

**A IMPORTÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA FORMULAÇÃO DE
POLÍTICAS EDUCATIVAS EM MOÇAMBIQUE PARA O DESENVOLVIMENTO
SUSTENTÁVEL DOS TERRITÓRIOS**

**THE IMPORTANCE OF SOCIAL MOVEMENTS IN THE FORMULATION OF
EDUCATIONAL POLICIES IN MOZAMBIQUE FOR THE SUSTAINABLE
DEVELOPMENT OF THE TERRITORIES**

**LA IMPORTANCIA DE LOS MOVIMIENTOS SOCIALES EN LA FORMULACIÓN DE
POLÍTICAS EDUCATIVAS EN MOZAMBIQUE PARA EL DESARROLLO
SOSTENIBLE DE LOS TERRITORIOS**

Timóteo Gentil Papel¹ 0000-0002-3329-2500

¹ Escola Secundária Comunitária Santa Maria de Namuno, Cabo Delgado, Moçambique; gentilpapel@gmail.com

RESUMO:

O presente artigo analisa a importância dos movimentos sociais na formulação de políticas educativas em Moçambique para o desenvolvimento sustentável dos territórios. Para a elaboração da pesquisa, recorreu-se ao método usado nas pesquisas exploratórias que serve para desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias e que, habitualmente, envolve levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso. Do estudo, nota-se que mais do que pensar a educação como um problema de eficácia escolar, há necessidade, não só para os movimentos sociais, mas também para toda a sociedade, de se repensar a educação com o objetivo de proporcionar uma formação mais ligada aos processos de desenvolvimento, garantindo, assim, maior capacidade de transformação, a partir das características de cada território e proporcionando, em simultâneo, melhor qualidade de vida às pessoas da comunidade que o integram. Uma tal ideia obriga a reforçar o entendimento do território como possibilidade de espaço educativo, ou seja, como meio envolvente, agente e conteúdo da educação, permitindo a todas as pessoas que nele interagem uma capacidade de interpelação que deverá constituir o único fator limitativo da construção do bem-estar comum.

Palavras-chave: movimentos sociais; políticas educativas; desenvolvimento sustentável; territórios; Moçambique.

ABSTRACT:

This article analyzes the importance of social movements in the formulation of educational policies in Mozambique for the sustainable development of territories. For the preparation of this article, the method used in exploratory research was used, which serves to develop, clarify and modify concepts and ideas and which usually involves bibliographic and documentary research, non-standardized interviews and case studies. From the study, it is noted that more than thinking about education as a problem of school effectiveness, there is a need, not only for social movements, but also for society as a whole, to rethink education with the objective of providing a more linked to development processes, thus guaranteeing a greater capacity for transformation, based on the characteristics of each territory and simultaneously providing a better quality of life for the people of the community that integrate it. Such an idea forces us to reinforce the understanding of the territory as a possibility of educational space, that is, as an environment, agent and content of education, allowing all people

who interact in it a capacity for interpellation that should be the only limiting factor of the construction of common well-being.

Keywords: social movements; educational policies; sustainable development; territories; Mozambique.

RESUMEN:

Este artículo analiza la importancia de los movimientos sociales en la formulación de políticas educativas en Mozambique para el desarrollo sostenible de los territorios. Para la elaboración de este artículo se utilizó el método utilizado en la investigación exploratoria, que sirve para desarrollar, aclarar y modificar conceptos e ideas y que suele involucrar investigación bibliográfica y documental, entrevistas no estandarizadas y estudios de casos. Del estudio se desprende que más que pensar la educación como un problema de eficacia escolar, existe la necesidad, no solo de los movimientos sociales, sino de la sociedad en su conjunto, de repensar la educación con el objetivo de brindar una educación más articulada. A los procesos de desarrollo, garantizando así una mayor capacidad de transformación, a partir de las características de cada territorio y brindando simultáneamente una mejor calidad de vida a las personas de la comunidad que lo integran. Tal idea nos obliga a reforzar la comprensión del territorio como posibilidad de espacio educativo, es decir, como ámbito, agente y contenido de la educación, permitiendo a todas las personas que interactúan en él una capacidad de interpelación que debe ser la única limitante. De la construcción del bien común.

Palabras clave: movimientos sociales; políticas educativas; desarrollo sostenible; territorios; Mozambique.

Introdução

O século XXI é um dos períodos de maiores transformações políticas, económicas e sociais. As tecnologias têm modificado todo o processo de produção, quer em termos comerciais, empresariais e sociais. Em educação isto reflete-se de forma ainda mais sintomática, pois por um lado, os alunos vivem a efervescência do mundo digital diariamente, por outro, temos os professores, na maioria das vezes, desesperados e desestimulados a utilizar tecnologias em sala de aula. Esta diferença de conhecimento interfere diariamente no pouco interesse dos alunos em aprender de uma forma tradicional. Quer dizer, com a massificação das tecnologias, a educação tradicional¹ foi perdendo aos poucos a sua configuração, na medida em que o processo de ensino-aprendizagem não decorre necessariamente numa sala convencional, mas aquela que através das tecnologias chama-se por uma sala virtual e o aluno tem através das tecnologias acesso à diversas informações sobre um determinado tema. Ligado a isto estão os decisores públicos que se por um lado têm o dever de formular programas de ensino e políticas educativas, por outro, têm o desafio sobre que tipo de conteúdos ou políticas educativas são ajustadas à realidade que se vive.

¹Entenda-se aqui, educação tradicional, como aquela que se dá numa sala de aula, em que o professor e o aluno são os principais atores no processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, o professor tem a missão de ensinar e o aluno de aprender, não apenas os conteúdos programáticos, mas também a sua experiência.

Como se vê, neste período a educação assumiu uma nova configuração, o que exige do professor, uma nova dinâmica e adaptação, sobretudo no uso das tecnologias de informação e comunicação e do decisor público a capacidade de colher e acolher diversas sensibilidades no desenho de políticas educativas, de modo a garantir-se segundo o ODS4, o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa e a promoção de oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

É neste sentido que a educação pode ser definida como sendo o processo de socialização dos indivíduos. Isto é, ao receber a educação, a pessoa assimila e adquire conhecimentos. Ela envolve uma sensibilização cultural e de comportamento, onde as novas gerações adquirem as formas de se estar na vida das gerações anteriores. Este processo educativo é materializado numa série de habilidades e valores, que ocasionam mudanças intelectuais, emocionais e sociais no indivíduo. De acordo com o grau de sensibilização alcançado, esses valores podem durar toda a vida ou apenas durante um determinado período de tempo. Quer dizer, a educação é uma prática social da qual cujo fim é o desenvolvimento do que na pessoa humana pode ser aprendido entre os tipos de saber existentes em uma cultura, para formatação de tipos de sujeitos, de acordo com as necessidades e exigências da sua sociedade. É um meio dos meios de realização de mudança social, com vista a uma transformação social (Brandão, 2005).

O presente artigo visa de modo geral, analisar a importância dos Movimentos Sociais na formulação de Políticas Educativas em Moçambique para o desenvolvimento sustentável dos territórios. O interesse por esta matéria deve-se, por um lado à fraca qualidade e disparidade que se nota nos alunos dos mesmos níveis em regiões diferentes, por outro lado, devido a ausência de movimentos sociais que sirvam de contrapeso ao que o Governo tem proposto não só em termos de conteúdos para determinada classe, mas também de participação em todo o processo de ensino e aprendizagem, isto é, fazendo trabalhos de monitoramento e avaliação de certas públicas educativas que muitas vezes soam como imposição de quem financia o Sistema Nacional de Educação. Entendem-se para efeitos deste artigo, por movimentos sociais, aqueles que combinam um conflito social com um projeto cultural, e que defendem um modo diferente de uso dos valores morais (Touraine, 2003, p. 119). Por isso, a questão fundamental que se levanta prende-se com o fato de procurar entender a importância dos Movimentos Sociais na formulação de Políticas Educativas em Moçambique para o desenvolvimento sustentável dos territórios.

Para a elaboração deste trabalho, socorremo-nos do método usado nas pesquisas exploratórias para desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias e que, habitualmente,

envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Em termos de estrutura, numa primeira fase far-se-á a abordagem conceitual de Políticas Educativas e Movimentos Sociais; seguidamente falar-se-á do papel do Estado e dos Movimentos Sociais na Formulação de Políticas Educativas em Moçambique; os Movimentos Sociais e o Desenvolvimento Sustentável dos Territórios; Estratégias para o Desenvolvimento Sustentável dos Territórios em Moçambique; Conclusão e respetivas referências bibliográficas.

Políticas Educativas e os Movimentos Sociais

A ideia de modernidade foi sendo construída sobre a convicção generalizada da necessidade de garantir políticas públicas de educação e formação que possibilitassem a todas as pessoas a aquisição de saberes para o desempenho dos mais diversos papéis sociais em diversas circunstâncias e momentos. Se era evidente que o trabalho passou a constituir-se como principal organizador dos tempos de vida e se a emergência progressiva de ideais de igualdade e de democracia representativa e participativa vieram apelar a outros níveis de envolvimento social, a crescente complexificação destas atribuições cidadãs elevou a necessidade e o entendimento de educação a patamares muito diversos do seu sentido tradicional, exigindo assim, para si, novas atribuições e espaços para a sua realização.

Foi dentro desta perspetiva que à entrada do terceiro quartel do século XX passou a consensualizar-se o conceito de uma educação que, por razões epistemológicas, tecnológicas, profissionais e culturais, deveria estender-se ao longo de toda a vida e alargar-se a todos os seus espaços. Ou seja, a contínua e acelerada produção de conhecimento, a permanente transformação das técnicas e das atividades profissionais e a dimensão das heranças culturais demonstravam a impossibilidade das práticas educativas fecharem-se, exclusivamente, dentro de organizações específicas e tempos bem determinados como escolas, centros educativos, universidades e outros.

Quer dizer, ainda que à escola se passasse a exigir que envolvesse todas as crianças e todos os adolescentes e jovens por muito mais tempo, ensinando-lhes mais coisas, seria sempre inevitável que se entendessem como educativas todas as experiências de vida, sendo certo que elas seriam tão mais significativas e transformadoras, quanto mais diversificadas, desafiantes e mobilizadoras se fossem tornando. É baseado nesta perceção que a Secretaria de Estado do Ensino Técnico e Profissional propôs ao Governo Moçambicano aprovação de um Decreto que regule o Sistema de Reconhecimento de Competências Adquiridas (SRCA). A ideia que se

defende é a existência de organizações educativas de qualidade, que necessitam garantir contextos de vida mais participados e solidários, convocadores do envolvimento de todos na construção de uma cidadania informada e activa, a começar pelas comunidades de maior vizinhança, visando, igualmente, a construção de modelos produtivos que apelem à mobilização de dimensões mais intelectuais.

Ora, partindo do pressuposto de que a educação em Moçambique é vista não apenas como um direito fundamental, mas também como um dever de todos os cidadãos (n.º 1 do artigo 88 da CRM, 2018), o que faz dela um instrumento para afirmação e integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para o desenvolvimento do país e para o combate à pobreza (PQG 2020-2024:9), não obstante os esforços realizados nas últimas décadas, regista-se uma elevada taxa de analfabetismo entre as pessoas com idade igual ou superior a 15 anos. Os dados do Censo de 2017 estimam que, nessa faixa etária, 39% da população Moçambicana não saiba ler nem escrever – sendo esta taxa de 49,4% entre as mulheres e 27,2% para os homens. A este respeito, há diferenças geográficas e de zona de residência assinaláveis. O analfabetismo entre mulheres está relacionado com a pobreza e tem um impacto significativo na educação das crianças, pois são as mulheres que assumem, maioritariamente, essa responsabilidade. Por outro lado, o Inquérito Demográfico e de Saúde realizado em 2011, revela uma taxa de prevalência de subnutrição crónica moderada em crianças menores de 5 anos de 43% e de subnutrição grave de 20% (INE et al, 2013). A agravar a este fenómeno, registam-se episódios de subnutrição aguda relacionados com os efeitos climáticos sobre a agricultura familiar (secas e cheias), os quais se repetem ciclicamente, e contribuem para o fraco desempenho dos alunos e para a desistência escolar.

Todavia, segundo o Plano Estratégico da Educação 2020-2029, nos últimos anos registaram-se avanços importantes com destaque para: (i) o Estabelecimento da Educação Pré-Escolar como um subsistema de Educação, com base na Lei n.º 18/2018, de 28 de Dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação; (ii) a melhoria da equidade no acesso e participação na educação, com enfoque para a rapariga, como exemplo, em 2018, no EP1, 48% dos alunos eram raparigas, sendo a proporção ligeiramente mais baixa (46,8%) no EP2. A nível da docência, registou-se uma taxa de 51% de professoras no EP1, em 2018; (iii) o aumento do número de escolas em 89%, entre 2008 e 2017, e a percentagem para o ES1 (de 285 para 539) e ultrapassou o triplo para o ES2 (de 76 para 262). O número de professores no Ensino Secundário, nos últimos sete anos, também registou um aumento; (iv) registou-se, igualmente, uma melhoria na

Aprendizagem de jovens e adultos com um aproveitamento de cerca de 67%, na Disciplina de literacia e 70% na de numeracia.

No entanto, apesar dos progressos alcançados nestas áreas, persistem desafios como: (i) a Expansão do sistema educativo de qualidade em todos os níveis, com particular realce para o Pré-escolar e o nível Pós-Primário; (ii) a formação e colocação de formadores e professores para a eficaz implementação curricular, incluindo a nível da modalidade de Ensino Bilingue; (iii) a produção e distribuição de materiais didáticos; (iv) o controlo dos níveis de absentismo de professores e diretores de escolas, que impactam negativamente na aprendizagem dos alunos; (v) as elevadas taxas de desistência e reprovação, com atenção especial às disparidades geográficas, a nível da participação e taxas de conclusão no ES2; (vi) a necessidade de mais professores e mais salas de aulas para o ES1, tendo em conta o alargamento da escolaridade obrigatória para 9^a classes, e a respetiva possibilidade de se utilizarem as escolas primárias para o Ensino Secundário básico e; (vii) o fortalecimento da capacidade administrativa e institucional para melhorar a gestão do SNE e responder aos desafios da descentralização (PEE 2020-2029, p. 14).

Ora, mais do que pensar a educação como um problema de eficácia escolar, há necessidade de se repensar a educação com o objetivo de proporcionar uma formação mais ligada aos processos de desenvolvimento, garantindo, assim, maior capacidade de transformação, a partir das características de cada território e proporcionando, em simultâneo, melhor qualidade de vida às pessoas da comunidade que o integram. Uma tal ideia obriga a reforçar o entendimento do território como possibilidade de espaço educativo, ou seja, como meio envolvente, agente e conteúdo da educação, permitindo a todas as pessoas que nele interagem uma capacidade de interpelação que deverá constituir o único fator limitativo da construção do bem-estar comum. Desta forma, gerou-se uma ideia orientadora e mobilizadora, que foi fazendo o seu percurso rumo a uma aceitação progressivamente generalizada ao nível local, na identidade e potencialidades de um território e no projeto de desenvolvimento que as pessoas que o integram forem capazes de construir, que a educação e a formação ganham verdadeiro sentido.

Por isso, segundo Teodoro (2002, p. 14), diz que no contexto teórico as políticas educativas são entendidas como uma construção e não como uma simples dedução em resultado de um trabalho de ajustamento ou adequação das estruturas e dos meios de educação às evoluções demográficas ou económicas. Portanto, as políticas educativas, sobretudo nas sociedades contemporâneas, são construídas em meios marcados pela heterogeneidade e pela

complexidade, sujeitas a procuras sociais que nem sempre são compatíveis e muita vezes contraditórias, e que obrigam a definir prioridades, a excluir caminhos e a ultrapassar compromissos. O que nos remete a ideia de movimentos sociais que segundo Touraine (2003, p. 119), são aqueles que combinam um conflito social com um projeto cultural, e que defendem um modo diferente de uso dos valores morais. Portanto, baseiam-se na consciência de um conflito com um adversário social. Como se pode notar, esta definição pode mostrar-se desajustada por excluir grande parte das ações coletivas que se apresentam hoje, na medida em que os atores sociais encontram dificuldades para identificar um adversário. Porém, não quer dizer que ele não exista. Por isso, inúmeras vezes, aponta-se tal adversário como sendo o Governo. Daí que D'hainaut (1980, p. 23), conclui que a política educativa é geralmente concebida pelo poder político que, segundo sua natureza, procura ou evita a participação dos cidadãos ou grupos que os representam, e que associa ou mantém à distância os diferentes grupos diretamente interessados pela educação, em particular os que ensinam e os que são ensinados.

Touraine (2003), distingue os movimentos sociais dos movimentos culturais, aqueles cujas ações estão voltadas para a afirmação de direitos culturais mais que no conflito com o adversário; e, dos movimentos históricos, aqueles que põem em questão uma elite e apelam ao povo contra o Estado (Touraine, 2003, apud, Goss & Prudencio, 2004, p. 79).

O Papel do Estado e dos Movimentos Sociais na Formulação de Políticas Educativas em Moçambique

O Estado que conhecemos hoje, comumente definido através de três elementos ou condições de existência do povo, território e poder político, é apenas um dos tipos possíveis de Estado: o Estado nacional soberano, que nascido na Europa, espalhou-se recentemente por todo o mundo (Miranda, 2005, p. 15) e funda-se nos seguintes pressupostos: (i) necessidade, em toda a sociedade humana, de um mínimo de organização política; (ii) necessidade de situar, no tempo e espaço, o Estado entre as organizações políticas, historicamente conhecidas; (iii) constantes transformações das organizações políticas em geral e das formas ou tipos de Estado em particular; (iv) conexão entre a heterogeneidade e complexidade da sociedade e crescente diferenciação política; (v) possibilidade de em qualquer sociedade humana, emergir o Estado, desde que verificados certos pressupostos; (vi) correspondência entre as formas de organização política, formas de civilização e formas jurídicas; (vii) tradução no âmbito das ideias de Direito e das regras jurídicas do processo de formação de cada Estado em concreto.

As diversas Constituições aprovadas em Moçambique desde 1975, período da fundação do Estado Moçambicano, sempre colocaram a educação numa posição de destaque. Por isso, o nº. 1 do artigo 88 da CRM de 2018, estabelece que na “República de Moçambique, a educação é um direito e um dever de todos os cidadãos.” Mais adiante, já no nº. 2 do mesmo artigo, diz que “o Estado promoverá a extensão da educação à formação profissional e contínua, assim como a igualdade de acesso ao gozo deste direito de todos os cidadãos.” Quer dizer, o Estado Moçambicano chamou para si, a responsabilidade da expansão da educação em todo o seu território. Entretanto, a expansão do Ensino Primário e Secundário Geral, não foram acompanhadas com a devida qualidade, assim como a expansão do Ensino Técnico Profissional e Superior. Havendo neste momento, poucas escolas ou Institutos técnicos profissionais e instituições do ensino superior, cujo acesso, para as instituições públicas, deve garantir oportunidades iguais e equitativas e a democratização de educação, tomando em conta os requisitos em termo de pessoal qualificado e aumento de padrões educacionais e científicos de educação no país (nº. 1 do artigo 114 da CRM, 2018). Contudo, o Estado reconhece a educação privada e cooperativa e supervisiona-a de acordo com a lei.

Como se pode depreender daqui, o Estado organiza e desenvolve a educação por meio de um Sistema Nacional de Educação (SNE) e não planeia a educação e cultura de acordo com quaisquer diretrizes filosóficas, estéticas, políticas, ideológicas ou religiosas específicas (nºs. 2 e 5 do artigo 113 da CRM, 2018). Entretanto, vendo-se o Estado a incapacidade de expandir o ensino técnico e profissional e superior no país, permitiu que pessoas singulares ou coletivas pudessem fazê-lo, porém, em estreita observância do plasmado na lei. Por isso, é o Estado através de instituições próprias, criadas para o efeito, que cria, credita e supervisiona como forma de garantir o cumprimento dos pressupostos estabelecidos na lei.

Ora, apesar do Estado chamar para si o controle de todo o sistema educacional, reconhece que para que a educação em Moçambique alcance os efeitos desejados, a família não deve ser deixada de lado. Por isso, o nº. 3 do artigo 120 da CRM, estabelece que “a família e o Estado devem assegurar a educação das crianças, enlevando-as aos valores da unidade nacional, amor à pátria, igualdade entre homens e mulheres, respeito e solidariedade social.” Deste modo, os pais, a família, as autoridades locais e instituições económicas e sociais contribuem para o sucesso da escolaridade obrigatória, promovendo a inclusão de crianças em idade escolar, apoiando-as em estudos, evitando desistências, particularmente antes da conclusão de nove classes de ensino, escola primária e que o Conselho de Ministros determina o ritmo de implementação da escolaridade obrigatória de acordo com o desenvolvimento socioeconómico

do país. Portanto, é dever do Estado criar uma educação básica gratuita e obrigatória, extensão da educação obrigatória e gratuita ao ensino médio, serviços educacionais especializados para pessoas com deficiências, educação preferencial inclusiva, cuidados em crianças, centros, academias e outras iniciativas para crianças em idade pré-escolar de acordo com a legislação vigente, os planos quinquenais do Governo e Planos Estratégicos de Educação.

Deste modo, partindo do pressuposto de que o padrão organizacional da ação coletiva contemporânea é a rede de movimentos, uma rede de grupos que parte da família compartilhando uma cultura de movimento e uma identidade coletiva, é necessário que tais movimentos não fiquem de fora na elaboração de qualquer política educativa de um Estado, uma vez que é sobre os membros dessa rede de movimento, que são as diversas famílias, que ela irá incidir, apesar dos atores coletivos serem “temporários” e tais redes fazerem e desfazerem seus nós, tornando, assim, problemática a definição de movimentos sociais como sistemas fechados. Em outras palavras, prevalece sempre o campo de ação, embora os seus atores mudem com frequência.

Daí que segundo Melucci (1999, pp. 74-5), as redes são formadas por pequenos grupos imersos na vida cotidiana com fins específicos e caracterizam-se pela associação múltipla, pela militância parcial e efêmera e pelo desenvolvimento pessoal e solidariedade afetiva como condições de participação. Assim, as redes apresentam dois aspectos importantes: a latência, que permite experiências com novos modelos culturais, criando novos códigos; e, a visibilidade, estratégia de tomada de decisão. Em suma, a latência alimenta a viabilidade e esta reforça as redes submersas, fornecendo-lhes energia para renovar a solidariedade e atrair novos militantes (Goss & Prudencio, 2004, p. 81). Por isso, Touraine (2003), diz que os novos movimentos sociais deixam transparecer uma nova geração de conflitos sociais e culturais, uma luta sobre as finalidades da produção cultural, educacional, de saúde e informação de massa. O que contribui para o forte desinteresse pelas instituições políticas e das ideias sociais. No fundo, uma luta por uma democracia interna.

Os Movimentos Sociais e o Desenvolvimento Sustentável dos Territórios

O desenvolvimento sustentável supõe os movimentos sociais como seu impulsionador, de modo que o Estado e o Mercado são deslocados para posições subordinadas. Nesse sentido, entende-se que o desenvolvimento sustentável é ao mesmo tempo refundador da sociedade política, visto que é um processo eminentemente social e política, no sentido de que o impulso tem como base os movimentos de invenção e de emancipação que são reproduzidos no seio da

própria sociedade. Por isso, durante as últimas décadas, na história do liberalismo, concebeu-se o desenvolvimento como uma evolução natural que requer essencialmente livrar de qualquer constrangimento as forças do mercado. Propõe-se, assim, um modelo uniformizador, homogeneizante do desenvolvimento que necessita para o sucesso de um consenso geral fundado nas ideias de colaboração e de confiança. De acordo com Fukuyama (1996), as propensões para o desenvolvimento guardam uma relação profunda com o grau de confiança que existe no seio da própria população. Este é como diz Becker (2000), o desenvolvimento na sua versão económico-corporativa.

No entanto, ao se conceber o desenvolvimento sustentável como um problema eminentemente social e, nesse sentido, como um processo que tem por base sujeitos marcados por diferenças, aponta-se também para a ideia de que todo consenso prévio é uma forma de negação ou, pelo menos, de inibição da possibilidade de sua construção. Neste sentido, entende-se que o espaço local ou o espaço onde predominam as relações de reciprocidade, é o lugar por excelência de manifestação e do reconhecimento da diferença, bem como da negociação ou da construção social de acordos. O que significa que o princípio do desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento local sustentável (Favero, 1999, p. 21).

Assim, na medida em que se entende o desenvolvimento sustentável como o desenvolvimento local sustentável, acredita-se que ele tem como lugar a comunidade e como mola propulsora a sociedade civil que, através de sua mobilização gera movimentos sociais. Por isso, o desenvolvimento sustentável é também uma construção política que tem por objetivo a criação de vida digna. Nesse sentido, ele identifica-se com vida digna (objetivo) e com luta por vida digna (estratégia). E, tem como elemento central o ser humano, o único capaz de fazer política e, assim de pensar e de buscar vida digna.

É nesse sentido que o desenvolvimento define-se como sustentabilidade processual, na construção permanente de sujeitos locais e da dignidade destes sujeitos. A sustentabilidade é, assim, ao mesmo tempo, cultural, política, económica e social. O processo de desenvolvimento tem como efeito um processo de empoderamento das comunidades locais, ou num outro sentido, de descoberta e consolidação dos poderes dos indivíduos e grupos sociais num mundo construído com base na ideia de cooperação. Quer dizer, o desenvolvimento supõe a criação de um novo pacto político ou de um acordo anti-neoliberal, que implica na reforma do Estado; supõe ainda a própria reestruturação do sistema de valoração dos diferentes tipos de trabalho na sua estrutura geral. Daí que o desenvolvimento considera a interdependência entre sujeitos, espaços e ações, não em termos de gradação, mas como diferença. Ele é essencialmente plural,

do mesmo modo que o ser humano é por natureza complexo e multidimensional, onde, pelo menos em princípio, não há uma hierarquia pré-determinada de relações entre as dimensões económicas, social, política, cultural, ambiental e educacional.

Nos debates atuais a respeito do desenvolvimento sustentável, duas alternativas antagónicas têm se destacado. A primeira, tendo na sua base à categoria *temporal*, traduz-se em termos de “busca de ajustes para a preservação da base material de capital” (Acsehrad, 1999, p. 41). Este modelo de desenvolvimento seria movido pela cadência dos processos temporais, ou seja, a inovação, a velocidade de circulação das informações, atualização do conhecimento tecnológico, enfim, a competitividade ou a sua inserção nas dinâmicas de globalização. Trata-se de uma luta pela sustentação do modelo dominante de desenvolvimento, de modo que com base nela, se “tenta saber o que é preciso fazer para que se dê continuidade à desigualdade no modo de apropriação da base material das sociedades para que ela possa continuar sendo controlada por poucos atores, sendo em grande parte comandada por grandes interesses privados (idem).

Entretanto, a sociedade sendo constituída de múltiplos fatores, tais como a política, economia, religião, trabalho, tecnologia e educação, que se tornam determinantes em detrimento dos demais, um determinado momento histórico, como diz Paula (2000), se por um lado, ninguém sabe ao certo a fórmula do desenvolvimento, não se podendo assim atribuir a nenhum fator em particular a causa determinante para a sua promoção; por outro, pode-se constatar com certeza que onde as populações detêm mais habilidades, conhecimentos e competências, torna-se mais fácil desencadear processos de desenvolvimento. Pois, o capital humano é justamente este capital simbólico resultante das habilidades, conhecimentos, competências reunidas por uma dada população. Assim, quanto maior for o capital humano, maior é a capacidade de desenvolvimento (Paula, 2000, p. 286). Por isso, a participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas educativas de um Estado, é fundamental, na medida em que não só possibilita uma participação coletiva, mas também a escolha de conteúdos a serem abordados em sala de aulas para o desenvolvimento integral dos educandos.

Deste modo, o investimento massivo em capital humano, que se realiza através da capacitação ou treinamento, aparece como condição necessária ao crescimento económico e da competitividade de um determinado país e de indivíduos. Ou seja, num determinado local, a produção de capital humano produz o desenvolvimento, que produz ainda mais o capitalismo, que se transforma em ingrediente essencial para o desenvolvimento nacional e global.

Em oposição à corrente liberal, Acsehrad (1999), sublinha que o debate a respeito do desenvolvimento precisa ser trazido para o campo das relações sociais e para as relações entre a sociedade e a natureza. Nessa perspectiva crítica, que tem em sua base a categoria de *espacial*, o desenvolvimento significa essencialmente a busca de sustentabilidade das formas sociais de apropriação e de uso dos recursos do ambiente. Significa também o resgate e a legitimação da luta social e dos diferentes modos de apropriação e uso da base material da sociedade. O que significa que o motor da sociedade capitalista é a acumulação de capital, que tem como lugar essencial o espaço de produção, de modo que o desenvolvimento sustentável no interior do sistema capitalista, só tem sentido enquanto luta contra o capital.

Com base nessas ideias, desenha-se uma segunda perspectiva para se pensar no desenvolvimento sustentável. Em primeiro lugar, ele resulta, da cooperação entre atores individuais e coletivos, e não da competência entre eles; em segundo lugar, ao contrário do que se afirma na primeira concepção, a participação e a cidadania são condições do desenvolvimento, e não o seu resultado (Acsehrad, 1999). Introduce-se, assim, a ideia da pluralidade de tempos sociais, ou a sua subordinação às dinâmicas espaciais, com o que se busca impor limites à intensificação dos ritmos de apropriação dos recursos territorializados. A regulação desses ritmos seria buscada via legitimação política da pluralidade de tempos e de sujeitos na luta pela apropriação dos territórios. No mundo rural, por exemplo, é estratégico o papel dos recursos territorializados: um modelo agrícola que preserve a fertilidade dos solos, cultiva a biodiversidade e seu potencial genético, um novo padrão energético baseado em fontes alternativas e na descentralização; políticas públicas que reconheçam as especificações locais e culturais.

Assim, o desenvolvimento territorial é entendido como o processo através do qual a geografia dos territórios habitados pelas sociedades humanas é progressivamente transformada. Envolve componentes físicas (infraestruturas, paisagens rurais e urbanas, etc.), mas também a estrutura territorial ou o padrão de povoamento, isto é, a distribuição geográfica da população e das atividades humanas, em particular a dimensão das cidades e as relações que se estabelecem entre elas (Conselho da Europa, 2011).

Estratégias para o Desenvolvimento Sustentável dos Territórios em Moçambique

No nível da definição das estratégias de desenvolvimento, destacam-se três principais enfoques: a economia, a social e política. No entanto, no entender de Becker (2000), o processo

de desenvolvimento contemporâneo vai além dessas concepções. Ele caracteriza-se por ser o resultado da síntese de dois processos contraditórios e, ao mesmo tempo, complementares: um, a transnacionalização dos espaços económicos (globalização); outro, a regionalização dos espaços sociais (localização).

No primeiro caso (globalização), que dá origem à perspectiva económica-corporativa do desenvolvimento, a hegemonia é exercida de fora para dentro e de acordo com os interesses económico-corporativos, transnacionalizados e financeirizados. Esta concepção supõe a existência de um movimento global de globalização, que se caracteriza pelo primado da economia e tem na competição o motor do desenvolvimento. Nessa perspectiva, analisa-se o particular com base em concepções globais, ou melhor, trata-se de pensar globalmente e agir localmente. Metodologicamente, nessa visão, um projeto de desenvolvimento envolve três momentos: (i) identificação das tendências globais; (ii) com base nas tendências identificadas, diagnostica-se o desenvolvimento local; (iii) tendo em mão o diagnóstico, formulam-se estratégias de ação (Favero, 1999, p. 17).

Conforme Becker (2000), as limitações desse modelo são evidentes. Ao apropriar-se detalhadamente da realidade, ao analisá-la nas suas múltiplas formas e ao rastrear os seus nexos internos, tudo isso com base num modelo dado a priori, a vida material acaba sendo expressa de modo ideal. Através dessa abordagem não se percebe que a realidade local “é a síntese de muitas determinações” ou a unidade do universo. Em outros termos, de acordo com essa perspectiva, só existe um modelo de desenvolvimento ou uma única receita para desenvolver um determinado território.

No segundo caso, da regionalização dos espaços sociais, deparamo-nos com a reação sócio-ambiental do desenvolvimento, uma espécie de contra-hegemonia exercida de dentro para fora e de acordo com os interesses sociais e ambientais dos agentes de desenvolvimento no lugar. Esse modelo caracteriza-se pela defesa dos recursos culturais e ambientais (naturais) e pela busca de opções sócios-ambientais de sobrevivência ao processo de globalização. Ou seja, as iniciativas dos agentes do desenvolvimento se caracterizam pela resistência, defesa dos interesses sócios-ambientais regionalizados. No entanto, poderão ocorrer, dependendo da tradição de cada lugar, ações ativas e cooperadas dos agentes locais-regionais.

Esse processo funda-se na cooperação entre os agentes do desenvolvimento da região. Ele define, assim, a capacidade de articulação autónoma dos interesses sócios-ambientais regionalizados e destes com interesses económicos-corporativos transnacionalizados. É nesse desabrochar dos interesses sócios-ambientais regionalizados que afloram as diferenças culturais

e as diversidades ambientais como vantagens e triunfos dos múltiplos espaços e escalas geográficas. Essas vantagens e triunfos tornam-se potencialidades diferenciadas e diferenciadoras do processo de desenvolvimento local-regional. Em termos metodológicos, este modelo compreende três fases distintas: na primeira fase, faz-se a descrição e caracterização da economia política do processo de desenvolvimento local-regional; na segunda fase, com base na descrição, analisa-se a caracterização, com o que se produz um conhecimento do desenvolvimento local-regional, criticando o desenvolvimento global; na terceira fase, após identificar e analisar as contra-tendências, propõe-se às correções de rota do desenvolvimento local-regional, as linhas de ação para as comunidades locais-regionais, as opções de inserção da economia local-regional no processo de desenvolvimento global (Favero, 1999, p. 18).

Como se pode notar, esse modelo de abordagem tem também os seus problemas: primeiro, ele padece de miopia, pois ao partir do local, ele não consegue visualizar toda a complexidade e os desafios do desenvolvimento contemporâneo, principalmente as fortes imposições dos processos de globalização; segundo, ele carece de instrumentos técnicos capazes de fornecer uma análise qualitativa da realidade local, como a construção de indicadores sociais e ambientais. Nesses termos, afirma Becker em oposição à tese defendida por Bobbio, a síntese só será real e possível na medida em que ela permitir a emergência de um modelo próprio e específico de desenvolvimento do território. Dito de outro modo, a síntese resultará da capacidade dos agentes regionais (econômicos, sociais e políticos) em articular os interesses locais em interesses sócios-ambientais regionalizados, e sobre essa articulação, construir um modelo específico de inserção diferenciada e diferenciadora e, portanto, alternativa, do local ao desenvolvimento global. Assim, de acordo com Becker, a terceira via para o desenvolvimento nasceria da articulação das duas perspectivas (economia e social), de modo que se possa, ao mesmo tempo, pensar global e agir localmente, e também o contrário. Ou seja, se no primeiro modelo (da globalização) configura a ação econômica e o segundo (da localização) conforma a ação social, é preciso inventar um terceiro modelo que constitua a mediação política entre estes dois “a glocalização”, que será essa articulação entre o global e o local.

Por isso, para o desenvolvimento sustentável dos territórios em Moçambique através da educação e movimentos sociais que devem estar cada vez mais presentes na elaboração de políticas educativas, é preciso que sejam combinados estes três modelos (a globalização, a localização e a glocalização). Pois, através desta combinação será possível o aprofundamento da *descentralização*, não da forma cosmética como nos tem sido apresentada e a *regionalização*

dos territórios, tendo em conta a dimensão dos territórios moçambicanos, o que no nosso entender, poderá ajudar na elaboração e gestão, não só de políticas educativas, mas também do processo de governança. Portanto, o ponto de partida das articulações deve ser o local, por ser a partir dele que ocorrem múltiplas determinações com múltiplos sentidos, de modo que o desenvolvimento compreende três principais dimensões: (i) a dimensão económica, que é a dimensão da competição ou o movimento da globalização, medida por indicadores económico-corporativos; (ii) a dimensão social e ambiental; (iii) a mediação política, que é a flexibilização, medida por indicadores político-institucionais (Becker, 2000).

Conclusão

Até o início do séc. XX, o conceito de movimentos sociais contemplava apenas a organização e a ação dos trabalhadores em sindicatos. Com a progressiva delimitação desse campo de estudo pelas ciências sociais, principalmente a Sociologia, a partir da década de 60, as definições, embora permanecessem imprecisas, assumiram uma consistência teórica, sobretudo na obra de Alain Touraine (2003), para quem os movimentos sociais são aqueles que combinam um conflito social com um projeto cultural, e que defendem um modo diferente de uso dos valores morais. Portanto, baseiam-se na consciência de um conflito com um adversário social, que no contexto de formulação de políticas educativas pode ser concebido como o Governo.

Há três enfoques principais em termos de estratégias de desenvolvimento, nomeadamente: económica, política e social. Entretanto, o processo de desenvolvimento contemporâneo vai além dessas concepções. Ele caracteriza-se por ser o resultado da síntese de dois processos contraditórios e, ao mesmo tempo, complementares: um, a transnacionalização dos espaços económicos (globalização); outro, a regionalização dos espaços sociais (localização). Assim, de acordo com Becker, a terceira via para o desenvolvimento nasceria da articulação das duas perspetivas (economia e social), de modo que se possa, ao mesmo tempo, pensar global e agir localmente, e também o contrário. Ou seja, se no primeiro modelo (da globalização) configura a ação económica e o segundo (da localização) conforma a ação social, é preciso inventar um terceiro modelo que constitua a mediação política entre estes dois “a glocalização”, que será essa articulação entre o global e o local.

Assim, mais do que pensar a educação como um problema de eficácia escolar, há necessidade, não só para os movimentos sociais, mas também para toda a sociedade, de se repensar a educação com o objetivo de proporcionar uma formação mais ligada aos processos

de desenvolvimento, garantindo, assim, maior capacidade de transformação, a partir das características de cada território e proporcionando, em simultâneo, melhor qualidade de vida às pessoas da comunidade que o integram. Uma tal ideia obriga a reforçar o entendimento do território como possibilidade de espaço educativo, ou seja, como meio envolvente, agente e conteúdo da educação, permitindo a todas as pessoas que nele interagem uma capacidade de interpelação que deverá constituir o único fator limitativo da construção do bem-estar comum.

Referências

- ACSELRAD, Henri. (1999). *Sustentabilidade e desenvolvimento: modelos, processos e relações*. In: FASE: Cadernos de Debate Brasil Sustentável e Democrático, nº. 5. Rio de Janeiro.
- BECKER, Dinizar. (2000). *Prefácio: os velhos e os novos desafios lógico-metodológicos na análise do desenvolvimento local-regional*. In: DALLABRIDA, Valdir Roque. (org.). O desenvolvimento regional: necessidade de novos paradigmas. Ijuí: UNIUI, pp. 9-23.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. (2005). *O que é Educação*. ed. 46ª. São Paulo: Brasiliense.
- CONSELHO DE EUROPA. (2007). *Glossário do Desenvolvimento Territorial: Conferência Europeia dos Ministros responsáveis pelo Ordenamento do Território do Conselho da Europa*. Trad. João Mourato. Portugal: DGOTDU.
- D'HAINAUT, Louis. (1980). *Educação: dos fins aos objetivos – a análise e a concepção das políticas, dos programas de educação, dos objetivos operacionais e das instituições de ensino*. Coimbra: Almedina.
- FAVERO, Celso António. (1999). Os Movimentos Sociais e a questão do desenvolvimento. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/gepec/article/v>. Acessado em 15 de Setembro de 2021.
- FUKUYAMA, Francis. (1996). *Confiança: as virtudes sociais e a criação da prosperidade*. Rio de Janeiro: Rocco.
- GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. (1995). *Programa do Governo para 1995-1999: Extrato relativo ao Sector da Educação*. Maputo.
- GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. (2008). *Plano Nacional de Desenvolvimento Territorial: Reuniões de Consulta Pública*. Maputo.
- GOVERNO DE MOÇAMBIQUE. (2020). *Programa Quinquenal do Governo: 2020-2024*. Moçambique: Maputo.
- GOSS, K. P. & PRUDENCIO, Kelly. (2004). *O conceito de movimentos sociais revisitado*. Disponível em: www.emtese.ufsc.br. Acessado em 14 de 02 de 2022.
- INE. (2003). *Inquérito Demográfico de Saúde (IDS)*. Moçambique: Maputo.
- MINED. (2019a). *Análise do Sector de Educação: Relatório Final*. Maputo.
- PAULA, Juarez de. (2000). *Uma Agenda Para o Brasil*. In: PNUD – Programa Regional de Estratégias de Desenvolvimento Local e Sustentável – Projeto PNUD-BRA/98/017. Agenda de Desenvolvimento humano e sustentável para o Brasil do Séc. XXI. Relatório final. Brasília: Athalaia Gráfica e Editora Ltda, pp. 283-293.
- MOÇAMBIQUE. Lei nº. 1/2018, de 12 de Junho, Lei da Revisão Pontual da Constituição da República de Moçambique. Publicada I SÉRIE – NÚMERO 115.
- MOÇAMBIQUE. Lei nº. 18/2018, de 18 Dezembro, Lei do Sistema Nacional de Educação. Publicada na I SÉRIE – NÚMERO 254.
- MOÇAMBIQUE. Lei nº. 20/97, de 1 de Outubro, Lei de Terras. Publicada na I SÉRIE – NÚMERO 51.

MOÇAMBIQUE. Lei nº. 19/2007, de 18 de Julho, Lei do Ordenamento do Território. Publicada na Iª Série – NÚMERO 29.

MOÇAMBIQUE. Decreto nº. 60/2006, de 26 de Dezembro, que aprova o Regulamento do Solo Urbano.

MOÇAMBIQUE. Decreto nº. 23/2008, de 1 de Julho, que aprova o Regulamento da Lei de Ordenamento do Território.

TEODORO, António. (2002). Nota introdutória. In: António Teodoro. *As políticas de educação em discurso direto (1955-1995)*. Instituto de Inovação Educacional – Ministério de Educação. Lisboa, pp. 11-22.

TOURAINÉ, Alain. (2003). *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis: Vozes.

SOBRE O AUTOR

Timóteo Gentil Papel. Pesquisador, Poeta, Escritor e Docente na Escola Santa Maria de Namuno, Cabo Delgado – Moçambique; Coordenador do Clube de Livro de Namuno; as suas áreas de interesse são: Políticas Públicas; Educação e Desenvolvimento; Filosofia Política, Filosofia do Direito. É Licenciado em Ensino de Filosofia com habilitações em Ensino de História, pela Faculdade de Ciências Sociais e Filosóficas da Universidade Pedagógica de Maputo (FCSF/UPM); Mestrando em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local pela Universidade de Santiago – Cabo Verde. Contribuição de autoria: autor.

Como citar este artigo

PAPÉL. Timóteo Gentil. A importância dos movimentos sociais na formulação de políticas educativas em Moçambique para o desenvolvimento sustentável dos territórios. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 01, e11171, 2022. DOI: 10.22481/redupa.v1.11171