkian, 2006.
- CCA. **Agenda 2025**: visão e estratégia da nação. Maputo: EloGráfico, 2003.
- MOÇAMBIQUE. Constituição da República, 2004.
- DELORS, Jacques. **Educação**: um tesouro a descobrir. Lisboa: ASA, 1996.
- DEMO, P. **Professor do futuro e reconstrução do conhecimento**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- FOUCAULT, M. **Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro, Zahar, 1997.
- GABINETE de Estudos da Presidência da República (Ed.). **Armando Guebuza em Presidência Aberta**. Maputo, 2009.
- GIDDENS, A. **O mundo na era da globalização**. Lisboa: Presença, 2000a.
- _____. **Sociologia**. Trad. Maria Alexandra Figueiredo et alii. 2. ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2000b.
- GOMES, O. **Economia**: ciência e factos. Lisboa: Vulgata, 2000.
- KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. João Tiago Proença. Lisboa: Alexandria, 2004.
- HOUNTONDJI, P. J. “La science comme elle va, le monde comme il va”. In: UNESCO. **Philosophie, science et éthique**, nr. 8. Paris: UNESCO, 2004, p. 23-47.
- JAEGER, W. **Paidéia**: a formação do homem grego. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MACHEL, S. M. **Fazer da Escola uma Base para o Povo tomar o Poder**. S. l., FRELIMO, 1974. (Estudos e Orientações, nº 6).
- MÄRZ, F. **Grandes educadores**. Perfis de grandes educadores e pensadores pedagógicos. São Paulo, EPU, 1987.
- MARTIN, H. P.; SCHUMANN, H. **A armadilha da globalização**: o assalto à democracia e ao bem-estar social. Lisboa: Terramar, 1998.
- MAZULA, B. **Pensar a “Educação Perfeita”**: comemorando Einstein 100 Anos Depois. Maputo: Imprensa Universitária/UEM, 2006.
- _____. **Ética, educação e criação da riqueza**: uma reflexão epistemológica. Maputo: Texto Editores, 2008.

MOÇAMBIQUE. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Documento de Fundo para solicitar financiamento do Fundo Catalítico (FTI)**. Maputo, 2010. Mimeo.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. 2. ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

_____. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. *et al.* **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana**. São Paulo: Cortez e Unesco, 2003.

PLATÃO. **Apologia de Sócrates e Críton**. Trad. Manuel de Oliveira Pulquério. Lisboa: Edições 70, 2006.

PRIGOGINE, I. **O fim das certezas: o tempo, o caos e as leis da natureza**. Trad. Jorge Alves. Lisboa, Gradiva, 1996.

_____. **As leis do caos**. Trad. Roberto Leal Ferreira. São Paulo: UNESP, 2002.

RAWLS, J. **O Liberalismo Político**. Trad. Dinah de Abreu Azevedo. 2. ed São Paulo, Ática, 2000.. **Uma teoria da justiça**. Lisboa: Presença, 2001.

ROSÁRIO, C. A. do. **Humanização da Globalização: desafio para a redução da pobreza em Moçambique**. Nova Deli: Krest, 2005.

SANTOS, B. de S. **A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SEN, A. **O desenvolvimento como liberdade**. Lisboa, Grávida, 2003.

STIGLITZ, J. E. **Globalização: a grande desilusão**. Lisboa: Terramar, 2002.

_____. **Tornar eficaz a globalização**. Lisboa: ASA, 2007.

WEBER, M. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Cultrix, 1993

-
- ¹ O texto inicial foi apresentado na Presidência da República, a convite do seu Gabinete de Estudos, em Maputo, no dia 13 de Julho de 2011, das 09:00 às 12:00 horas. O título inicial orientava a abordagem para o desenvolvimento rural.
- ² Por exemplo, os Estados Unidos incentivaram durante algum tempo “o mercado do computador doméstico” com software educacional e que mais tarde as empresas facilitaram o mercado com novos programas educacionais (GUIDDENS, 2000b).
- ³ Ao mostrar que, em quase todas as províncias, há uma universidade, o Presidente Guebuza quis vincar que a escola desse nível de ensino (a universidade) é uma “estratégia, o caminho seguido pela Frelimo, para poder resolver o problema da pobreza.”(GABINETE DE ESTUDOS DA PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 2009: 61)
- ⁴ O termo bancário é de Paulo Freire. O empréstimo deste termo não significa o uso necessário do modelo de análise paulo-freiriano.
- ⁵ Tomamos os conceitos estratégico e comunicativo no sentido habermasiano de agir comunicativo e agir estratégico
- ⁶ Emprega-se o verbo conduzir no sentido de paideia que engloba, ao mesmo tempo, civilização, cultura, tradição, literatura, educação, com ênfase na cultura e educação, como observa W. Jaeger. (In: JAEGER, 2003, v. 1, p. 623).
- ⁷ Alguém dizia que assim como o pensamento está para a filosofia e ciência, a oração está para a religião que liga o homem a Deus.
- ⁸ No sentido weberiano de tipo ideal, como modelo desejável e ponto de referência.
- ⁹ Reflexão feita a partir da informação estatística do Ministério da Educação contida no “Documento de Fundo para solicitar financiamento do Fundo Catalítico (FTI), Versão Final, de 10 de Setembro de 2010, Maputo.
- ¹⁰ Não me parece que o empreendedorismo seja prerrogativa do ensino superior. Uma pessoa sem formação superior pode ser empreendedor, ou seja, pegar numa ideia de alguém e materializá-la numa empresa ou numa fábrica.