

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

INSTITUTO DE ECONOMIA

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS PÚBLICAS, ESTRATÉGIAS
E DESENVOLVIMENTO (PPED)**

RUI AMADEU BONDE

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO EM
MOÇAMBIQUE**

Rio de Janeiro

2016

RUI AMADEU BONDE

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO EM
MOÇAMBIQUE**

Dissertação submetida ao Corpo Docente do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento do Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de MESTRE, em Políticas Públicas Estratégias e Desenvolvimento.

Orientadora: Prof. Dra Renata Lèbre La Rovere

Rio de Janeiro, 2016

FICHA CATALOGRÁFICA

B711 Bonde, Rui Amadeu.

Políticas públicas de educação e qualidade de ensino em Moçambique / Rui Amadeu

Bonde. -- 2016.

168 f. ; 31 cm.

Orientadora: Renata Lèbre La Rovere.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Economia,
Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, 2016.

RUI AMADEU BONDE

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO E QUALIDADE DE ENSINO EM
MOÇAMBIQUE**

Dissertação submetida ao Corpo Docente do Programa de Pós -
Graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento do
Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro
como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre
em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento.

Banca Examinadora:



Prof^a Dr^a Renata Lèbre La Rovere (Orientadora)

Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof^a Dr^a Maria Lúcia Werneck Vianna

Universidade Federal do Rio de Janeiro



Prof. Dr. Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2016

À memória da minha mãe, Joaquina Pinto Chirembué(in memoriam), que me trouxe ao mundo;

À minha esposa, Rabuna Ricardo Castelão, que durante o período que estive ausente ficou privada de meu auxílio e cedo compreendeu as razões dessa ausência;

Aos meus filhos: Dércio Rui Bonde e Kelven Rui Bonde

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que de forma direta ou indireta contribuíram para concretização desta pesquisa. Não conseguirei mencionar todas as pessoas que assim o fizeram. Mesmo assim, merecem uma atenção especial as seguintes singularidades e instituições:

Muitíssimo obrigado vai para a Professora Doutora Ana Célia Castro, com quem tive os primeiros contatos sobre a minha candidatura, para o curso que se tornou uma realidade dos meus sonhos (PPED).

Um agradecimento muito especial vai para a minha orientadora Prof. Doutora Renata Lèbre La Rovere, que, para mim, é um referencial do mundo acadêmico, pelo seu carinho, atenção, pelos seus sábios ensinamentos, pela sua paciência e profissionalismo na orientação deste trabalho, pelas ricas lições e pela maneira como conduziu e me acompanhou em vários encontros de orientação.

Agradeço à ex- Governadora da Cidade de Maputo- Lucília Hama -, que concedeu-me autorização para continuar com os meus estudos de Pós- Graduação no Brasil, na UFRJ/IE.

O meu muito obrigado especial vai para o senhor Albino Agostinho, que gentilmente me patrocinou a passagem aérea para o Rio de Janeiro; sem ele, este sonho não seria realizado.

Ao Prof. Doutor Carlos Mussa, pelas suas sugestões na concepção e desenho do projeto desta dissertação.

Quero agradecer o suporte incondicional da minha família: aos meus pais, Amadeu e Joaquina (em memória), ao meu irmão e as minhas irmãs Isabel Amadeu Bonde e Esperança Amadeu Bonde. Estudar fora é difícil, a saudade é grande, mas o amor, com o vosso apoio e carinho, me ajudaram a superar as distâncias.

O meu agradecimento é extensivo aos gestores a nível central do Ministério de Educação, Diretores das escolas, professores, funcionários do setor, pela colaboração prestada no decorrer deste estudo do campo.

Agradeço igualmente aos funcionários da secretaria da pós-graduação do PPED/IE da UFRJ e aos docentes, pela atenção e afeto que me dispensaram ao longo do curso de mestrado. Fica uma recordação para o resto da vida.

Agraço ao CNPq pela concessão da bolsa de estudo durante a minha estadia no Brasil.

RESUMO

A educação tem sido, nos últimos tempos, objeto de várias discussões no que se refere às políticas adotadas e à qualidade do seu ensino. Na busca da democratização do ensino para além da universalização do acesso, saída na conferência de Jomtien em 1990 na Tailândia, e na de Dakar, em 2000 no Senegal, generalizou-se o debate em torno da questão da qualidade da educação pública. Foi no âmbito desta discussão e de situações vividas no campo educacional, que decidimos propor uma dissertação sobre Políticas Públicas de Educação e Qualidade de Ensino em Moçambique. A dissertação tem como objetivo geral analisar as políticas educacionais contemporâneas para o Ensino Secundário Geral em Moçambique, com foco nas percepções dos agentes diretamente envolvidos com o cotidiano escolar: professores e gestores. Para o alcance dos objetivos foram utilizados como métodos de pesquisa: revisão bibliográfica, pesquisa empírica e pesquisa documental. A pesquisa chegou às seguintes conclusões: ao longo dos últimos 40 anos após a independência (1975), Moçambique apresentou melhorias no seu sistema de ensino no que se refere ao acesso e à expansão da rede escolar. Apesar desses avanços, os desafios são ainda muito maiores no que concerne: às condições das infraestruturas, à formação dos professores, à gestão escolar e pedagógica. As políticas de educação em Moçambique são apontadas como regulares pelos pesquisados; por outro lado, o envolvimento dos professores na formulação das políticas educacionais, não é abrangente a nível nacional. O sistema carece de uma política de transparência interna (sistema de avaliação nacional de ensino para todos os subsistemas). Não restam dúvidas de que a questão da qualidade da educação ainda é um grande desafio para Moçambique. Foge ao escopo deste trabalho prescrever soluções. Apesar de ter havido vários debates sobre a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique, ainda há necessidade de avançar para medidas concretas para mudar a situação atual. Os resultados sinalizam que o desafio de qualidade hoje não pode ser enfrentado sem alterações profundas na agenda de políticas educacionais e no envolvimento de todos os atores no processo educativo por meio de consulta pública nacional.

Palavras-chave: Políticas Educacionais e Qualidade de Ensino

ABSTRACT

Education has been in recent times, the subject of several discussions in relation to the adopted policies and the quality of teaching. After the pursuit of democratization of education beyond universal access was proposed at the Jomtien Conference in Thailand in 1990 and the Dakar Conference in 2000 in Senegal, the debate became widespread around the issue of public education. This is why we decided to propose a dissertation on Public Policy Education and Quality Education in Mozambique. The dissertation has as main objective to analyze the contemporary educational policies for the General Secondary Education in Mozambique, focusing on perceptions of the agents directly involved in the everyday school life: teachers and administrators. To achieve the objectives the following research methods were used: literature review, empirical research and documents research. The research reached the following conclusions: Over the last 40 years after independence (1975), Mozambique showed improvements in its education system as regards access and expansion of the school network. Despite these advances, the challenges are much greater with respect to the conditions of infrastructure, to teacher training, to school and educational management. Education policies in Mozambique are seen as regular by respondents; on the other hand, the involvement of teachers in the formulation of educational policies, is not comprehensive nationwide. The system lacks an internal transparency policy (that is a national education assessment system for all subsystems). There is no doubt that the issue of quality of education remains a major challenge for Mozambique. It is beyond the scope of this work to prescribe solutions. Although there have been many debates on improving the quality of education in Mozambique, there is a need to move towards concrete measures to change the current situation. The results indicate that the quality challenge today can not be met without major changes in the agenda of educational policies and the involvement of all stakeholders in the educational process through national public consultation.

Keywords: Public Policy, Quality of Education

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO E METODOLOGIA.....	1
1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA	1
1.2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	10
1.2.1 Objetivos da dissertação.....	11
1.2.2. Questões de pesquisa.....	11
1.3. DELIMITAÇÃO DO TEMA NO TEMPO E NO ESPAÇO	12
1.4. METODOLOGIA	15
1.5 MOTIVAÇÃO DO TEMA E SUA RELEVÂNCIA	19
1.6 DESCRIÇÃO DO PERCURSO DA PESQUISA	20
1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO	24
CAPÍTULO 2: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E EFICÁCIA ESCOLAR.....	25
2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS	25
2.2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO	29
2.3 EFICÁCIA ESCOLAR	34
2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
CAPÍTULO 3: O PROCESSO DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO SETOR DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	42
3.1 A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	42
3.1.1 O Sistema de Educação Colonial	42
3.1.3 A educação nas zonas libertadas	48
3.1.4 A Educação em Moçambique depois da independência	50
3.2 A FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	61
3.3 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	65
3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	72
CAPÍTULO 4: A PERCEÇÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE.....	74
4.1 A VISÃO DOS GESTORES.....	74

4.1.1 Sobre a Política Educacional em Moçambique	75
4.1.2 A questão da qualidade de ensino	77
4.1.3 Os desafios da gestão	79
4.1.4 Condições de Infraestrutura	81
4.1.5 Capacitação dos professores.....	83
4.2 AS PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS E DE PROFISSIONAIS DE COMUNICAÇÃO	85
4.2.1 Sobre a Política Educacional em Moçambique	85
4.2.2 A questão da qualidade de ensino	86
4.2.3 Os desafios da gestão	87
4.2.4 As Condições de Infraestrutura	88
4.2.5 A Capacitação e o Envolvimento dos Professores	88
4.3 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES	90
4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE	102
CONCLUSÃO E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA	113
REFERÊNCIAS	124
APÊNDICE I.....	138
APÊNDICE II	144
APÊNDICE III.....	146
APÊNDICEIV	149
APÊNDICE V	150
ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DE COMUNICAÇÃO.....	150
APÊNDICE VI.....	152
ANEXO 1.....	156

ÍNDICE DE GRÁFICOS E TABELAS

Tabela 1: Moçambique: Proporção do total de rapazes e moças que frequentam o ensino secundário, por região (em %)	15
Gráfico 1: Nível de escolaridade dos professores do Ensino Médio em Moçambique	86
Gráfico 2: Tempo de serviço dos professores do Ensino Médio em Moçambique	87
Gráfico 3: Percepção dos professores sobre as políticas educacionais moçambicanas (% das respostas)	88
Gráfico 4: Percepção dos professores sobre os fatores que contribuem para as condições das políticas educacionais moçambicanas (% das respostas)	89
Gráfico 5: Sugestões de melhoria das políticas educacionais	91
Gráfico 6: Percepção dos professores sobre as condições de trabalho	93

LISTA DE SIGLAS

ADE - Apoio Direto às Escolas

AfriMaP - Africa Governance Monitoring and Advocacy Project

AR - Assembleia da República

BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

BM - Banco Mundial

CAA - Centro de Acompanhamentos de Alunos

CFMPG - Centros Fiscais de Medio Prazo do Governo

CFPP - Centro de Formação de Professores Primários

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DICIPE - Desenvolvimento Integrado da Criança em Idade Pré-escolar

DMKPF- Distrito Municipal Kampfumo

DPE- Direção Provincial de Educação.

EB - Ensino Básico

EP1 - Ensino Primário do 1º Grau

EP2 - Ensino Primário do 2º Grau

EPT - Educação Para Todos

ES - Ensino Superior

ESG- Ensino Secundário Geral

ESG1 - Ensino Secundário do 1º Ciclo

ESG2 - Ensino Secundário do 2º Ciclo

ETP - Ensino Técnico-Profissional

FMI - Fundo Monetário Internacional.

FRELIMO Frente de Libertação de Moçambique.

IBIS - Educação Para o Desenvolvimento

IDS - Inquérito Demográfico de Saúde

IESE - Instituto de Estudos Sociais e Económicos

IFEP - Instituto de Formação de Professores

IMAP - Instituto do Magistério Primário.

INDE- Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação

INE - Instituto Nacional de Estatística

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

MANU - Mozambique African National Union

MASC - Mecanismo de Apoio a Sociedade Civil

MEC - Ministerio da Educacao e Cultura

MEPT - Movimento de Educação Para Todos

MINEDH - Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

MMA - Ministerio da Mulher e Ação Social

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

ODM - Objetivos de Desenvolvimento do Milénio

OGE - Orçamento Geral do Estado

ONGs - Organizações Não Governamentais

PARPA - Plano de Acção para a Redução da Pobreza Absoluta

PCESG - Plano Curricular do Ensino Secundário Geral

PEC - Plano Estatal Central

PEE - Plano Estratégico de Educação

PEEC - Plano Estratégico da Educação e Cultura

PESD - Programa de Ensino Secundário à Distância

PES - Plano Económico e Social

PISA - Programme for International Student Assessment

PNE - Política Nacional de Educação.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

PPI - Plano Prospectivo Indicativo

PQG - Plano Quinquenal do Governo

PRE - Programa de Reabilitação Económica

PSA - Passagens Semiautomáticas

RAR- Reunião Anual de Pares

RENAMO - Resistência Nacional de Moçambique.

SACMECQ - Southern African Consortium for Monitoring Education Quality

SNE - Sistema Nacional de Educação

SOICO - Sociedade Independente de Comunicação

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TBE - Taxa Bruta de Escolarização

TICs - Tecnologias de Informação e Comunicação

TLE - Taxa Líquida de Escolarização

UDENAMO - União Democrática de Moçambique

UEM - Universidade Eduardo Mondlane

UNAMI - União Nacional Africana para Moçambique Independente

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

UP - Universidade Pedagógica

VCM - Visitas Conjuntas de Monitoria

CAPÍTULO 1: INTRODUÇÃO E METODOLOGIA

1.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA

Moçambique é um país cuja independência aconteceu em 1975, quando o Estado português decidiu reconhecer o direito à autodeterminação dos moçambicanos. Para que tal acontecesse, o povo moçambicano rebelou-se e organizou uma luta armada de libertação nacional. Mas antes do início da luta, em 1962, os moçambicanos criaram a Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO), movimento político armado que conduziu com sucesso a guerra pela independência.

Quando o país ficou independente, os novos gestores do povo e do território moçambicano herdaram um pesado fardo: elevada taxa de analfabetismo, estimada em cerca de 90%; carência de infraestruturas; sistema de saúde precário, no qual o meio rural tinha grande desvantagem; carência de quadros e de técnicos a todos os níveis e em todos os setores importantes da economia.

Para a redução desta elevada taxa de analfabetismo, foram levadas a cabo duas estratégias fundamentais, nomeadamente a *massificação* do ensino primário e as campanhas de alfabetização e educação de adultos a partir do ano de 1978.

A FRELIMO, apesar da euforia da vitória sobre o colonialismo, tinha já consciência de que o desenvolvimento futuro do país recém-nascido exigiria a introdução duma política social capaz de acelerar a educação e erradicar o analfabetismo.

Ao longo da história de Moçambique existiram propostas diferentes em relação aos contornos e rumos que a educação deveria tomar no novo país independente. Os diferentes posicionamentos foram evidentemente acompanhados pela adoção de políticas educativas e pelas suas estratégias de implementação.

No entanto, ao sistematizar as propostas e ideias para a transformação educacional, constatou-se a existência de três níveis diferentes das propostas. O primeiro nível propunha a transformação de carácter organizacional; o segundo dizia respeito às opções políticas, e o terceiro correspondia à transformação paradigmática, segundo constata CASTIANO(2005).

Em outras palavras, a primeira proposta tinha como objetivo corrigir a forma como o processo de organização do ensino decorria, desde o topo até a base, mudança organizacional que até hoje não se concretizou; a segunda proposta envolvia políticas educativas que visavam apresentar alternativas e estratégias para um melhor sistema educativo e, por último, a terceira

proposta exigia uma pedagogia exequível, se exigia revolucionar os métodos pedagógicos anteriores.

Foi neste contexto que, imediatamente a seguir à proclamação da independência, foram introduzidos programas de alfabetização e de educação de adultos e, em simultâneo, o ensino foi expandido para as zonas rurais. GOLIAS (1993, p. 9) diz que esta política pública do Estado moçambicano implicou a nacionalização do ensino e educação (Decreto N° 12/75). Desde então, os sucessivos governos de Moçambique apostaram na massificação do ensino, o que só seria viável por meio de formação “acelerada” de professores. Foi nesta perspetiva que em Moçambique começou a se desenhar o projeto de Sistema Nacional de Educação, centrado em três níveis ou subsistemas: Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Ensino Superior. Este sistema também incluía os subsistemas de educação de adultos e de ensino técnico profissional.

A introdução do Sistema Nacional de Ensino (SNE) em 1983, marcou uma nova etapa na evolução da educação em Moçambique. Contudo, o esforço do governo acabaria por fracassar, porque logo em 1976, iniciou-se uma guerra interna que só terminou em 1992.

Em termos regionais, a região Centro é que sofreu a maior deterioração do sistema escolar pela guerra, seguida pelas regiões Norte e Sul, respectivamente. Nas áreas não afetadas diretamente pela guerra, a estagnação foi resultado, direto ou indireto, da combinação dos seguintes fatores: excessiva centralização da gestão, aliada à fraca capacidade de supervisão e controle; professores e direção pouco capacitados e o distânciamento sociocultural das escolas em relação às comunidades (PNUD, 2000).

Desde então, o meio rural foi fustigado e muitas escolas encerraram. Nas cidades houve maior concentração da população, o que requeria mais escolas e espaços para os alunos fugidos do campo. Mesmo depois do fim da guerra, a maior parte da população deslocada permaneceu nas cidades, com todas as implicações sociais, políticas e económicas nefastas. Após a introdução do Sistema Nacional de Educação em 1983, a educação em Moçambique

foi e continuará a ser marcada pela adoção de inovações curriculares à luz dos desafios que se colocam ao sistema, nomeadamente o incremento do acesso e a melhoria da qualidade de ensino.

Em 1990 foi introduzida uma nova Constituição que impunha o multipartidarismo. Neste novo contexto constitucional, o Estado aumentou os ingressos de alunos, sem ter professores

suficientes nem dinheiro e recursos materiais apropriados. Ao mesmo tempo, como apontado por NORTE (2006), o elevado crescimento populacional e o baixo nível de desenvolvimento econômico em muitos países africanos gera um ambiente onde a demanda por educação é muito competitiva. Conseqüentemente, iniciou-se uma crise institucional que paulatinamente foi-se refletindo na fraca qualidade de ensino.

O liberalismo político da década de 1990 não permitiu, de imediato, melhorar o desempenho da educação. Com as cheias de 2000, agravou-se a falta de salas de aulas e, assim, a cifra de alunos por professor cresceu, chegando a uma taxa média de 80 alunos por turma ou mais (EPT, 2015). A taxa de alunos por turma varia muito de acordo com a região, indo de um mínimo de 30 alunos por turma em Namaacha, na região sul do país, para um máximo de 120 alunos por turma em Nampula, na região norte do país (QUINCARDETE, 2015).

O sistema de ensino em Moçambique se caracterizou, desde então, por dois grandes eixos. O primeiro eixo temático tem como tendência a busca de melhores estratégias para expandir a instituição escolar a todas as regiões de Moçambique, e a todos os níveis de ensino, desde o básico ao universitário (CASTIANO & NGOENHA, 2013) Este eixo tem como referência uma expansão quantitativa das infraestruturas escolares.

Este foi um amplo sistema desenhado para concretizar os compromissos assumidos por Moçambique na conferência de Jomtien (1990) e na de Dakar (2000). Porém, a demanda pela ampliação quantitativa das escolas não permitiu que houvesse uma reflexão mais profunda sobre a forma que deveria assumir o processo educativo com vista à promoção de um ensino de qualidade.

O segundo eixo temático visou debater a qualidade de educação oferecida nas escolas moçambicanas. Ora, aparentemente, o debate sobre a qualidade de ensino procura evidenciar argumentos para se oferecer aquilo que se considera como sendo uma boa qualidade de educação, cujo indicador de relevo seria ter cada vez mais uma maior quantidade de alunos a transitarem de classe. Mas a prática mostra o contrário, a transição de um grande número de alunos duma classe para outra, por si só, não revela na verdade aquilo que deve ser um ensino de qualidade e equilibrado. Os alunos podem ser aprovados, mas podem não estar devidamente preparados. Daí o grande equívoco do projeto de passagens automáticas, norma que foi introduzida após a reforma do ensino básico em 2004. Segundo o ex- diretor nacional do ensino secundário geral do Ministério de Educação, em Moçambique¹:

¹ Entrevista realizada em 16 de janeiro de 2015

“(...) As coisas não estão a andar bem ao nível do ensino secundário geral devido à qualidade de ensino. Nós recebemos alunos graduados do ensino básico. Se estes alunos não estão bem preparados na leitura e escrita e cálculos, aí vamos ter problemas (...). Por isso, a aposta do ministério é resolver o problema do ensino básico” (QUINCARDETE, 2015)

O problema da qualidade de educação em Moçambique, apesar de ser geral, apresenta assimetrias regionais segundo NORTE (2006). A região Sul apresenta os melhores indicadores educacionais, enquanto os piores encontram-se no Norte e Centro.

O problema da qualidade de ensino em Moçambique não é recente, como se deve imaginar, os antigos ministros de educação pós independência já reconheceram publicamente este problema. Por exemplo, um ex-ministro de educação, (2005-2009) Aires Ali, reconheceu à época do seu governo, que a qualidade de ensino em Moçambique ainda não era das melhores. Dizia ele que a questão da melhoria é uma das traves mestras nas políticas de educação no país. Sustentou ainda que a qualidade de educação não deve ser avaliada através dos resultados avaliativos nas salas de aulas, mas deve envolver múltiplas dimensões, nomeadamente a reforma curricular, formação de professores, capacitação de gestores, assim como a distribuição do livro escolar².

Outro ex-ministro de educação (2013-2014), Augusto Luis Jone, falando em reunião do Conselho Coordenador que decorreu em Ngondola, na província de Manica, zona centro de Moçambique, sob o lema: “ Construindo Competências para um Moçambique em constante Desenvolvimento”, disse que Moçambique também participa num movimento de avaliação da qualidade de educação ao nível da região, designada Consórcio da África Austral e Oriental para Monitoria da Qualidade de Educação (SACMEQ). Este é um órgão cujas pesquisas determinaram que muitos alunos moçambicanos concluem o ensino primário com sérias dificuldades de ler, escrever e fazer cálculos básicos de aritmética³.

A qualidade das capacidades concedidas na educação básica é considerada muito pobre (PASSOS et al, 2005). Foi feita uma avaliação dos níveis de leitura e matemática dos alunos das escolas primárias em Moçambique, pela Southern and Eastern Africa Consortium for

² JORNAL O PAIS, Quinta feira, 18 de junho de 2009 Passagem semi-automática influencia negativamente educação no país (O País, Junho 2009), Artigos, Educação IESE, http://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/pastas/governacao/educacao/artigos_cientificos_imprensa/rec_223.pdf, acessado em 30 de Dezembro de 2015

³ SAPO NOTÍCIAS, AGÊNCIA DE INFORMAÇÃO DE MOÇAMBIQUE (A.I.M). Moçambique harmoniza qualidade de ensino aos padrões da comunidade de desenvolvimento da África Austral (SADC). Disponível em <http://noticias.sapo.mz/aim/artigo/875722082013102602.html>. Acessado no dia 30/12/ 2015

Monitoring Educational Quality (SACMEQ) em 2012. Constatou-se que Moçambique foi o único país que, após a análise feita, demonstrou uma deterioração substancial em leitura e matemática entre 2007–2011. Este declínio dos padrões está provavelmente ligado às rápidas mudanças estruturais no sistema de ensino durante este período, o que resultou num aumento massivo no número de matrículas, mas não forneceu os correspondentes aumentos nos recursos humanos e materiais escolares. (OSIA, 2011)⁴.

Uma pesquisa efetuada pelo Banco Mundial em 2014, num grupo de professores de 10 países africanos (Senegal, Mali, Niger, Togo, Nigéria, República Democrática do Congo, Uganda, Quênia, Tanzânia e Moçambique), constatou que o conhecimento geral dos professores moçambicanos é fraco (MINEDH, 2015, p.14). A fraca qualidade dos professores impacta obviamente na fraca qualidade dos seus alunos.

Em 2000, Moçambique posicionou-se em 4º lugar entre os países da SADC⁵ cobertos pelo programa SACMEQ e em 2007, as médias da avaliação dos alunos da 6ª classe (série), nas disciplinas de Língua e Matemática, ficaram abaixo da média global dos países membros do SACMEQ⁶.

O problema da qualidade de ensino em Moçambique, numa forma geral, pode ser descrito como uma crise educacional. NDOY (2008), numa análise do Relatório da UNESCO (2007), sugere que muitos sistemas de educação em África enfrentam muitos obstáculos: número insuficiente de cidadãos instruídos, difusão não equitativa da educação, deficiente desempenho dos sistemas de ensino, má qualidade da educação, inutilidade das aprendizagens escolares. Esta última barreira (inutilidade das aprendizagens escolares), faz-se sentir nas escolas moçambicanas e levanta muitos debates na sociedade civil e nos órgãos de comunicação social. Pois, embora tenham sido introduzidas algumas disciplinas no ensino secundário, designadas profissionalizantes (Noções de Empreendedorismo e Agropecuária), os alunos que terminam a 10ª ou 12ª classe do ensino secundário estão longe de fazerem ligação do conhecimento teórico à prática.

⁴Open Society Initiative for Southern Africa (OSIA), Disponível em: http://www.osisa.org/sites/default/files/mozambique_yale_por_final.pdf, acessado em 12 de outubro de 2015

⁵SADC- Significa Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (*Southern Africa Development Community*), existe desde 1992 e conta com 15 países membros. Antes chamava-se SADCC (*Southern Africa Development Co-ordination Conference* ou Conferência de Coordenação para o Desenvolvimento da África Austral), criada em 1980

⁶ Fonte: SACMEQ, Policy Issues; Number 2, September 2010 (www.sacmeq.org)

Não existe por enquanto um estudo oficial por parte do Ministério de Educação em Moçambique sobre a qualidade do ensino no Ensino Secundário Geral (ESG)⁷. Esta lacuna setorial, foi-nos confirmada através do contato que efetuamos por via e-mail com o diretor nacional adjunto do ESG em outubro de 2015. No entanto, existe um consenso generalizado de que a qualidade de ensino em Moçambique precisa de ser melhorada. Só existem estudos sobre a qualidade do ensino para o nível básico. Apesar desta lacuna de informação sobre as competências e habilidades dos alunos do nível médio, os próprios relatórios do setor sobre as políticas educacionais já demonstram que a situação da qualidade do ensino médio em Moçambique não é das melhores, como ilustra este Plano Estratégico de Educação e Cultura (PEEC de 2006-2011):

“O Plano Estratégico da Educação e Cultura (PEEC de 2006-2011) aprovado pelo Conselho de Ministros na sua XXI sessão ordinária em 24/11/2009, respondendo sobre a qualidade e formação, reconheceu que a baixa qualidade do ensino e aprendizagem, as reprovações e desistências constituem um grande desperdício de recursos no sistema de ensino e aprendizagem em Moçambique, e sua melhoria ou redução constitui uma das prioridades do MEC” (JOAO, 2012, p 36)

O relatório do Ministério de Educação constatou uma estagnação das taxas de aproveitamento na 10ª classe (série), que pioraram desde 2007 (Relatório de Desempenho do Setor de Educação em Moçambique, 2014).

Um estudo efetuado por OSIA (2011)⁸, em 2011, em cinco países da África Austral (Angola, Lesotho, Namíbia, Suazilândia e Moçambique), constatou que os alunos que entraram no ensino secundário júnior, frequentemente repetem a mesma classe (35 por cento a 25 por cento para júnior e sénior secundário respectivamente).

JOAO (2012), citando o PEEC 2006-2011, observa que no Ensino Secundário Geral (ESG), cerca de 25% de alunos são reprovados anualmente. Por isso, o Ministério de Educação e Cultura(MEC) decidiu introduzir medidas para melhorar a aprendizagem dos alunos. Em paralelo seriam introduzidas medidas para desencorajar a reprovação, designadamente a redução para apenas uma reprovação permitida em cada ciclo.

⁷ O Ensino Secundário Geral (ESG), “Compreende cinco classes ou séries. O 1º Ciclo ou o ESG1, vai da 8ª à 10ª classe(3 series) e o 2º Ciclo vai de 11ª Classe à 12ª classe(2 series)” - Artigo 12º da Lei 6/92(UACIQUETE, 2010, p.22)

⁸Open Society Initiative for Southern Africa (OSIA), Disponível em: http://www.osisa.org/sites/default/files/mozambique_yale_por_final.pdf, acessado no dia 30/12/ de 2015

O contexto moçambicano na área da educação, concretamente no Ensino Secundário Geral, é caracterizado por escassez ou insuficiência de recursos didáticos, por exemplo: livros, meios tecnológicos e outros; pouca produção do conhecimento (investigação) por parte dos professores e alunos, limitadas competências dos alunos na interpretação científica dos fatos e nas actividades de aprendizagem. Contudo, há esforços que estão sendo desenvolvidos para melhorar esse aspecto ao nível das instituições académicas e educacionais. (JOAO, 2012)

Os pais e encarregados de educação estão preocupados porque os alunos nas escolas revelam muitas limitações, escrevem com muitos erros, não conseguem explicar ou interpretar conceitos e conteúdos básicos da classe que frequentam, as notas que conseguem em testes e exames finais não encorajam, a situação da aprendizagem deles não permite confiança, muitos deles não mostram dedicação nem preocupação pelos estudos. (JOAO, 2012)

Um estudo de caso científico foi realizado em 2011 por um estudante do Mestrado em Educação da Universidade Pedagógica sobre o desempenho, as competências e habilidades dos estudantes do ensino secundário geral, na escola secundária “12 de outubro”, na cidade Nampula, em Moçambique. A pesquisa envolveu cerca de 698 alunos da 10ª classe, com idade compreendida entre 15 e 19 anos de idade. Os resultados demonstraram que muitos alunos já foram reprovados uma, duas ou três vezes ao longo do primeiro ciclo do ensino secundário. No que concerne ao nível de conhecimentos, cerca de 48,9% dos alunos pesquisados classificaram-se como fracos, 46,8% consideraram-se médios, 3,6% disseram que são bons alunos e 0,7% é dos que se afirmaram serem muito bons na aprendizagem. A pesquisa constatou também que cerca de 54,6% de alunos não estudam em casa. Porém, 10,7% dos alunos disseram que estudam durante 15 minutos, 29,3% fizeram saber que estudam entre 15 a 30 minutos e outros 5,4% estudam cerca de uma hora de tempo por dia em casa (JOAO, 2012, p.47).

Estudos efetuados por RIBEIRO (1991) apontam que as reprovações ou repetências acontecem também nos outros países. As causas são várias e algumas idênticas às de outros países. Conforme observado por RIBEIRO (1991), as teorias que procuram explicar a reprovação nas escolas cobrem um largo espectro de análises marxistas de dominação e poder, de teorias de reprodução social, de prontidão e de privação cultural, entre outras. No entanto, a repetência não é privilégio da escola dos pobres e muito menos da escola pública. Uma análise sobre a distorção idade-série (consequência direta da repetência), com dados de 1982, mostra que, se controlarmos para o nível socioeconômico da clientela, não há diferença

entre escolas públicas e privadas. RIBEIRO op.cit. questiona nos seguintes moldes sobre as persistentes reprovacoes nos ultimos tempos nos sistemas educacionais do mundo:

“Como explicar o fato da repetência ser tão alta em todos os estratos sociais? Existiria uma pedagogia da repetência? Seria este um componente cultural de nossa praxis pedagógica? Ou apenas uma consequência da ineficiência do sistema? As análises antropológicas até hoje realizadas mostram claramente na cultura do sistema a imputação do fracasso escolar, ora aos próprios alunos, ora a seus pais, ora ao sistema sociopolítico, raramente aos professores, sua formação ou à organização escolar.”(RIBEIRO, 1991,p.17)

Em nossa análise concluímos que a prática da repetência está na própria origem da escola Moçambicana. Trata-se do mesmo modelo de ensino da elite, onde o papel do professor era muito mais de preceptor da educação orientada pela família do que autossuficiente, do ponto de vista do processo de ensino-aprendizagem. É como se a escola tivesse apenas um papel de administradora da educação formal, que seria realizada em casa pela família.

Hoje, as consequências desse processo de repetências adquirem contornos muito mais importantes do que a noção de educação para a cidadania. A internacionalização da economia e da tecnologia exige um nível de alfabetização funcional que vai muito além do que desenhar o próprio nome ou ler uma mensagem simples. Tanto do ponto de vista da mão-de-obra como dos consumidores, numa sociedade moderna, vamos precisar de uma competência cognitiva cada vez maior de toda a população. A temática da aprendizagem dos alunos em Moçambique tem sido objeto de debate em vários órgãos de comunicação social e em seus diferentes programas. Estudos realizados, como, por exemplo, o denominado “Barómetro da Educação Básica em Moçambique”, de autoria de CASTIANO, NGUENHA & GURO (2012), concluíram que a qualidade da educação no país está cada vez mais baixa porque os pais e encarregados de educação demitiram-se do seu papel nos serviços da educação, porque não participam. Inferiram ainda que os alunos em Moçambique sabem ler e escrever muito tarde.

Outros estudos indicam que a qualidade da educação é baixa porque o critério para a indicação ou nomeação dos gestores das instituições escolares é por confiança e não por competência. Por isso, muitos deles não correspondem às exigências das dinâmicas para que a educação tenha qualidade necessária. Nota-se desfasamento entre os conhecimentos e a prática.

Moçambique participa das avaliações regionais de qualidade (SACMEQ⁹), e tem realizado, nos últimos anos, avaliações internas de qualidade da educação. O Relatório de Balanço do Programa Quinquenal do Governo 2010-2014 refere que as avaliações realizadas revelam que a maioria dos alunos moçambicanos do Ensino Primário (EP) apresentam dificuldades de leitura e escrita e aritmética básica. As dificuldades que os alunos mostram na aprendizagem, nas escolas moçambicanas, indicam que as escolas públicas não estão a assumir o seu papel. De acordo com BROOKE & SOARES (2008), as escolas têm muitas responsabilidades. Entre as mais importantes se encontra a de transmitir certas habilidades intelectuais, tais como leitura, escrita, cálculo e solução de problemas. Uma das maneiras de avaliar as oportunidades educacionais oferecidas pelas escolas é analisar como elas desempenham esta função.

A problemática da avaliação das organizações escolares tem vindo a ocupar um lugar de destaque na agenda das políticas educativas, onde os processos de avaliação externa e de autoavaliação são apontados como instrumentos decisivos para a melhoria da qualidade do serviço educativo e para o desenvolvimento da escola. A tendência para a avaliação do desempenho da qualidade dos sistemas educativos e dos subsistemas escolares, em particular, como resultado da regulação que é exercida por alguns organismos transnacionais (AFONSO & COSTA, 2011), vem reforçar a necessidade da implementação de práticas de avaliação de escolas, ou de avaliação institucional (SOBRINHO, 2003), associando-as a conceitos como os de qualidade, eficiência, eficácia. A avaliação sistêmica permitirá medir as habilidades alcançadas pelos estudantes de forma coletiva. Este é um bom instrumento para monitorar o progresso das escolas e estabelecer os parâmetros e as metas a serem perseguidas pela comunidade escolar (ARAUJO & LUZIO, 2006).

O Relatório da Avaliação Nacional da 3ª Série, produzido em 2014, indica que, “somente 1 em cada 16 alunos é capaz de ler fases simples e inferir sobre informações num texto” o que significa que apenas 6% dos alunos desta classe atingem um nível de leitura exigido ao fim do primeiro ciclo (E.P.T, 2015, p.28).

Um outro relatório de estudo - Avaliação da Qualidade dos Serviços de Educação no Ensino Básico na Óptica dos Beneficiários (2011) - mostrou que muitos alunos não dominam as competências básicas de leitura, escrita e aritmética. Este estudo foi realizado em fevereiro

⁹ SACMEQ – Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Education Quality (Consórcio da África Austral e Oriental para a Monitoria da Qualidade de Educação) é um consórcio formado por países africanos que realizam avaliações sistemáticas da qualidade de ensino.

de 2011, nas províncias de Gaza (Zona Sul do País), Zambézia (Zona Centro do País) e Cabo Delgado (Zona Norte), pelo Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil, em estreita colaboração como Movimento de Educação para Todos (MEPT), o Mecanismo de Apoio à Sociedade Civil(MASC), e o IBIS.

Tudo leva a crer que até agora, para o caso de Moçambique, ainda não há consensos na concepção e defesa duma consciência clara acerca do paradigma educacional adotado e adaptado às condições do país. A escola moçambicana ainda carece de um discurso paradigmático consequente e objetivo.

1.2 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Pretende-se com esse trabalho analisar as políticas educacionais contemporâneas moçambicanas para o ensino secundário através de percepção dos agentes envolvidos (gestores e professores). Considera-se que o sistema educativo formal tem a dupla função de, por um lado, transmitir ou facilitar a aquisição de conteúdos, valores e condutas, e, por outro, certificar perante a sociedade que o indivíduo, depois de convenientemente avaliado, atingiu certo nível educativo (CANO, 2006, p.9).

O poder político moçambicano, através dos seus textos legais, procura assegurar a todos o direito à educação, mas o que se observa é um descalabro total no que tange ao cumprimento destes preceitos legais, que vai desde a omissão pura e simples até a ignorância de questões fundamentais como por exemplo: falta de meios didáticos e carteiras nas escolas para todos, o incumprimento dos objetivos traçados nas suas políticas educativas criadas desde o Plano Estratégico de 1999-2005, escassez de vagas para os alunos, optando por superlotar as turmas, péssimas condições de trabalho, excessiva burocratização na mudança de carreiras dos seus profissionais, conflituosa formação dos professores entre o Ministério de Educação e as instituições de formação dos professores, que resulta na insuficiência e fraca qualidade dos mesmos, entre outros.

Apesar dos esforços do novo governo pós-independência, cuja intenção visou reverter o cenário da educação herdada do regime colonial, fatores adversos - entre eles, o tamanho e o ritmo de crescimento da população em idade escolar, a crise e a depressão da década 80, bem como a guerra civil de 1976-1992, entre o Governo da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) e a Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO) - fizeram com que até a fase atual as políticas públicas no setor de educação em Moçambique dependessem em grande

parte de forças e instituições externas (ajudas externas do Banco Mundial e outras instituições).

É no contexto acima exposto que esse trabalho tem como intenção analisar as políticas educacionais moçambicanas nos últimos dez anos, através da percepção dos atores das instituições (gestores do Ministério de Educação) e das organizações (diretores das escolas secundárias e respetivos professores). Para tal, investigamos a percepção dos gestores e dos professores sobre as políticas de educação em Moçambique e a qualidade do seu ensino.

1.2.1 Objetivos da dissertação

Em vista dos propósitos da pesquisa, tendo em atenção o problema, o objeto de estudo e a temática escolhida, identificam-se os seguintes objetivos:

Objetivo Geral: analisar as políticas educacionais contemporâneas para o Ensino Secundário Geral em Moçambique, com foco nas percepções dos agentes diretamente envolvidos no cotidiano escolar: professores e gestores

Objetivos Específicos:

- compreender o processo de formulação e implementação das políticas públicas do setor de educação em Moçambique, através de uma análise da percepção dos atores envolvidos;
- realizar um estudo sobre a qualidade do ensino em Moçambique através da realização de um estudo de caso sobre a cidade de Maputo;
- diagnosticar os desafios para o Ensino Secundário Geral.

1.2.2. Questões de pesquisa

As percepções dos gestores e professores serão analisadas visando a responder às seguintes questões de pesquisa:

1. As mudanças constantes das políticas públicas no setor de educação em Moçambique após a independência afetam a qualidade no Ensino Secundário Geral?
2. A falta de infraestrutura e de condições de trabalho apropriadas afeta a qualidade do ensino em Moçambique?

1.3. DELIMITAÇÃO DO TEMA NO TEMPO E NO ESPAÇO

A escolha dos marcos cronológicos do período em estudo desta pesquisa, 2006-2015, teve em vista analisar, em termos de eficácia, eficiência e efetividade, as políticas adotadas nesse período, momento em que foram implementadas novas políticas educativas que visaram a reforma do Ensino a partir de transformação curricular no ensino secundário geral em 2008.

A reforma educacional que ocorreu em 2008 no Ensino Secundário Geral em Moçambique, surgiu para responder ao Plano Quinquenal do Governo de 2005-2009, à Agenda 2025, ao PARPA, e ao Plano Estratégico de Educação (PEE-2005-2009). O Plano Quinquenal do Governo (PQG 2005-2009) definiu como prioridades ações e metas como: “a expansão das oportunidades de acesso a uma educação de qualidade e o envolvimento de parceiros da sociedade civil incluindo as instituições religiosas” (INDE, 2007, p.8).

Com relação à qualidade, o PQG definiu como objetivos a formação continuada, a reforma curricular e a introdução das TICs. De acordo com o INDE, a qualidade de educação passa pela transformação curricular do Ensino Secundário Geral para que “se centre nas habilidades para a vida, para o mercado de trabalho, [e não] apenas para o ensino superior (INDE, 2007, p.4). Nesse aspecto, segundo BASILIO (2010, p.140), os desafios da educação passaram a ser empenhados nas políticas de *expansão da rede escolar, apetrechamento das escolas secundárias e formação do professor para garantir a qualidade*.

O segundo projeto que justificou a introdução da reforma do Ensino Secundário Geral em Moçambique em 2008, foi a Agenda 2025. Segundo este projeto, a educação deve se fundamentar em quatro pilares propostos por JACQUES DELLORS (1996), que são: saber ser, saber conhecer, saber fazer e saber viver junto com os outros.

O terceiro motivo que justificou a reforma de 2008 para o ESG foi o Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA II-2006-2009). Esse plano apontou como desafio a redução do índice de pobreza para 45% até 2009¹⁰. A pobreza absoluta não é relacionada nesse plano apenas à falta de bens materiais, mas também ao baixo nível da escolarização. Por isso é tarefa da educação tirar o país da linha vermelha formando cidadãos capazes de desenvolver o país (BASILIO, 2010).

¹⁰ O objetivo do PARPA II de reduzir a pobreza para 45% provou não passar de uma utopia. Tanto os doadores como o governo obtiveram uma grande apreciação por parte da comunidade internacional, devido a uma aparente redução massiva da pobreza, mas os dados do Trabalho de Inquérito Agrícola (TIA) mostram que, ao contrário de reduzir, a pobreza de facto está a aumentar, assim como o fosso entre o rico e o pobre ((CUNGUARA & HANLON, 2010, p.1)

Por último, aponta-se o PEE (2005-2009), que definiu como suas grandes políticas educacionais a serem cumpridas: *o aumento de acesso da menina à educação escolar, construção e reabilitação das infraestruturas educacionais e ligação da educação com o mercado de trabalho. A partir desse viés, o desafio da educação é oferecer habilidades para a vida.*

Escolhemos o ano de 2006 porque foi o ano em que foi introduzido o segundo PEE(2006-2011); neste ano aparecem as questões ligadas à melhoria da qualidade de educação em Moçambique (MEC, 2006, p.5).

Das inovações constantes no Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG, 2007), destacamos alguns princípios:

(1º) Ensino-aprendizagem centrado no aluno; (2º) Ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências para a vida; (3º) Ensino-aprendizagem em espiral (DUARTE, et ali, 2014, p.27).

No ensino-aprendizagem centrado no aluno, este é visto como um sujeito ativo na busca de saberes, na construção do conhecimento e de sua visão do mundo; o ensino-aprendizagem orientado para o desenvolvimento de competências para a vida pretende preparar os jovens para aplicar os seus conhecimentos na solução dos problemas concretos e para continuar a aprender ao longo da vida; e o ensino-aprendizagem em espiral permite ao aluno estabelecer relações entre a informação nova e a anterior num processo contínuo de construção da sua visão do mundo, tendo em consideração que o aluno é um ser social e este estabelece relações como meio natural que o rodeia. Estes princípios são os defendidos pela Pedagogia Nova e Formativa, onde a avaliação formativa desempenha um papel central.

Foi em 2015 que o Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano introduziu o Novo Sistema de Avaliação, com vistas a melhorar a qualidade de ensino como ilustra o seguinte documento:

“Havendo necessidade de aprovar o Regulamento Geral de Avaliação (RGA) do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de Adultos, no uso das competências que me são conferidas, ao abrigo da alínea f do artigo 3, do Decreto presidencial n 7/2010, de 19 de Março, determino:

Art. 1 – É Aprovado o Regulamento Geral de Avaliação do Ensino Primário, Ensino Secundário Geral e Alfabetização e Educação de adultos, em anexo ao presente Diploma e que dele faz parte integrante.

Art. 2 - É revogada toda legislação anterior que contrarie o presente Diploma Ministerial.” (MOÇAMBIQUE. Diploma Ministerial de 10 de Dezembro de 2014, anexo 3)

Nos dias 25/02/2015, 27/03/2015 e 30/04/2015, o Ministro de Educação e Desenvolvimento Humano, promoveu vários encontros de reflexão sobre a Educação e Desenvolvimento Humano, com vistas acolher sensibilidades sobre o estágio atual de educação.

O encontro tinha como objetivo geral estabelecer um diálogo consultivo e permanente entre os diferentes fazedores de educação, visando a busca de um entendimento compartilhado no contexto do incremento do acesso à educação e melhoria da qualidade de ensino.

Por outro lado, tinha como objetivo específico desenvolver um debate interativo com antigos ministros e com o conjunto de atores envolvidos na educação pós-independência (professores, pais e encarregados de educação, alunos e outras personalidades da sociedade civil.).

Constituiu também, como ponto de agenda nesses encontros, estabelecer linhas de orientação que permitissem encontrar soluções para os problemas do setor nos diferentes níveis - central, provincial, distrital e até na escola.

O período de análise terminou em 2015 porque neste ano todos os países entregaram os seus relatórios sobre o desempenho dos seus sistemas educativos. A Declaração do Milênio das Nações Unidas é um marco para uma visão mais coordenada em nível mundial, voltada para o desenvolvimento dos países de modo cooperativo no século XXI. Essa declaração definiu questões centrais a serem enfrentadas, que foram agrupadas nos (oito) Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM. Outro elemento a ter em conta foi a Conferência de Dakar no Senegal, realizada em abril de 2000, na qual o governo moçambicano tomou parte. Os participantes comprometeram-se a estabelecer um quadro de educação aceitável para todas as crianças até 2015.

Também consideramos que o ano de 2015 representa a reta final das políticas educacionais de 2012-2016, porque muitos conselhos coordenadores já tinham apresentado relatórios sobre as dificuldades da educação moçambicana. Em todos os conselhos coordenadores realizados pelo setor apareceram, como questões de grande escopo, a melhoria da qualidade da educação e os desafios a enfrentar.

Também foi durante os últimos dez anos que a educação foi muito criticada pelos pais e encarregados de educação, pela sociedade civil, pelas mídias, e, a partir de então, o setor se foi organizando internamente através dos encontros nacionais de conselhos coordenadores.

Nos vários encontros de coordenadores, de 2012 até agora, o tema central de debate tem sido a problemática da qualidade de ensino em Moçambique.

1.4. METODOLOGIA

Para a concretização desta pesquisa recorreu-se à pesquisa bibliográfica e à análise de documentos. Em complemento, foi feito um estudo de campo que permitiu a coleta de informações, quer através da observação direta, quer através da aplicação de técnicas de pesquisa, como aplicação de questionários e realização de entrevistas. Visando alcançar os objetivos propostos pela dissertação e atender os pré-requisitos de um trabalho de mestrado (desenvolver capacidade para a prática de investigação científica, dentre outros), quanto à metodologia o estudo usou ainda a análise das percepções dos gestores e dos docentes, um método qualitativo acompanhado dos dados quantitativos obtidos e usados para a análise e para a compreensão do contexto onde os atores se situam.

Considera-se importante tanto a análise quantitativa quanto a qualitativa na área de educação, pois ambas complementam-se e permitem maior aprofundamento do conhecimento do problema em questão. Foram utilizados dados quantitativos para complementar a pesquisa de percepção dos atores.

Na investigação qualitativa, em particular nos estudos de caso, instrumentos dominantes são as entrevistas, a observação e as análises de documentos (JULIATTO, 2005).

As fontes de informação podem incluir itens como: relatos dos estudantes sobre a sua satisfação quanto aos vários aspectos da sua experiência; relatos dos professores sobre o desempenho do estudante; observações acerca do seu comportamento; informes sobre a participação do estudante em atividades extracurriculares e semelhantes.

As maiores vantagens da utilização das abordagens qualitativas incluem: a possibilidade de capturar alguns aspectos subjetivos da qualidade da educação, especialmente aqueles relacionados com valores, sempre menos quantificáveis pela sua própria natureza e a possibilidade de incorporar na aferição da qualidade da educação apreciações pessoais dos participantes diretamente envolvidos na experiência educacional.

A pesquisa estudou o caso da cidade de Maputo, a que tem mais alunos na escola, conforme a tabela 1. Foram analisados dois distritos municipais – um numa área considerada nobre e outro na periferia.

Tratando-se de distritos que têm mais de três escolas secundárias do primeiro ciclo, pode-se considerar a pesquisa como um estudo de caso do tipo instrumental. O estudo de caso instrumental facilita a compreensão de algo mais amplo, uma vez que pode servir para fornecer *insights* sobre um assunto ou para contestar uma generalização amplamente aceita, apresentando um caso que nela não se encaixa.

Tabela 1: Moçambique: Proporção do total de rapazes e moças que frequentam o ensino secundário, por região (em %)

Região	Rapazes	Moças
Niassa	13	13
Cabo Delgado	8	9
Nampula	14	16
Zambézia	5	10
Tete	9	13
Manica	21	29
Sofala	17	25
Inhambane	31	28
Gaza	26	22
Maputo Província	44	38
Maputo Cidade	56	51

Fonte: Cartaz de Dados sobre a População de Moçambique, 2013. Disponível em: <http://www.prb.org/pdf13/mozambique-population-datasheet-2013.pdf>.

A dissertação utilizou como principais métodos do estudo a pesquisa qualitativa através das entrevistas semiestruturadas dirigidas aos gestores do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e aos diretores das escolas secundárias, versando sobre as políticas públicas e a qualidade de ensino em Moçambique. Fizemos também a pesquisa documental (documentos oficiais do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano)¹¹, e a análise qualitativa (observação das condições das infraestruturas educacionais, complementar às entrevistas). O referencial teórico foi construído a partir de pesquisa bibliográfica.

A partir do portal dos periódicos da CAPES, foram baixados todos os artigos - a lista completa tinha cerca de 4.524 títulos -, de todos os estratos. Selecionamos, então, somente os do estrato ou categoria A1 e B2, ou seja, os periódicos (revistas) cuja área de avaliação era a educação. Depois da identificação das revistas que abordavam o tema da educação, fez-se a

¹¹Ministerio da Educação e Desenvolvimento Humano foi a nova designação dada pelo novo governo no poder desde 15 de janeiro de 2015, no âmbito das mudanças institucionais. Em Moçambique sempre que muda o presidente, há uma reestruturação dos ministerios existentes, diminuindo ou aumentando e outros aglutinando-os.

busca direta dos artigos a partir de bancos de dados da CientificElectronic Library (SciELO-Brasil). Daí, acessamos o banco de dados do SciELO, e fomos abrindo artigo por artigo, nacionais e internacionais, de modo a selecionar aqueles que melhor se adequavam ao tema da dissertação.

Buscou-se igualmente artigos que versavam sobre o tema através de pesquisa no Google Acadêmico, na DIALNET, SCOPUS, e no repositório científico de acesso aberto de Portugal.

Na análise do conteúdo de cada artigo, buscou-se identificar os seguintes elementos:

1. Caracterização dos artigos selecionados: quantidade dos artigos publicados no período escolhido entre 2004-2014, os anos de publicação desses artigos, o foco de estudo desses artigos, ou seja, se abordava o tema- políticas educacionais e qualidade de ensino; periódicos em que foram publicados; classificação dos artigos de acordo com o método (se tratava de uma pesquisa qualitativa, quantitativa, ensaio ou mista).
2. O modelo teórico proposto ou adotado pelo autor com a descrição das respectivas variáveis que o integram.
3. Nos artigos selecionados procurou-se ler os resumos, as metodologias, os resultados das pesquisas, prestando atenção em como os dados foram analisados, ou seja nas conclusões apontadas pelos pesquisadores.
4. Foram consultadas também teses e dissertações sobre Moçambique, Brasil e Portugal.

Foram também levantados artigos em periódicos nacionais na área de educação do Brasil, classificados pela CAPES, na base de dados qualis.gov.br, nos extractos mais elevados (A e B), que refletem também o impacto dessa produção. Além disso, foram pesquisadas as bases de dados Sage, Willey, oxfordjournalsAtypon, JSTOR, Proquest, porque abarcam grande número de periódicos internacionais, a fim de realizar um levantamento o mais abrangente possível de artigos científicos sobre o tema.

Optou-se por escolher dois descritores: políticas educacionais e qualidade de ensino, assim como os termos correspondentes em inglês.

Após a leitura dos resumos, foram descartados aqueles que não abordavam o tema das políticas educacionais e qualidade de ensino para o ensino médio, o foco da nossa investigação, ou que não atendiam aos critérios de classificação definidos anteriormente.

Foram aproveitados 94 artigos, sendo 20 publicados em periódicos internacionais e 74 em periódicos nacionais (do Brasil).

O estudo de caso da presente dissertação baseou-se em:

a) Pesquisa documental - relatórios publicados pelo Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano nos últimos dez anos na capital do país (Maputo) e relatórios da UNESCO sobre educação no mundo.

Considerando o papel fulcral da revisão da literatura na conceitualização e organização sistemática de qualquer pesquisa, é importante, tal como refere FORTIN (2009, p. 83), “proceder de forma metódica à localização das obras de referência, de modo a retirar destas os maiores benefícios possíveis”. O autor faz ainda um alerta, particularmente aos pesquisadores iniciantes, de que “para efetuar uma pesquisa documental de forma eficaz, interessa ao pesquisador (...) familiarizar-se com as bibliotecas, os centros de documentação e conhecer bem os serviços oferecidos pelas bibliotecas e centros conexos”.

No estudo, a pesquisa documental baseou-se em documentos escritos (livros, revistas, dissertações da internet, artigos, Lei 4/83 e Lei 6/92 do Sistema Nacional de Educação (SNE), Plano Curricular do Ensino Secundário Geral, Planos Estratégicos de Educação (PEEs) de 2006-2011 e 2012-2016, Política Nacional de Educação e Estratégias de Implementação, relatórios dos conselhos coordenados do Ministério de Educação, relatórios anuais do setor, e relatórios das escolas secundárias.

b) Entrevistas semiestruturadas: 116 professores; seis diretores sêniores do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (o diretor nacional do Ensino Secundário Geral e o seu adjunto, o chefe do departamento na Área de Planificação, o chefe do departamento do MINEDH na Direção de Gestão e Garantia da Qualidade, o chefe do departamento do Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, da Direção de Planificação e Cooperação e Equipamentos Escolares - DIPLAC- e uma entrevista com o diretor da educação da Cidade de Maputo- Secretaria de Educação); oito entrevistas com diretores de escolas secundárias (Escola Josina Machel, Escola Secundária da Polana, Escola Secundária Estrela Vermelha, Escola Secundária Francisco Manyanga, Escola Secundária da Eduardo Mondlane, Escolas Secundárias do Noroeste 1 e 2, e a Escola Secundária Santo António do Bairro de Maxaquene).

O estudo usou entrevistas semiestruturadas, onde se fez combinação de perguntas abertas e fechadas, dirigidas aos entrevistados e conduzida por meio de um roteiro elaborado com o auxílio da revisão bibliográfica. O objetivo da aplicação desta técnica é de estabelecer

contato direto com as pessoas envolvidas com o problema, e possibilitar ao entrevistado falar na primeira pessoa sobre os contornos do caso em estudo.

Desta forma, para a nossa pesquisa, privilegiamos a observação não participante, porque o objetivo foi o de obter dados empíricos, distânciando-nos, de certa forma, dos sujeitos observados, já que o tempo disponível para a realização do trabalho de campo não nos permitia a realização de observação participante. Com esta técnica, tivemos oportunidade de viver *in loco* a realidade das infraestruturas sociais, bem como o processo de ensino e aprendizagem tal como está sendo conduzido nas escolas secundárias dos distritos municipais de Kampfumo e Kamaxaquene.

Durante o nosso período de observação, tivemos oportunidade de visitar as salas das aulas, as bibliotecas, de interagir com os professores e funcionários administrativos, mas de forma camuflada, com o intuito nos inteirarmos sobre a situação estudada. .

Para apuração dos dados, o estudo apoiou-se nas entrevistas com 116 professores do 1º ciclo do ensino secundário e com catorze gestores de educação, seis do Ministério de Educação e oito diretores das escolas secundárias. Ainda fizemos entrevistas com dois jornalistas (um da Radio Moçambique e o outro de uma televisão privada de grande aderência do grupo SOICO - STV)¹²; dois acadêmicos (um docente da Universidade Pedagógica UP¹³ que é Pro-Reitor e PhD, e um docente sênior, PhD, também da UP); um diretor adjunto do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE)¹⁴; e um diretor do Instituto de Administração Pública (ISAP).

1.5 MOTIVAÇÃO DO TEMA E SUA RELEVÂNCIA

Foram várias as razões que nos levaram à escolha deste tema. O interesse pela realização deste estudo ancora-se, em primeiro lugar, no fato de o autor ser profissional do setor de educação, como professor do ensino secundário geral, como docente universitário e autor de manuais escolares para a área de educação, e como funcionário da educação, no distrito municipal Kampfumo, na Cidade de Maputo, há 10 anos. Este convívio com a questão

¹²A escolha dos profissionais de mídia decorre do fato de que são eles que sempre apontam os problemas da educação, relacionados com a qualidade de ensino em Moçambique, nos jornais e na televisão.

¹³ Universidade Pedagógica (UP), é uma instituição pública de ensino superior que forma professores para todos os níveis de ensino, assim como outros quadros para as áreas educacionais e afins e tem como objetivos gerais a formação superior, a investigação e a extensão.

¹⁴ Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação (INDE). As funções do INDE orientam-se para a planificação e desenvolvimento curricular e realização de pesquisas educacionais.

educacional, de pouco mais de uma década, motivou o autor desta dissertação a procurar entender, através de uma pesquisa empírica, os elementos que condicionam a qualidade do ensino secundário em Moçambique. Esta pesquisa poderá constituir uma modesta contribuição válida para o país, na medida em que poderá ajudar a identificar algumas questões e fatores que motivam a fraca qualidade no Ensino Secundário Geral, o que poderá contribuir para a análise e avaliação das políticas públicas na educação.

A contribuição que se espera deste trabalho é ajudar a descobrir e discutir a relevância das prioridades de políticas públicas e, por via disso, sugerir alguns subsídios na perspectiva de uma maior coerência e consistência entre os instrumentos de planificação da educação governativa, acentuando deste modo o papel do setor de educação na busca da resposta ao principal desafio do governo: o combate à pobreza, que só será efetivo com medidas de políticas para uma educação efetiva. Do ponto de vista científico, a contribuição que se espera é fornecer elementos para a análise da eficácia das políticas educacionais adotadas pelo governo de Moçambique no setor de educação.

Por estas razões, esperamos que esta dissertação possa constituir uma mais-valia nas mãos dos professores, instituições de formação, formuladores de políticas, gestores, para assegurar uma educação relevante e de qualidade, indo ao encontro do que é preconizado por PERRENOUD (citado por DUARTE, et al., 2012), quando sustenta que devemos “opor-nos aos problemas com continuidade e paciência, renunciar aos efeitos imediatos e ao pensamento mágico, compreender que a reforma da escola não é uma guerra relâmpago, mas uma longa caminhada”, pois é nosso desejo que os alunos possam progredir não só na escola, mas sobretudo, nas suas vidas.

1.6 DESCRIÇÃO DO PERCURSO DA PESQUISA

Após a indicação dos paradigmas da investigação em educação, importa agora, mesmo que de forma sucinta, descrever a trajetória da pesquisa.

O projeto que hoje se tornou uma realidade de pesquisa empírica foi concebido em 2013 na cidade de Maputo, em Moçambique, e posteriormente submetido à Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ/IE), do que resultou a aceitação de seu autor no programa de pós-graduação em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento (PPED/IE) para o ano acadêmico 2014/2015.

O projeto começou a ser desenvolvido em outubro de 2014 com a colaboração da orientadora e em dezembro do mesmo ano já estavam criadas as condições para o início do trabalho de campo. O trabalho de campo foi realizado em Maputo, Moçambique, nos distritos municipais de Kampfumo e Kamaxaquene, em Dezembro de 2014. O autor da presente dissertação viajou para este país, e durante dois meses (janeiro e fevereiro de 2015), foi efetuada a coleta de informações. Essa coleta foi realizada através de:

- a) Pesquisa por questionários dirigidos aos professores (veja-se apêndice 1);
- b) Entrevistas semiestruturadas gravadas e posteriormente transcritas com os funcionários sêniores da educação no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano, com os diretores das escolas envolvidos no estudo de caso, com os jornalistas da Rádio e Televisão (RM e STV), e com os acadêmicos experientes na área e com varias publicações sobre educação em Moçambique;
- c) Observação direta não participante feita de forma informal sobre as condições das infraestruturas escolares;
- d) Análise documental.

Tanto as entrevistas como a pesquisa realizada através de questionários dirigidos aos sujeitos envolvidos, foram precedidas por uma introdução explicitadora da identidade do pesquisador e dos objetivos que norteavam o estudo, de forma que não houvesse equívocos por parte dos sujeitos da pesquisa quanto à sua finalidade, e foram antecedidas por uma credencial nas instituições por onde passamos.

Com as informações já recolhidas, seguiram-se as fases de análise dos questionários preenchidos pelos professores pesquisados, transcrição das entrevistas, codificação e categorização dos dados, elaboração das dimensões de análise, e tabulação e análise dos dados dos questionários e finalmente, depois da seleção criteriosa da informação necessária, seguiu-se a fase de redação da dissertação.

A pesquisa teve dois momentos. O primeiro momento foi a fase de identificação das fontes bibliográficas, através da revisão da literatura, durante a qual fizemos igualmente a pesquisa bibliográfica a partir dos periódicos da CAPES e acervos da Scielo Brasil. A pesquisa bibliográfica teve como objetivo verificar as abordagens metodológicas utilizadas pelos autores nos artigos, dissertações e teses que abordam o tema em estudo. Também fez-se o levantamento das fontes documentais que abordam aspectos gerais sobre o objeto de estudo.

A pesquisa bibliográfica permitiu-nos explorar melhor aspectos relativos às discussões atuais sobre as políticas educacionais contemporâneas, bem como entender o impacto da globalização sobre estas políticas. E por último, permitiu-nos esclarecer as diferentes visões dos autores sobre o que é a qualidade de ensino, e outras categorias de análise relacionados ao tema.

O segundo momento da pesquisa decorreu entre janeiro e fevereiro de 2015, em Moçambique, na cidade de Maputo, nos distritos municipais de Kampfumo(área urbana) e Kamaxaquene (nos arredores da cidade ou zona desfavorecida, com grandes desigualdades sociais).

Foi na cidade de Maputo que fizemos a pesquisa empírica, através das entrevistas semiestruturadas e questionários dirigidos aos gestores, diretores, intelectuais, e representantes da mídia. Para a consecução dos objetivos do estudo, fizemos a coleta dos documentos no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano e na Direção Nacional do Ensino Secundário Geral. Os seguintes documentos foram examinados: Novo Regulamento Geral de Avaliação, Termos de Referencia para Encontros de Reflexão sobre a Educação e Desenvolvimento Humano, Regulamento Orgânico da Direção Nacional do Ensino Secundário Geral, Relatórios sobre as Construções Escolares na Direção de Planificação e Cooperação e Equipamentos Escolares (DIPLAC).

Também foram analisados: o Plano Estratégico de Educação (PEEC 2006-2011); o PEE 2012-2016; o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral;o Relatório de Educação Para Todos, e outros relatórios inerentes ao tema de pesquisa.

Foram feitas entrevistas previamente agendadas, tendo sido algumas remarcadas após intervenção do Ministério de Educação, cuja indicação foi fundamental para conseguir os questionários preenchidos. Aqueles questionários não preenchidos presencialmente foram posteriormente enviados pelo Correio.

De acordo com o problema que levantamos e os objetivos delineados, associados às hipóteses da pesquisa, selecionamos as seguintes técnicas de coleta de dados:

a) Questionários

Aplicamos 116 questionários aos professores do Ensino Secundário Geral que nos permitiram colher informações sobre sexo, ou seja, o nível da representatividade dos professores em

termos de gênero¹⁵ nas escolas onde trabalham (34,4% do sexo feminino e 62,6% do sexo masculino). Os questionários nos permitiram também avaliar o nível de formação profissional dos professores do universo de entrevistados (68,9% têm o nível superior), a demanda da universidade onde os mesmos professores foram formados, o tempo de serviço desses professores, bem como a relação entre professor e número de alunos na sala de aula.

O questionário permitiu-nos fazer uma análise das atuais políticas educacionais moçambicanas em termos da sua credibilidade, se são boas ou não; nas respostas, os professores deram o seu parecer geral. No capítulo 4 daremos o veredito final, do consenso ou não dos professores em relação às questões formuladas.

A partir do questionário distribuído pelos professores identificamos as percepções sobre as causas da baixa qualidade do ensino no Ensino Secundário Geral- ESG. Conseguimos perceber se os professores e outros atores costumam ser solicitados no processo de desenho da agenda educacional, ou seja, no processo de formulação das políticas educacionais. Para a compilação das questões do questionário utilizamos o software Statistical Package for the Social Science (SPSS) versão 13.

O questionário mostrou-nos as reais condições de trabalho dos professores pesquisados. Por outro lado, mostrou-nos a fragilidade do uso dos manuais, laboratórios e a não existência de bibliotecas e salas de informática na maior parte das escolas pesquisadas.

Dando prosseguimento ao trabalho, o autor entrevistou treze gestores, seis ao nível do MINEDHH, um do INDE, oito diretores das escolas secundárias, dois acadêmicos, dois jornalistas.

Entrevistamos diretores das escolas com o objetivo central de colhermos as sensibilidades dos mesmos em relação aos problemas da educação, verificando como avaliam o sistema e o que acham que deve ser mudado no ESG, a curto prazo. Ou seja, o que percebem como grandes desafios para o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano para melhorar a qualidade de ensino.

¹⁵Geralmente em Moçambique supõe-se que as mulheres foram concebidas para cuidar dos filhos, marido e de casa. Para tal, cabe ao homem como chefe da família trabalhar para por comida em casa, a prática antiga da comunidade primitiva. Alguns maridos não aceitam que suas esposas estudem estando no lar. Muitos homens alegam que se não haverá respeito em casa se as mulheres forem educadas. Mas a pequena participação de professoras também pode estar aliada à fragilidade da política de inclusão no sistema, sobretudo para o ensino superior para elas depois da conclusão dos cursos poderem trabalhar.

Todas as entrevistas foram semiestruturadas, ou seja, basearam-se no roteiro de perguntas. Os dados obtidos através das entrevistas foram analisados com a técnica de análise de conteúdo, procurando sempre fazer com que esta análise fosse eficaz, rigorosa e precisa. Para a análise de conteúdo, conforme BARDIN (1995), orientamo-nos pelas seguintes fases: (i) Pré-fase, (ii) exploração do material e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

1.7 ESTRUTURA DO TRABALHO

No primeiro capítulo desta dissertação se faz um esboço sobre a realidade da educação em Moçambique no pós independência (1975), caracterizando os paradigmas dos sistemas educacionais vigentes. Ainda na parte introdutória, são apresentados os objetivos da pesquisa, as hipóteses, e as metodologias que a nortearam. São apontadas também as razões da persistência do tema e sua importância para as futuras investigações.

O segundo capítulo deste trabalho discute o que são políticas educacionais; analisa também a internacionalização das políticas educacionais no mundo. Ainda neste capítulo há um breve histórico sobre as primeiras preocupações com a qualidade de ensino no mundo, e procura-se entender o que são políticas educacionais e o que as diferencia das outras políticas públicas. Discute-se também o que é qualidade de ensino em um sistema educacional. O capítulo aborda ainda a questão da eficácia escolar, ou seja, quando é que uma escola pode ser considerada eficaz e quando é que pode ser considerada como uma escola ineficaz.

O terceiro capítulo examina o processo de formulação e implementação das políticas públicas no setor de educação em Moçambique. Inicia com uma apresentação da evolução das políticas de educação em Moçambique e faz uma avaliação das políticas de educação no país. O capítulo fecha em forma de conclusão sobre a história da educação em Moçambique bem como o processo da sua formulação e implementação.

O quarto capítulo é o capítulo principal da pesquisa porque é onde são apresentadas as percepções dos atores envolvidos nas políticas públicas de educação em Moçambique - os gestores a nível do ministério de educação, os professores e os profissionais de comunicação da Rádio e Televisão com maior audiência pública. São apresentados os resultados da pesquisa do campo e os atuais desafios de educação em Moçambique, encerrando-se a dissertação com as conclusões, as referências bibliográficas, os apêndices e os anexos.

CAPÍTULO 2: POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO, QUALIDADE DA EDUCAÇÃO E EFICÁCIA ESCOLAR

2.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Entende-se por políticas públicas educacionais aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino. Cada país define ou formula as suas próprias políticas públicas baseadas na Constituição desse país e nos instrumentos orientadores dessas políticas, identificados, em países como Moçambique, sob a denominação “*Política Nacional de Educação*”.

No caso de Moçambique, a conciliação dos interesses dos diversos setores envolvidos com a educação tem sido impedida pela exclusão das famílias, professores, alunos, e da sociedade civil na tomada de decisões sobre as políticas educacionais. Ou seja, sempre que se faz reajustamento dos currículos escolares, as contribuições da sociedade civil não são incluídas e levadas em consideração, fato que cria descrédito em relação às políticas orientadoras.

Como destaca FREITAS (2001), qualquer mudança no âmbito da educação só pode ser feita “com” os professores mas, para isso, eles têm que ser informados, formados, e, corroborando COSTA (2007), “avaliados”, na perspectiva do incentivo de boas práticas e de partilha de experiências. Desta forma, o que diferencia a política de educação de outras políticas é o conjunto dos seus objetivos e a população alvo dessas políticas para as quais foram direcionadas, o seu *foco*. A política pública em geral e a política educacional, em particular, são campos multidisciplinares, mas cada qual adota um foco diferente. Não se pode fazer mudanças curriculares dentro de um sistema de ensino ou introduzir novas políticas educacionais sem fazer uma auscultação aos professores. Introduzir políticas dentro de um sistema educacional sem consultar os profissionais de base, faz com que o processo da sua implementação corra mal e gera fracasso escolar dentro do sistema.

As políticas educativas, de forma dialética e consensual, podem construir, junto com os protagonistas da comunidade escolar, a descentralização e a autonomia das escolas. As imposições por decretos, circulares e outras formas de comunicar normas e regras de modelo de cima para baixo não ajudam a escola a desenvolver as suas reais capacidades de gestão e formação. Portanto, as imposições a todas as escolas e pessoas envolvidas no processo educativo, criam insatisfação e um fosso entre a escola e os governantes. A política educativa, para poder ter uma incidência na melhoria da educação, deve em primeiro lugar

ser coerente, sistêmica, com um foco claro e sustentável no tempo. A comunidade escolar deve estar preparada para participar de forma ativa e criativa nas mudanças.

Em outras palavras: “uma política educacional é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente, para indicar as expectativas e orientações da sociedade em relação à escola”(AKKARI, 2011,p.12).As políticas educacionais estão intimamente relacionadas ao sistema de governo. Nas sociedades democráticas, onde as eleições são o sistema de designação dos governantes, as políticas educacionais se encontram frequentemente no centro do debate eleitoral.

Portanto, as políticas educacionais são constantemente avaliadas e discutidas. Um dos objetivos mais citados na avaliação das políticas educacionais é o de verificar a adequação entre os elementos de uma política educacional e as necessidades socioculturais encontradas. As avaliações fornecem informações sobre a eficácia dos investimentos em educação e confirmam a dominação do conceito de rentabilidade nos sistemas educacionais (DEMAILY, 2001).

Outro objetivo das políticas educacionais é de fornecer os argumentos para o debate sobre educação. Como sublinha DEMAILY (2001), nas discussões entre os autores do sistema educacional, afirmar não é suficiente, é necessário argumentar e apresentar provas dos avanços, sob a forma de elementos concretos destinados a convencer, impressionar, envolver seus interlocutores.

No confronto entre os sistemas educacionais, existem os “vencedores” e os “perdedores”. Por exemplo, a Finlândia aparece, após seus excelentes resultados no Programme for International Student Assessment (PISA), como o *Eldorado* das boas políticas educacionais. A capacidade de regulação e a margem de manobra é notoriamente diferente entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. Os países da África subsaariana aparecem como os mais permeáveis às influências externas sobre suas políticas educacionais, mas também como os menos preparados para regulá-las (AKKARI,2011,p.16).

A circulação de conceitos considerados relevantes para as políticas educacionais foi favorecida pela via darwiniana dos sistemas educacionais, segundo AKKARI(2011),como ilustra o documento do Banco Mundial (1999), que distingue *quatro tipos de sistemas educacionais no mundo*:

1) *Os sistemas maduros (avançados)*:encontramos nesse grupo os países da OCDE e alguns países do leste da Ásia e do Oriente Medio, caracterizados por uma boa

infraestrutura educacional e pela aquisição sistemática de conhecimentos adequados pelos estudantes. Restam ainda alguns problemas residuais, tais como ineficiência ou desigualdade.

2) *Os sistemas reformados*: os países do Leste Europeu e as antigas repúblicas soviéticas, cujas infraestruturas são relativamente boas, encontram-se neste grupo. Mas a falta de qualidade, a demanda nem sempre atendida e a desestruturação de alguns sistemas educacionais são constatadas.

3) *Os sistemas emergentes*: estes sistemas fazem referência à América Latina, à Ásia e à África do Norte. A taxa de escolarização é elevada e o crescimento do setor privado é favorecido. No entanto, alguns setores da população se deparam com serviços educacionais de baixa qualidade.

4) *Os sistemas subdesenvolvidos*: a África subsaariana e alguns países da África do Sul (localizados em muitas regiões em desenvolvimento) fazem parte desta última categoria. A universalização da educação básica continua sendo uma exceção. Intervenções no longo prazo são necessárias para criar sistemas modernos de educação (AKKARI, 2011).

A UNESCO (2005) faz referência a conferências que se realizaram em torno do debate sobre políticas educacionais na África, como por exemplo as conferências no Cairo, Egito (1954), em Addis-Adeba (1961), na Costa de Marfim (1964), e em Dakar, Senegal (2000) (MASSIMACULO, 2010).

A conferência de Jomtien influenciou fortemente a agenda das políticas educativas dos países em desenvolvimento na década 90, de tal modo que Moçambique, em tempo de paz e num ambiente de democracia multipartidária, ratificou muitos documentos internacionais, comprometendo-se a envidar esforços no cumprimento das suas decisões.

A efetivação das políticas públicas de educação envolve e depende do envolvimento de ações de diversos segmentos relacionados à educação. Cada um desses segmentos constitui grupos sociais de vínculos diversos com os processos educacionais, por isso são denominados de sujeitos *da educação* (CORDIOLLI, 2011). Os principais agentes envolvidos nesse processo são: gestores dos poderes executivos; autoridade educacional especificamente designada para esta função; funcionários de órgãos públicos educacionais; conselhos de educação; parlamentares; autoridades judiciárias; professores e pedagogos; funcionários de escolas etc.

A elaboração de um plano de educação pressupõe algumas razões e demandas que o exijam. Isso significa que deve ser constatada a existência de determinado problema para, então, buscar soluções para ele, formular uma política e um plano de implementação. Ocorre que um problema nacional, como problema governamental, só existe com uma preocupação

coletiva. Não basta, assim, somente algumas pessoas terem consciência do problema; é preciso que existam pressões sociais coletivas para que determinado aspecto da realidade seja considerado problema. Somente quando essa consciência se generaliza e se difunde amplamente na sociedade é que se pode falar de um problema em tema nacional e de governança.

As estratégias de formação de professores devem estar articuladas a uma política pública de educação profissional que contenha um projeto de formação de professores nessa área. Caso contrário, continuar-se-á a realizar ações pontuais, de pouco alcance e com pouca capacidade de gerar efeitos sobre o ser humano, o que caracteriza uma educação formal e não um acontecimento pedagógico (KLIMBERG, 1972). É necessário considerar, também, a necessidade de definição de estratégias e fontes de financiamento da educação profissional e, em particular, de formação de professores para a educação profissional.

Na realidade, Moçambique ainda enfrenta enormes desafios, não apenas quanto à formação dos professores, mas também em relação a temas correlatos, como o controle da criação e funcionamento de cursos de formação docente, particularmente os oferecidos pelas instituições privadas, e a melhoria das condições de trabalho para o exercício profissional, considerando as exigências da dignidade da profissão e do compromisso social e político dos educadores.

No campo das políticas públicas para o setor, não faltaram soluções para o problema propostas ao longo dos anos. Algumas, porém, são falsas. Este é bem o caso da atual argumentação em defesa do ensino à distância (EaD), para a formação docente. Uma das justificativas centrais utilizadas é que faltam professores no país, em especial para o ensino médio (HELENE, 2012)¹⁶. De fato, faltam professores em salas de aula, mas qual é a causa disso? Será realmente a falta de professores formados ou a impossibilidade de formá-los em cursos presenciais?

HELENE (2012) é claro ao responder essa pergunta:

“Não é verdade que não existem professores em quantidade suficiente para atender à demanda; eles e elas existem, mas cerca de um milhão de pessoas com cursos de licenciatura estão fora das salas de aula. Esse número de professores que não

¹⁶ Mas também existe uma outra causa. A opção pelo ensino EaD, segundo o ex-Diretor do Ensino Secundário Geral, Ivaldo Quincardete, através da entrevista que efetuamos em janeiro de 2016, é para acolher alunos com idade avançada que não conseguiram vaga ou espaço para se matricular no curso diurno do Ensino Secundário Geral. Uma outra justificativa dada pelo odiretor é para atender os trabalhadores que não tiveram oportunidade de estudar.

se dedicam ao ensino corresponde a cerca de 70% das pessoas que concluíram cursos de licenciatura nos últimos 25 anos e que, portanto, estão na idade profissionalmente ativa. E a explicação para esse facto é fornecida pelas condições de trabalho, pelo baixo prestígio da profissão, pelo desrespeito profissional que sofrem até mesmo por parte das pessoas responsáveis pela execução das políticas educacionais do país e pelas condições salariais.” (p.3)

O sistema de ensino em Moçambique de 2000 a 2014 pode ser assim caracterizado.

“A fraca qualidade de ensino leva à desistência e à reprovação dos alunos. Os reprovados tendem a favorecer a existência de turmas numerosas e escolas superlotadas, que acabam funcionando em regime de 3 turnos, reduzindo o tempo disponível para a aprendizagem, o que conduz o sistema a um ciclo vicioso de degradação da qualidade de ensino”(E.P.T,2015,p.6).

2.2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO

A questão da qualidade da educação tem sido objeto de abordagem, discussão e análise desde a antiguidade. Por isso, o seu significado deve ser devidamente contextualizado, tendo em conta os processos de desenvolvimento social, económico, cultural, político, etc., não existindo um entendimento comum acerca do que é a qualidade de educação (DUARTE, et ali, 2012, p.18).

O conceito de “qualidade” aplicado à educação em geral, e ao ensino em particular, é desde algum tempo uma preocupação mundial, que se transformou numa questão de debate a partir de 1940, quando surgiram oportunidades para a expansão da escolarização da população (HOBBSAWM, 1995). GUSMÃO (2010) afirma também que a crescente incidência da questão da qualidade nas discussões e políticas públicas educacionais é um fenómeno de escala mundial. O problema da qualidade de ensino ocorreu também no Reino Unido, na França e outras nações desenvolvidas. Evidentemente, as sociedades políticas menos desenvolvidas contam com maiores problemas sobre a qualidade de ensino. Não há uma definição universal de qualidade, mas existem algumas bem simples, como a de José Francisco Soares, a do presidente do INEP no Brasil (2009). Para ele, escola de qualidade é aquela em que os alunos aprendem o que precisam aprender e saem da escola no tempo certo.

JULIATTO (2005, p. 20), também defende a mesma posição afirmando que a preocupação com a qualidade da educação não é um assunto isolado de um único país. Ela existe como crescente desafio mundial. O assunto vem recebendo bem mais atenção em todos os sistemas

educacionais, e se tornando tema frequente e objeto de recomendações dos organismos internacionais voltadas para a educação.

De uma forma simplificada, o interesse pela qualidade na educação pode ser considerado como um movimento natural de reação às reformas do ensino dos anos 60 e 70 do século XX, nos países da OCDE, motivadas por duas pressões: por um lado, a expansão ou crescimento quantitativo e, por outro, o alargamento do acesso a novos sectores da população (igualdade de oportunidades) (OCDE, 1992). A década de 1980 também é apontada por ADAMS (1993) como aquela do advento do “Consenso Internacional” em torno da necessidade de melhoria da qualidade de educação. Para ele, a questão da qualidade vem em substituição à da igualdade de oportunidades, a pauta mais tradicional da agenda dos desafios educacionais. A ênfase desloca-se da expansão do acesso à escola para a garantia da qualidade (GUSMÃO, 2010, p.30).

Segundo JULIATTO (2005), a qualidade da educação é um conceito complexo e muitas vezes obscuro, que inclui algumas inelutáveis conotações subjetivas. Pesquisadores e observadores recomendam que a questão deva ser abordada de modo multidimensional e eclético, visto que o conceito de qualidade escapa a uma definição singela e sucinta. A literatura sobre a *qualidade do ensino* geralmente abrange amplas dimensões, dentre elas os conteúdos e os métodos de ensino e a administração do sistema educacional.

A qualidade da educação dependerá em boa medida do acesso universal à educação e da conclusão dos estudos:

“O acesso é um primeiro passo no direito à educação, mas seu pleno exercício exige que seja de qualidade promovendo o pleno desenvolvimento das múltiplas potencialidades de cada pessoa com aprendizagens socialmente relevantes e experiências educacionais pertinentes às necessidades e características dos indivíduos e dos contextos nos quais se desenvolvem” (UNESCO, 2008, p.32).

O sucesso educacional pode ser definido a partir da realização do direito à educação, previsto constitucionalmente. A realização desse direito compreende o acesso à educação de qualidade, que permite o desenvolvimento de habilidades e competências para a vida plena em sociedade (aprendizagem – desempenho), a partir da progressão nas sucessivas etapas da escolarização (fluxo – rendimento) conforme observado por RIBEIRO, et. al. (2014). No informe de monitoramento da Educação para Todos no Mundo (UNESCO, 2005a), mencionou-se que uma educação de qualidade deveria abarcar três dimensões fundamentais: o respeito aos direitos humanos, a equidade e a pertinência. A essas dimensões haveria que

acrescentar a relevância, assim como duas de caráter operativo: eficácia e eficiência. (UNESCO, 2008).

A qualidade de ensino pressupõe um julgamento de mérito que se atribui tanto ao processo quanto aos produtos decorrentes das ações desenvolvidas, o que, de certa maneira, implica um juízo de valor. A qualidade de ensino tem que ser entendida como satisfazendo critérios bem definidos que expressam: (1) definição de critérios pedagógicos e sociais; (2) explicação de indicadores; (3) planificação e execução de estratégias de avaliação mais amplas para validação ou não da qualidade desejada.

A introdução do currículo para o ensino básico em Moçambique em 2004, que incorporou como “grande política educativa” as passagens semi-automáticas (PSA), atizou ainda mais o debate sobre a qualidade de ensino em Moçambique, porque as crianças passaram a ser deixadas avançar para a classe ou série seguinte sem habilidades e competências na leitura, escrita e cálculos, o que teria chamado atenção dos pais e encarregados de educação a nível nacional. Foi a partir dessa constatação que passou-se a fazer um debate acirrado na televisão, rádio, e outros órgãos de informação. Nos últimos tempos, a questão sobre a qualidade de ensino em Moçambique passou a incomodar também os políticos moçambicanos e tem estado a ser debatido na Assembleia da República (no Senado ou Câmara dos Deputados).

A melhoria da qualidade da educação em Moçambique, deve-se orientar por estratégias que estabeleçam metas de desempenho, diminuição de número de alunos nos estágios muito críticos de aprendizagem, alcance de medidas mínimas satisfatórias na avaliação externa e regularização de fluxo escolar, diminuindo a evasão, a distorção idade / série e o abandono. Por outro lado, a melhoria da qualidade da educação passa por melhorar a gestão, isto é, por intervenção pública estruturada, orientada para resultados claros, longe do voluntarismo pedagógico que pouco tem contribuído para solucionar os principais dilemas da educação (ARAUJO & LUZIO, 2006, p.69).

Este problema também tem estado a ser objeto de pesquisa pelos académicos e outros interessados, em forma de relatórios, livros, mas de forma ainda tímida. Isso porque Moçambique não dispõe de uma instituição crível, a nível do Estado ou independente como nos países da OCDE e da América Latina, para avaliação do seu sistema de ensino e que pudesse oferecer aos pesquisadores resultados divulgados em bancos de dados e disponíveis para todos.

O relatório intitulado *Educação para Todos em 2015 na Cidade Maputo*, indica que:

“Em todos os níveis de ensino, a qualidade de ensino é afetada pelo crescimento acelerado dos efetivos escolares que está desfasado dos efetivos escolares e da formação e constatação dos professores em quantidade e qualidade para o sistema”(E.P.T, 2015, p.3).

Daí as elevadas taxas aluno/professor e aluno/turma que existem em Moçambique. O governo vem fazendo esforços para combater este problema, ampliando a rede escolar para o ensino secundário geral. Moçambique conta atualmente com cerca de 11.922 escolas primárias do ensino básico e para o ensino secundário tem cerca de 629 escolas a nível nacional. Deste número, 53% são do ESG1. O ESG1 e o ESG2 contam com 47% de escolas. O país tem também cerca de 120 escolas técnicas a nível nacional e 48 instituições do ensino superior (MINEDH, 2015).

Para que as políticas educacionais postulem a qualidade da educação, não se deve prescindir de mecanismos de diagnóstico da situação escolar, como os provenientes de análises dos dados coletados pelos censos escolares e pelas pesquisas nacionais. As políticas implementadas, por sua vez, também precisam ser avaliadas para verificar a sua eficácia e se há necessidade de mudança (KLEIN, 2006, p.140).

A conclusão a que chegamos sobre a qualidade de ensino é a seguinte: o conceito de *qualidade de ensino* possui uma gama significativa de estudos, sem que até hoje tenha-se chegado a um consenso. As rápidas mudanças do mundo moderno não permitem definições definitivas. Por isso mesmo, a qualidade de ensino é uma matéria de grande complexidade e sua discussão envolve amplo elenco de questões. O conceito de qualidade na área educacional, de maneira geral, abarca as estruturas, os processos e os resultados educacionais.

A qualidade da educação depende também do país e mais ainda de quem financia e dirige as instituições. Estudos realizados pelos autores OLIVEIRA & ARAUJO (2005) mostram que a política pública da educação adotada por alguns países subdesenvolvidos na expansão da rede escolar, ao longo dos últimos trinta anos, não tem acompanhado a demanda dos professores, ou seja, a demanda pela ampliação quantitativa das escolas não permitiu que houvesse uma reflexão mais profunda sobre a forma que deveria assumir o processo educativo visando a promoção de um ensino de qualidade.

BEISIEGEL (2005, p.13-14) sustenta esse argumento dizendo que: “[...] o processo histórico da ampliação do acesso por vezes dificultou a compreensão da qualidade do ensino”.

O próprio documento do setor reconhece o impacto da política de expansão da rede escolar que Moçambique vem adotando desde a independência, como ilustra o excerto abaixo:

“(…) Ao nível do ensino Pós Primário(ESG), a qualidade é mais prejudicada pela expansão explosiva da rede escolar, a qual não é acompanhada por um nível suficiente de investimentos, particularmente nas áreas de formação de professores, aquisição e distribuição de livros e materiais didáticos, entre outros (PEE2012-2016, p31)”.

Segundo uma entrevista concedida pelo ex- ministro de educação entre 2011 e 2013, Zeferino Martins, para o jornal online *O País*, “a expansão da rede escolar para o ensino secundário geral contribuiu para a fraca qualidade no ensino secundário geral, porque não foi acompanhada pela formação dos respetivos professores.”

“(…) um dos problemas que terão criado altos índices de reprovações a nível das 10^{as} classes, é o fato de o Ensino Secundário ter se expandido de maneira exorbitante. Expandiu-se a ritmos que não foram acompanhadas pelos recursos, em termos de professores qualificados, espaços pedagógicos, etc. Portanto, estamos a ser vitimas do nosso rápido crescimento secundário. As reprovações são o sintoma, daí que temos que atacar a doença.¹⁷

Concluindo, a qualidade de ensino é reconhecida quando os alunos demonstram habilidades e competências naquilo que aprenderam no sistema educativo de um país. Por outro lado, é identificada quando o Estado cria as condições condignas de ensino e aprendizagem para seus alunos, investe no seu sistema de ensino, pauta a equidade educacional, toma providências para que o currículo se ajuste à realidade do país e a componentes internacionais, cria os indicadores de qualidade de ensino para todos os subsistemas, avalia constantemente o seu sistema de ensino de forma padronizada, faz trabalhos de monitoria e avaliação nas políticas educacionais implementadas, apresenta resultados dessas avaliações para delinear novas estratégias e punir os culpados ou os envolvidos em fracassos, forma os seus professores com

¹⁷ Jornal O País. Ministro da Educação reconhece fraca qualidade do ensino-aprendizagem no país (O País, Janeiro 2010), Sexta Feira, 21 de janeiro de 2011 In: Artigos Educação IESE. http://www.iese.ac.mz/lib/PPI/IESE-PPI/artigos_educacao.html, Acessado em: 30 de Dezembro, de 2015

qualidade, se submete às atuais formas de gestão democrática e participativa, procura deixar de ser um sistema excludente e centralizador. Enfim, a qualidade do ensino existe quando o sistema de ensino do país e a sua população caminham juntos e satisfeitos pelas atividades educacionais e quando a educação contribui para a mudança e o desenvolvimento econômico e social.

2.3 EFICÁCIA ESCOLAR

A eficácia escolar refere-se ao desempenho alcançado por uma escola. Por outras palavras, refere-se ao grau em que a escola consegue resultados constantes e positivos (embora nem sempre quantificáveis), durante um determinado período de tempo, em toda a comunidade educativa (SCHEERENS, 2000).

Eficácia é uma medida que procura traduzir até que ponto os resultados, metas e objetivos foram alcançados. Tem foco nas ações e nos resultados tanto em termos de quantidade quanto de qualidade e, portanto, seus indicadores englobam estas duas facetas. Em projetos na área social, os resultados são complexos, devido ao grande número de variáveis intervenientes não previstas, que muitas vezes podem dificultar a aferição da qualidade (MOTA, 1992; BELLONI, GUIMARÃES & SOUSA, 2000, apud PASSADOR & ALVES, 2011, p.40)

Eficácia em geral é definida como “o grau em que a organização realiza suas metas” (DAFT, 2002, p. 58), sendo diretamente ligada à capacidade de obtenção de resultados válidos (LACOMBE & HEILBORN, 2003). Relaciona-se, portanto, à “realização das atividades que provoquem o alcance das metas estabelecidas” (SILVA, 2001, p. 20). É definida em termos dos fatores considerados mais importantes, no que se refere à capacidade da organização em adquirir e utilizar recursos na busca de algum tipo de resultado.

Segundo CHIAVENATO (2004; p.196), do ponto de vista organizacional, *eficácia* é uma medida que visa medir o alcance do resultado, enquanto a *eficiência* é uma medida da utilização dos recursos nesse processo. Para PASSADOR & ALVES (2011, p.42), *efetividade* é o impacto de uma política pública, ou seja, o impacto da decisão política, *eficácia* é o alcance de resultados e qualidade de produtos de serviços, e *eficiência* é o cumprimento de normas e procedimentos com redução de custos.

Existem vários estudos que se debruçam sobre a questão da eficácia escolar. MORTIMORE (1991), definiu uma escola eficaz como aquela onde os alunos progredem mais do que se

poderia esperar, dadas as suas características ao serem administrados. Contudo, REID, HOPKINS & HOLLY (1987) concluíram que “enquanto todas as análises pressupõem que escolas eficazes podem ser diferenciadas das escolas ineficazes, não existe ainda consenso do que consiste uma escola eficaz”(REID; HOPKIN; HOLLY, 1987, p.22).

De acordo com os autores BROOKE & SOARES (2008), a escola eficaz está claramente orientada para bons resultados ao nível da direção – que combina cobrança e apoio-, do pessoal docente- um quadro estável e com praticas consistentes-e do corpo discente- solidário e comprometido com o desempenho. Por outro lado, na escola ineficaz, o diretor- uma liderança inadequada e que administra relações problemáticas-, o quadro de pessoal- fragmentado por “ panelinhas” e mostrando inconsistência entre os membros-e o corpo discente- desinteressado e desinformado em relação às regras da escola - estão claramente predispostos a baixos níveis de “valor agregado” da escola.

O uso de sistemas de monitoramento e avaliação a nível da escola para gerenciar melhor as instituições escolares é também uma característica de escolas eficazes, sendo frequentemente citadas na literatura de melhoramento da escola como algo necessário para seu desenvolvimento (HOPKINS et al., 1994). Pesquisas em geral apoiam a crença de que o envolvimento dos pais é produtivo em escolas eficazes (ARMOR et al., 1976; LEVINE & LEZOTTE, 1990).

MORTIMORE et al. (1998), citados por BROOKE & SOARES (2008, p.323), nos dizem que o fato de membros da equipe frequentarem indiscriminadamente, na própria escola, cursos que não tem relação com a missão principal da mesma está associada à ineficácia.

Segundo BROOKE & SOARES (2008, p.468) “expressa de maneira simples, a linha de pesquisa em eficácia escolar está formada pelos estudos empíricos que buscam, por um lado, conhecer a capacidade que têm as escolas de influir no desenvolvimento dos alunos e por outro, conhecer o que faz com que uma escola seja eficaz”.

O foco central das pesquisas em eficácia escolar se refere à ideia de que “as escolas são importantes, as escolas têm efeitos significativos no desenvolvimento da criança e que, para simplificar, as escolas realmente fazem a diferença” (REYNOLDS, CREEMERS, 1990). As definições de eficácia escolar são dependentes de uma série de fatores, como afirma SAMMONS(1994). Dentre estes, cabe destacar a eficácia do ensino.

A eficácia do ensino pode ser definida como a capacidade de uma comunidade educativa proporcionar condições aos seus alunos para que estes maximizem o seu desempenho académico, apesar da composição social dos seus elementos. Os fatores de influência desta eficácia passarão inevitavelmente pelos recursos, pela organização e gestão da escola, pela formação, pelo nível de satisfação dos professores e pelas práticas pedagógicas adotadas (FRANCO et al., 2007).

A eficácia da escola refere-se ao desempenho alcançado por uma escola. Por outras palavras, refere-se ao grau em que a escola consegue resultados constantes e positivos (embora nem sempre quantificáveis), durante um determinado período de tempo, em toda a comunidade educativa. Escolas eficazes possuem e transmitem uma visão clara e definida sobre como melhorar a aprendizagem de cada um e de todos os alunos.

Uma escola eficaz é aquela que privilegia o desenvolvimento profissional dos professores. O desenvolvimento profissional dos professores implica a sensibilização dos professores para a necessidade de se desenvolverem profissionalmente, pois só assim se assegura que a equipa de professores da escola possua os conteúdos, procedimentos, conhecimentos, competências, disposições e responsabilidades que lhes permitem ajudar todos os estudantes a conseguirem atingir níveis de excelência.

Uma escola eficaz é aquela que, a partir dos recursos disponíveis e atendendo às características da comunidade educativa, consegue uma optimização do desempenho académico dos seus alunos de uma forma consistente e continuada. Para os defensores dos movimentos das “escolas eficazes” e “melhoria da escola”, as escolas que são capazes de utilizar os resultados da avaliação institucional, na conceção de planos de melhoria, que lhes permitam implementar mudanças educativas, são mais eficazes e melhoram mais rapidamente (BOLÍVAR, 2003; MURILLO; 2003).

Portanto, as condições e os insumos para oferta de um ensino de qualidade são fundamentais para a construção de uma boa escola ou uma escola eficaz, sobretudo se estiverem articulados às dimensões organizativas e de gestão que valorizem os sujeitos envolvidos no processo, aos aspectos pedagógicos presentes no ato educativo e, ainda, contemplem as expectativas dos envolvidos com relação à aquisição dos saberes escolares significativos e às diferentes possibilidades de trajetórias profissionais futuras.

As pesquisas sobre escolas eficazes tratam de identificar fatores intraescolares que têm impacto significativo sobre a aprendizagem dos alunos, conseguindo diminuir as

desigualdades dadas pela condição social familiar de origem deles. A investigação sobre a eficácia do ensino tem sido polarizada em torno de três domínios: características dos professores, tais como inteligência, experiência, traços de personalidade, crenças, etc, métodos de ensino no que concerne a conteúdos e objectivos, materiais, espaços, etc, e comportamentos do professor, relevando aqui a circulação entre as cadeiras, a colocação do aluno, etc.

No nível da turma, características do trabalho dos professores e de sua interação com os alunos também aparecem com tendo poder explicativo do desempenho escolar (BONAMINO; FRANCO; FERNANDES, 2002).

Uma escola eficaz agrega mais valor ao resultado escolar dos alunos comparativamente ao que teriam em outras escolas de contexto similar, interferindo positivamente no desempenho acadêmico, através de políticas e práticas escolares e modificando favoravelmente a realidade acadêmica de alunos oriundos de contextos socioeconômicos desfavorecidos (SOARES, 2002).

A partir das concepções acima, no presente estudo foram consideradas fatores de eficácia as características escolares que contribuem para aumentar o desempenho dos alunos (BROOKE &SOARES, 2008).

A investigação sobre a eficácia das escolas tem por base a necessidade de contestar a tese de que as escolas não produzem efeitos nos alunos. LIMA (2008), refere que é consensual entre os diversos investigadores que a escola acrescenta algo aos atributos iniciais dos alunos que nela ingressam e que de facto esse é o critério mais adequado para medir a sua eficácia.

Este princípio tem por base o reconhecimento de que os antecedentes e características dos alunos influenciam de imediato as suas competências quando entram na escola contribuindo para a teoria de que a escola acrescenta valor aos alunos (o chamado valor acrescentado).

A pesquisa sobre a eficácia da escola confirma que a escola é um lugar onde são produzidos sucessos ou insucessos e que se traduz na tentativa de provar que existe um efeito da escola sobre os alunos.

Segundo LIMA (2008):

“o movimento das escolas eficazes deu dois contributos essenciais ao mundo da educação: combateu o pessimismo sociológico e o determinismo estrutural e cultural (isto é, a ideia de que a escola é impotente para contrariar as diferenças sociais existentes), e trouxe uma nova esperança e uma fonte de auto-estima aos

profissionais do ensino, levando-os a acreditar que são capazes de fazer alguma diferença na vida dos alunos” (LIMA, 2008, p. 420).

Podemos considerar o movimento das escolas eficazes como o pontapé de saída para as boas escolas, as chamadas escolas democráticas. Parte-se do pressuposto de que a investigação sobre os efeitos da escola tem contribuído para a produção da igualdade ou desigualdade de oportunidades nos contextos sociais e educativos em que se vive, desde que a investigação da eficácia abandone a tendência para a comparação do desempenho das instituições e/ou dos alunos, e investigue a razão pela qual as escolas fazem a diferença no meio populacional onde se inserem.

As pesquisas sobre o tema tem identificado um conjunto de características de escolas eficazes, incluindo visão /estratégia, liderança, elevados padrões acadêmicos, competências sociais e emocionais, colaboração entre escola, família e comunidade, desenvolvimento profissional de professores, e constante monitorização.

A eficácia do ensino e da aprendizagem depende do desejo dos estudantes, mais do que da simples habilidade dos mestres (professores). Se o professor quer ensinar mas o aluno não deseja aprender, não há aprendizagem (VILLAMARIM, 2003).

Um estudo da UNESCO, citado por OLIVEIRA & ARAÚJO (2005), relata alguns elementos que poderiam configurar uma escola eficaz e que busca qualidade. Seriam eles: biblioteca com materiais instrucionais e livros em quantidade suficiente; professores com formação superior, satisfeitos com sua remuneração e que não precisem dividir a sua carga horária entre duas ou mais escolas; professores que não atribuam os resultados de aprendizagem às famílias, mas sim ao próprio desempenho dos estudantes; prática formal de avaliação de desempenho dos alunos; agrupamento dos alunos por critério de heterogeneidade; e por último, ambiente de aula adequado com respeito e convivência harmónica (OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005).

Problemas educacionais de um país relacionados com as condições da infraestrutura escolares, as condições de trabalho dos professores, as praticas pedagógicas, o currículo, a gestão escolar, o progresso dos alunos e a situação socio económica e cultural das famílias, o ambiente físico de uma escola, o salário dos professores, entre outros fatores, afetam a eficácia escolar e a qualidade da educação.

2.4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas educativas são um conjunto de ações definidas pelo Estado com vista a responder às necessidades básicas de educação (BASILIO, 2010). MONLEVALE (2002, p. 42), define política educacional como sendo o “conjunto de intenções e ações com as quais os poderes públicos respondem às necessidades de escolarização dos diversos grupos da sociedade”. Nos últimos anos, pode-se observar um aumento significativo de pesquisas, publicações, grupos de pesquisas, linhas de pesquisa em programas de pós-graduação e eventos específicos sobre políticas educacionais. Cada país formula as suas próprias políticas educacionais, baseadas na constituição desse país e dos instrumentos orientadores dessas políticas. O que diferencia a política de educação de outras políticas são os seus objetivos e a população alvo dessas políticas para as quais foram direcionadas.

As políticas educacionais dependem das condições históricas, econômicas e culturais de cada país. Por isso os sistemas de ensino são diferentes. O tema da qualidade de educação, dada a sua complexidade e abrangência, tem sido abordado de diferentes formas pelos autores que analisam os seus variados ângulos. Essa diversidade de pontos de vista demonstra, por um lado, a riqueza do conceito e, por outro, a dificuldade prática de se alcançar um fácil consenso em torno do assunto.

Desta forma, o conceito de qualidade deve ser visto de uma forma dinâmica. O entendimento acerca do que constitui a qualidade de educação evoluiu. As definições convencionais incluíam como elementos básicos definidores de qualidade, ler escrever e contar e desenvolvimento de habilidades para a vida. Atualmente, estes elementos são associados a componentes como professores, conteúdo, metodologia, currículo, sistema de exame, políticas e administração e gestão.

Vários autores apontam a necessidade de discutir e definir os padrões de qualidade que a sociedade almeja. Há de se ter cuidado, conforme advertem OLIVEIRA & ARAUJO (2005), pois o conceito de qualidade pode levar a um falso consenso devido às diferentes interpretações e capacidades valorativas. Em razão disso, se torna complexo o processo de definir, avaliar e mensurar a qualidade de ensino. Para estes autores, não é possível uma definição de qualidade na educação como um conceito pronto e acabado, mas sim como uma definição provisória, construída em um processo democrático na comunidade escolar, de forma permanente e contínua, que permita sua revisão, contextualizada no tempo e no espaço.

Nas últimas décadas, o debate sobre a qualidade do ensino intensificou-se, pois é um conceito em evolução, que não apresenta uma definição única, restrita e consensual, muito em parte devido à sua natureza multidimensional (AMANTE, 2007; AVASILCAI, BOIER & HUTU, 2006; OLIVEIRA & ARAÚJO, 2005).

A educação de qualidade deve preparar o aluno com conhecimentos, habilidades e valores integrados ao mercado de trabalho, para que ele seja capaz de continuar seu aprendizado em um ambiente de crescente tecnologia (FUENZALIDA, 1994). A educação de qualidade é tida como um instrumento para a diminuição da desigualdade, uma vez que a distribuição equitativa de conhecimento, habilidade e valores podem permitir uma melhor participação de crianças e jovens pobres na vida social (FUENZALIDA, 1994; CASASSUS, 2002). A educação de qualidade é aquela que permite ao aluno adquirir os conhecimentos, valores e habilidades adequados ao seu nível de desenvolvimento, permite que o aluno desenvolva suas potencialidades cognitivas, físicas e artísticas e que prepara o cidadão para desempenhar seu papel político, social e econômico, (PASSADOR & ALVES, 2011, p.80).

“Para os professores e os demais profissionais da educação, a qualidade refere-se às condições de trabalho tais como salário, jornadas de trabalho adequada, razão de aluno/professor, salas com temperaturas adequadas ao ensino aprendizagem, segurança nas escolas, além de aspectos como capacitação, formação para o trabalho, valorização e status de sua profissão na sociedade (CASASSUS, 2002)”

Há um conjunto de variáveis, intra e extra-escolares, que interfere na qualidade de educação. Segundo os autores DOURADO et al. (2007):

“as dimensões mínimas comuns da qualidade de educação no plano extra-escolar devem incluir a dimensão socioeconômica e cultural dos entes envolvidos e a dimensão dos direitos, das obrigações e das garantias no âmbito do Estado”. (DOURADO et al. 2007, p.927)

No plano intraescolar, qualidade de educação inclui as condições de oferta do ensino, a gestão e organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, a permanência e o desempenho escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, do sistema todo, é precária.

ARAÚJO (2003), apud PASSADOR & ALVES (2011, p.75), considera a qualidade como equação complexa, que não pode ser explicada por uma variável ou um conjunto delas. Ela é responsabilidade de vários atores envolvidos no processo educacional, os quais podem

influenciá-la em diferentes proposições. Desta forma, o conceito deve ser debatido considerando as perspectivas destes diversos atores: alunos, profissionais da educação, (professores, diretores, etc.), família, mercado de trabalho, Estado e organismos internacionais.

CAPÍTULO 3: O PROCESSO DE FORMULAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO SETOR DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

3.1 A EVOLUÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

A história da educação em Moçambique pode ser descrita em dois grandes períodos: a *educação colonial* e a *educação pós independência*. Cada um desses períodos é dividido em momentos marcados por transformações sociais, econômicas, políticas e ideológicas significativas que se caracterizaram por um lado, pela imposição de uma ordem social e cultural hegemônica e negação das estruturas tradicionalmente existentes e por outro, pela luta, ruturas, superação e implantação de uma nova sociedade (UACIQUETE, 2010).

3.1.1 O Sistema de Educação Colonial

O ensino colonial em Moçambique data da primeira metade do século XIX e vai até aos finais do século XX (1845-1974)¹⁸, sendo marcado por uma educação de dominação, alienação e cristianização. Foi a partir desse ano que o governo português começou a regulamentar o ensino e criou escolas públicas nas colônias. O governo colonial estabeleceu a estrutura do ensino seguindo o modelo de organização de ensino ministrado pelas entidades religiosas (BASILIO, 2010).

No período anterior a 1845, a educação dos filhos dos portugueses era garantida pelos padres, alguns professores particulares e em escolas rudimentares. O regime de escolas públicas foi estabelecido em Moçambique no dia 14 de Agosto de 1845 (CASTIANO & NGOENHA, 2013; UACIQUETE, 2010). Os autores sustentam que antes do estabelecimento deste regime, já existiam escolas primárias em algumas regiões de Moçambique, como por exemplo na Ilha de Moçambique, fundada em 1799, em Quelimane e Ibo, fundadas estas últimas em 1818. Os primeiros sinais da divisão do ensino formal segregacionista começaram em 1845, quando o ensino passou a ser dividido em dois níveis. O primeiro grau era ministrado nas “escolas elementares”, onde se ensinavam as seguintes disciplinas: leitura, caligrafia, aritmética, doutrina cristã e história de Portugal. O segundo grau era destinado às “escolas principais”, que se localizavam então na antiga Lourenço Marques, atualmente a cidade Maputo. E

¹⁸ A primeira regulamentação do ensino nas colônias portuguesas surgiu durante o período da monarquia em 2 de abril de 1845, e no dia 14 de agosto do mesmo ano, surgia o regulamento que procurava diferenciar o ensino nas colônias e nas metrópoles (MARCELINO, 2013, p.56 & UACIQUETE, 2010, p.11).

tinha como disciplinas: português, desenho, geografia, escrituração e economia e física aplicada.

Entretanto, o número das escolas elementares alargou-se para as outras regiões de Moçambique como, por exemplo, Inhambane (1856), Mopeia (1895), e Lourenço Marques (1907). Este processo culminou com o surgimento em 1911, em Lourenço Marques, da primeira escola secundária e da escola comercial e industrial. Mais tarde esta última viria a ser transformada em Liceu, em 1918.

Contrariamente à tendência liberal que defendia a ideia de uma educação igualitária e o estabelecimento de sistemas de educação que servissem tanto aos indígenas como aos “civilizados”, surgem vozes que defendem a discriminação, ou seja, um sistema que promovesse um ensino segregacionista. Foi neste período que a educação começa a ter um cunho racista e marginalizante: os chamados “povos primitivos” deviam ser civilizados sim, mas lentamente, e a sua educação deveria estar voltada para a formação em trabalhos manuais (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.24).

João Belo, então Ministro da Marinha e do Ultramar, procurando cumprir as intenções do regime de tornar os nativos submissos, isolados, marginalizados, controlados e como mão-de-obra barata, promulgou o decreto n. 12.336 de 13 de outubro de 1926. Este decreto trouxe à luz o Estatuto Orgânico das Missões Católicas Portuguesas da África e Timor, fazendo revigorar a intervenção das missões católicas e extinguindo, em simultâneo, as missões laicas. A partir daí, o governo português começa a coparticipar na educação dos nativos, ou seja, consagrou um capítulo às questões educativas, missão antes feita exclusivamente pela Igreja (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.26).

Como forma de clarificar a atitude iniciada por estes ideólogos coloniais, Salazar e o Estado Novo elaboraram a sua visão colonial nos seguintes princípios:

“ O colonialismo exige essencialmente o desnível de raças e das culturas, um objetivo da exploração económica pela dominação política, a qual geralmente se exprime pela diferenciação entre cidadãos e súbditos(...) Não é possível conceber (...) a condição de colónia quando é semelhante o nível de vida e idêntica a cultura, indiferenciado o direito público, igual a posição dos indivíduos perante às instituições e às leis” (NEWITT, 1997, p. 27/48).

Foi em parte neste contexto que nasceu o Ato Colonial de 1930. O *Acto Colonial de 1930*¹⁹, consagrou a divisão da população das colônias em duas categorias, que na realidade se traduziram em três: os portugueses (cidadãos), os assimilados²⁰ - negros que seguiam a cultura portuguesa (MONDLANE, 1975) -, e a massa africana dos designados indígenas²¹.

O carácter discriminatório da educação colonial mereceu também destaque em GOLIAS (1999) ao afirmar que:

“o sistema educacional colonial foi estruturado para atender a clientela diferentes, isto é, foram estabelecidos dois tipos diferentes de educação: um destinado à população negra (nativos) e outro destinado aos brancos e africanos assimilados” (GOLIAS, 1999, p.57).

Marcelo Caetano, continuador de Salazar, considerava os negros, assim separados, “indispensáveis como auxiliares podendo estes trabalhar rodeados e dirigidos por europeus” (MAZULA, 1995, p.75).

Segundo Mazula (1995), o ensino moçambicano era caracterizado por práticas educativas portuguesas, com auxílio da igreja católica, através dos missionários que tinham como missão educar a população local. Cabe salientar que todo este processo, caracterizado pela inferiorização da população nativa, era consubstanciado pela pesquisa dos antropólogos da época. Esse grupo de nativos frequentava, na maioria, até a terceira classe elementar.

GOMÉZ (1999), analisando esta atitude separatista, esclarece:

“O objetivo implícito desta política (...) era continuar a manter o “ indígena” separado, marginalizando para melhor o controlar e o utilizar como mão-de-obra barata, (...) mantendo o etnocentrismo lusitano para os quais o povo não ocidental é irracional(GOMÉZ, 1999, p.50).

¹⁹ O Acto Colonial de 1930 foi um conjunto de leis elaboradas pelos portugueses no tempo de António de Oliveira Salazar, que deviam ser obrigatoriamente cumpridas nas ex-colônias portuguesas, caso de Moçambique, e criaram grande impacto negativo.

²⁰ Os requisitos para deixar de ser indígena e passar a ser considerado por lei como “assimilado”, são fixados no art. 2. Segundo este artigo, o “assimilado” é o indígena que: 1- abandonou os usos e costumes pretos, 2- que fala, lê e escreve português, 3- é monógamo e 4- com profissão que garanta o seu sustento e dos que dele dependem. Para passar a ser considerado assimilado, o indígena devia apresentar documentos comprovativos, tais como um atestado passado pelo administrador (Perfeito), onde este confirma todos os requisitos formulados anteriormente, uma certidão de instrução primária de primeiro grau, uma certidão de casamento civil ou de compromisso futuro de monogamia. Mas também cabia ao Perfeito, passar ou ir em casa do candidato a assimilado para ver se possuía casas de banho(banheiros) em boas condições, e se o mesmo comia com talheres. Esta lei estabelece que o “mulato” de pai branco é considerado automaticamente um “assimilado” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.29).

²¹ Em 1917 foi promulgado a Lei do Indigenato que, no seu art.1, define como “indígena” o “ (...) indivíduo da raça negra ou dela descendente que pela sua ilustração e costumes se não distingue do comum daquela raça”(Ibidem).

Foi no contexto dessa discriminação que acabaram introduzindo em Moçambique dois tipos de ensino no período colonial: *ensino indígena (rudimentar ou de adaptação)*, a cargo da igreja católica (Anuário de Ensino, 1930, p.33; 1935, p.85, citados por MECUPA,2004) e o ensino dos “ não indígenas” ou ensino oficial, a cargo do Estado colonial, frequentado pelos brancos e os assimilados.

Os indígenas que conseguiam abandonar os seus costumes tribais, aprender a ler, escrever e falar português, e, pelo trabalho, elevarem-se à condição de civilizados, ganhavam o estatuto de assimilados, ou seja, portugueses de pele preta, portanto, com direitos diferentes dos demais indígenas (MAZULA, 1995; GOMÉZ, 1999).

A legislação de 17 de Maio de 1930, no seu art.1, define:

“O ensino indígena tem por fim conduzir gradualmente o indígena da vida selvagem para a vida civilizada, formar-lhe a consciência de cidadão português e prepará-lo para a luta da vida, tornando-o mais útil à sociedade e a si próprio” (citado por CASTIANO &NGOENHA, 2013, p.29).

E para BASILIO (2010), o ensino indígena teve como objetivo formar mão de obra barata, civilizar os negros e inculcar neles o sentimento de pertença à metrópole. Os dois currículos usados pelo sistema colonial português em Moçambique eram totalmente diferentes em termos de conteúdos, objetivos e políticas. Pela sua índole, a educação colonial segregava a população e inculcava os valores que reforçavam os objetivos da dominação. As escolas elementares, criadas para os indígenas, eram precárias, orientadas para a reprodução da mão de obra do empreendimento colonial.Mazula (1995) aponta o Diploma Legislativo nº 238, de 17 de maio de 1930, que justifica a separação dos dois ensinos: enquanto o ensino indígena, ensino destinado aos indígenas, tinha por fim elevar gradualmente o da vida selvagem à vida civilizada dos povos cultos a população autóctone das províncias ultramarinas, o ensino primário elementar, para os não indígenas, visava dar à criança os instrumentos fundamentais de todo o saber e as bases de uma cultura geral, preparando-a para a vida social.

A grande preocupação da educação no período colonial, de acordo com o Comité de Conselheiros (Agenda 2025, 2003: p. 28), era “circunscrever o conhecimento dos moçambicanos para não poderem concorrer com os colonos. O ensino reservado aos indígenas era de nível primário rudimentar e ministrado pelas escolas missionárias”.

O ensino indígena foi dividido, na altura, em três tipos²². O *ensino primário rudimentar*, o primeiro tipo, era destinado a civilizar e nacionalizar os indígenas da Colônia, difundindo entre eles a língua e os costumes portugueses (art.70). Ele compreendia três classes ou séries e era dirigido para as crianças dos sete aos doze anos de idade. O segundo era o *ensino profissional* - que tinha por fim “preparar os indígenas de um e outro sexo, maiores de 10 anos, para adquirirem honestamente os meios de manter a vida civilizada e contribuir mais eficazmente para o progresso da Colônia” (art.16). Os rapazes aprendiam fundamentalmente os ofícios de serralheiro e ferreiro, de alfaiate, de sapateiro e de carpinteiro e marceneiro, enquanto as meninas frequentavam cursos de costura e economia doméstica (costura, culinária e copa). Finalmente, o *ensino normal* tinha como objetivo, “habilitar professores indígenas para as escolas rudimentares.”

A separação e entrega da educação dos africanos à igreja católica pretendia, no essencial, doutrinar as crianças negras assegurando assim que estas ridicularizassem as escolas islâmicas, menosprezassem a cultura e a religião dos seus progenitores e se tornassem assimilados, isto é, uma população dócil e leal ao governo imperial e colonial português e à população de Portugal (MONDLANE, 1975; MAZULA, 1995; GOLIAS, 1993). Deste modo, a igreja era usada como um instrumento para manter a dominação portuguesa.

As práticas educativas adotaram o modelo centrado no professor em que este era o detentor de todo o conhecimento e os alunos apenas ‘consumidores’ dos conteúdos ministrados, de acordo com os objetivos preconizados.

O ensino oficial destinava-se aos filhos dos colonos brancos e aos “assimilados”. Este tipo de ensino dividia-se em três tipos: *ensino primário*, *ensino liceal*, e *ensino técnico profissional*. O ensino primário abrangia dois graus de educação: o elementar e o complementar. O ensino elementar era obrigatório para todos os portugueses, não indígenas física e mentalmente sãos, na idade escolar. O ensino liceal subdividia-se em três níveis: o primeiro, com duração de dois anos, o segundo com um ciclo de três anos e o terceiro também tinha a duração de três anos. O ensino técnico-profissional estava dividido em escolas técnicas elementares, escolas industriais, e escolas comerciais (CASTIANO E NGOENHA, 2013, p.35).

²²Os brancos (“não indígenas”) portugueses e seus descendentes, gozavam de plenos direitos de cidadania; os “assimilados”, negros que sabiam ler e escrever em português, gozavam, ao menos teoricamente, dos mesmos direitos dos brancos; os negros (indígenas) não possuíam direitos de qualquer espécie face à lei portuguesa. Ver ROCHA, A., p.47.

Não raras vezes, o ensino destinado aos moçambicanos restringia-se a saber falar, ler, escrever e contar em português, visto que a limitação ou bloqueio à progressão dos poucos que tinham acesso era uma prática freqüente do sistema educacional colonial (PNUD, 2000).

A exigência de que as crianças deveriam ingressar no ensino rudimentar com uma idade menor que dez anos, aliada ao pequeno número de escolas, deixava de fora grande parte da população em idade escolar, uma vez que as famílias não tinham estrutura para enviar as crianças dessa idade às escolas, geralmente distantes.

Como consequência deste sistema, o Anuário Estatístico do Ultramar, citado por GOMÉZ (1999, p. 66), afirma que, em 1958, “a taxa de analfabetismo em Moçambique era de 97,86%”, considerada uma das mais elevadas de África.

Os conteúdos ministrados tinham um nível muito baixo e centravam-se na aprendizagem da língua portuguesa, geografia de Portugal, na leitura, na escrita e aritmética, por um lado. Por outro lado, ensinavam-se conteúdos de carácter religioso, e desenvolviam-se atividades extras escolares. Por outro lado, o conteúdo escolar procurava igualmente transmitir as idéias coloniais como as mais racionais, tranquilizando o espírito de dominação econômica e, como se não bastasse, tentava destruir as estruturas sociais, econômicas e culturais africanas (MAZULA, 1995).

Face a essa situação de discriminação e violação dos direitos humanos, Portugal foi pressionado pela comunidade internacional (através da ONU), no início da Segunda Guerra Mundial, para que deixasse essa prática racista. Com este apelo, Portugal viu-se obrigado a promulgar uma lei que abolia definitivamente a política indígena em todas as colônias portuguesas em setembro de 1961. De acordo com CASTIANO & NGOENHA (2013), a abolição está ligada à conjuntura política provocada pelas guerras de libertação, uma que já eclode em Angola e outra que começa em Moçambique com o surgimento, neste último, de três movimentos de libertação nacional (UNAMI, UDENAMO e MANU), sediados no exílio, em países vizinhos. Por outro lado, há a considerar o processo de descolonização em curso em África. Portanto, a partir de 1961, o ensino indígena adquiriu um estatuto jurídico e pela portaria nr.15.971, de 31 de março, o ensino indígena passou a se chamar “Ensino de Adaptação”, que tinha como objetivo:

“(…) Colocar o aluno em condições de se servir suficientemente da língua portuguesa e de adquirir os requisitos indispensáveis para frequentar o ensino primário comum, (...) será ministrado tendo em vista os altos interesses da Nação e na ordem das mais nobres tradições” (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.38).

Aqui verifica-se, no geral, que a mudança de nome de “Ensino Rudimentar ou Ensino Indígena” para “Ensino de Adaptação”, foi apenas uma estratégia de camuflagem. Na prática, o sistema manteve-se discriminatório para a população nativa moçambicana.

A abolição do indigenato teve por objetivo transformar as populações indígenas em “cidadãos portugueses” para se realizar o projeto que Portugal tinha, o de construir um Estado Federado que associaria as colônias à Metrópole, transformando as províncias ultramarinas em Estados Federados (BASILIO, 2010).

3.1.3 A educação nas zonas libertadas

Recordemos que antes da independência nacional em 25 de junho de 1975, o ensino já era em parte conduzido pela Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO). Colaborando com a mesma ideia, BASILIO (2010), diz que em Moçambique, o sistema de educação foi organizado por movimentos revolucionários que subverteram os horizontes da educação colonial, mas sem se distanciar dos padrões europeus de organização de ensino.

O início da luta armada de libertação nacional de Moçambique (1964) desencadeada pela FRELIMO, marcou o começo de um longo processo que visava essencialmente duas finalidades: a negação da dominação colonial e a construção de uma nova sociedade, ou seja, a formação do povo moçambicano como nação soberana e una. Esta luta passou necessariamente pela eleição da educação como aspecto fundamental para o sucesso desse projeto (UACIQUETE, 2010).

Desde a sua fundação, a FRELIMO foi consciente de que no campo educacional muitos e grandes eram os desafios que devia enfrentar. A sua concepção de educação, assim como a concepção do tipo de sociedade que deveria ser construído, não estavam claramente definidos desde o começo. Foi no decorrer da luta armada que a FRELIMO foi formulando, modelando, o seu projeto educacional, seus métodos (GOMÉZ, 1999).

Foi este partido que fundou as primeiras escolas secundárias fora do país, em *Dar-Es-Salam (Tanzânia)*, em 1960, com a ajuda da Fundação Ford dos EUA. O pensamento dominante, na época, era que estas escolas viessem, depois da independência, a ser um modelo a seguir para o novo sistema a montar. O campo epistemológico moçambicano, desde a época da luta colonial, através das zonas libertadas, sempre teve o campo educativo na agenda política da

FRELIMO. A mensagem dos dirigentes partidários sempre privilegiou a educação nos seus discursos, pois ela era concebida como a arma capaz de libertar o povo da opressão.

Cabe salientar que estas escolas surgiram em Bagamoyo, Rutunda, Tunduro, todas no território tanzaniano. Naquela altura, os professores que lecionavam nessas escolas vinham da Suécia, dos Estados Unidos, da Checoslováquia, da República Democrática Alemã, além dos próprios professores moçambicanos.

A política de educação da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) foi criada e dirigida por moçambicanos. Diferenciou-se, desde o começo, dos parâmetros sociopolíticos e culturais da educação colonial. GOMÉZ (1999, p.92) identifica como objetivo principal dessa educação: “(...) formar o homem moçambicano, livre da opressão e alienação coloniais, capaz de recuperar individual e colectivamente a sua história e dignidade”.

Para alargar o acesso à educação, o Comitê Central da FRELIMO tomou as seguintes decisões: “(...) criar uma escola de formação política; apressar a formação de quadros técnicos; promover uma campanha de alfabetização de adultos; aumentar o número de escolas primárias.”(GOMÉZ, 1999, p.132). MONDLANE (1975) observa que até finais de 1966 havia cerca de 100 destas escolas só na zona de Cabo Delgado, para um universo de 10.000 crianças.

A partir de 1965, com a tomada de controle em algumas regiões das províncias de Cabo-Delgado e Niassa, foram abertas outras infraestruturas escolares, já no território moçambicano, nas zonas libertadas. Em termos do resultado do processo de ensino-aprendizagem e do acesso, MAZULA (1995) afirma:

“cerca de 20.000 crianças foram escolarizadas nas zonas libertadas até setembro de 1970, 29.000 crianças continuavam a frequentar o ensino primário e 133 alunos, incluindo 11 raparigas, frequentavam o secundário de Bagamoyo” (MAZULA, 1995, p. 113).

A primeira escola secundária em Moçambique foi fundada logo após a independência, em 1976, no distrito de Ribaué, na província de Nampula (zona norte do país).

Cabe notar que nestas escolas não havia a intenção de uma formação profissional. A formação era orientada para os conteúdos de caráter geral com uma imensa carga política. Analisando o acesso à educação desenvolvido no processo de luta de libertação nacional, a FRELIMO afirmava, no seu III Congresso, que: “até o final da guerra tinham sido abertos numerosos centros de ensino nas zonas libertadas, que eram já frequentados por cerca de

trinta mil crianças. Centenas de professores foram formados e reciclados (...)”(FRELIMO,1977, p. 36). Muitos milhares de moçambicanos foram alfabetizados. A escola secundária, no fim da guerra, dispunha já perto de meio milhão de alunos da 5ª a 9ª classes. Mais de uma centena de jovens foi enviada aos países socialistas a fim de frequentarem cursos médios e superiores. Com orgulho, a FRELIMO pode afirmar que“(...)preparou mais moçambicanos que os colonialistas em quinhentos anos”(idem, p.37).

Como o conteúdo popular exigia a democratização dos métodos de ensino, entre janeiro e fevereiro de 1975, na cidade da Beira, a FRELIMO realizou o I Seminário de Educação, o qual estabeleceu o primeiro intercâmbio oficial entre professores vindos da Frente (Bagamoyo) e alguns técnicos e diretores de escolas do interior. Nela, usou-se a experiência das zonas libertadas como referência para a *Reforma Curricular do Ensino Primário e Secundário* e para a *Organização e Gestão de Educação* no período 1975-1984.

3.1.4 A Educação em Moçambique depois da independência

Desde a proclamação da independência, em 25 de junho de 1975, Moçambique conheceu três períodos distintos na evolução do sistema educativo.

Primeiro período (1975 até 1982)

Segundo GOMÉZ (1999), após 25 de abril de 1974, e com a tomada de posse do governo de transição, a situação de setor educacional era de *gestão de crise* provocado pelo abandono do país por parte dos professores e técnicos pedagógicos com rica experiência no ensino devido à guerra. Essa crise alastrou-se para os anos subsequentes à independência nacional, proclamada a 25 de junho de 1975 (DUARTE, 2012).

Após a independência nacional, a FRELIMO assumiu a direção do país. O novo governo deparou-se com uma elevada taxa de analfabetismo que rondava entre 95 a 98%, um sistema educativo precário, uma rede escolar reduzida, com a falta de funcionários e professores, (MONDLANE, 1975). Para compensar a falta dos professores, na altura, recorreu-se a professores com baixa formação e, em muitos casos, à incorporação de alunos que, frequentando classes avançadas, lecionavam nas classes inferiores, o que multiplicou no país a existência de professores sem formação (SANTOS, 1991).

Como o sistema educativo colonial em Moçambique não foi desenvolvido para atender à maioria, a expansão do acesso aos serviços educativos se tornou prioritária no país após a independência. Desde então o compromisso nacional para com a educação nunca saiu da agenda de desenvolvimento de Moçambique. A necessidade de assegurar a direção do projeto educacional obrigou a FRELIMO a distribuir por todo o país os poucos quadros disponíveis que até aí dirigiam os Centros-Piloto e as escolas das Zonas Libertadas. Os primeiros anos pós-independência foram marcados por um grande entusiasmo, voluntarismo e altos níveis de apoio popular às iniciativas do governo.

A primeira medida que o governo de Moçambique tomou no campo de ensino foi a “*nacionalização*” de todos os setores, incluindo a de educação, ocorrida a 24 de julho de 1976 (alguns preferem o termo “*estatização*”) das escolas e outros estabelecimentos de ensino, na base do Decreto n 12/75. Segundo o discurso do então presidente da república, Samora Machel, “*a nacionalização abrange as escolas privadas, principalmente as escolas missionárias e católicas*”.

O objetivo da nacionalização, segundo a FRELIMO (1977, apud MAZULA 1995) foi romper com os elementos de desigualdade social perpetuados pelo sistema de educação colonial e com isso possibilitar a planificação da acção educativa com vistas à criação de um sistema de educação ao serviço de interesses das massas.

A nacionalização do património escolar das igrejas católica e protestante criou dificuldades ao governo que passou a ser contestado pelas mesmas. Por isso, em anos subsequentes, “a intervenção do Estado foi bastante tímida e praticamente ineficaz” (GOMÉZ, 1999, p.181).

Nesse período, também foi abolida a utilização dos livros coloniais. Em fevereiro de 1976, foi, pela primeira vez na história de Moçambique, formado um Ministério de Educação e Cultura (MEC). Os desafios que então se colocaram como urgentes foram: a reestruturação da administração da educação, a construção de estabelecimentos para o ensino técnico-profissional, a formação e a contratação de novos professores, a extensão das oportunidades educativas para os adultos e trabalhadores que até então haviam sido excluídos do sistema, o desenvolvimento de novos programas de ensino, assim como o desenvolvimento de novos materiais educacionais (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.57).

Entre 1975 e 1976 alguns programas das disciplinas foram transformados e outras novas disciplinas introduzidas da 1ª à 11ª classes (séries). Os programas alterados foram de História

e Geografia de Portugal, substituídas pelas mesmas disciplinas versando a matéria sobre o continente africano. Comodisciplinas foram introduzidas: Educação Política, Atividade Cultural e Produção Escolar. Com o apoio da UNESCO, Moçambique começou a criar infraestruturas/instituições e a conceber um sistema educacional capaz de ir gradualmente reduzindo o analfabetismo e preparar o “*Homem Novo*”. Entre 1975 e 1977 Moçambique enfrentou a primeira “expansão escolar” que sobrecarregou a rede escolar.

Com a independência, em 1975, a dinâmica política do país pautou uma educação ‘socialista moderna’ que rompia com as práticas e saberes locais por caracterizá-los como obscuros, eliminando os aspectos negativos da ‘cultura’, ou seja, com o fim do sistema colonial houve um corte radical com as práticas do colono, mas o novo projecto ideológico educativo do país continuava a não dar um lugar de destaque às práticas e saberes locais (BASÍLIO, 2006; GONÇALVES, 2009; MAZULA, 1995).

O carácter socialista da educação em Moçambique pós-independência levou o país à participação em um seminário internacional realizado em 1978 subordinado ao tema *Alternativas para o sistema de educação para os países da Africa Austral*. Neste seminário, Graça Machel dizia:

“(…) Existem duas alternativas para o sistema de educação: ou uma concepção capitalista ou socialista. Para nós não se coloca a questão de alternativas. Em Moçambique, o único caminho através do qual podemos alcançar os nossos objetivos é o da concepção socialista da educação (CASTIANO & NGOENHA, 2013, p.62).

Cumprindo as decisões do 3º Congresso do Partido FRELIMO, realizado em 1977 e em conformidade com o centralismo democrático, a partir de 1980, o partido FRELIMO, e o Estado Moçambicano introduziram o Plano Estatal Central (PEC) e o Plano Prospectivo Indicativo (PPI), como estratégias de desenvolvimento de Moçambique (GOMÉZ, 1999, p.279). O PEC apresentou-se como um plano de ajuste da situação económica e de modernização da sociedade. Definia metas e idealizava grandes projectos económicos pela indústria pesada que aceleraria a socialização do campo.

Quanto ao PPI, este foi concebido e aprovado com vista a vencer a batalha contra o subdesenvolvimento num espaço de dez anos. Não obstante os primeiros esforços de reformulação dos programas, dando-lhes um conteúdo de classe (MACHEL, 1979, apud BASÍLIO, 2010), e da planificação da educação visando também estabilizar o funcionamento das escolas, a estrutura do sistema educativo permaneceu inalterada no essencial, subsistindo

a contradição entre o tipo de formação social do sistema antes em vigor e a sua contribuição real para o desenvolvimento global do país. Entre outros, persistiram os seguintes problemas: deficiente articulação entre os níveis de ensino, as áreas de formação e os conteúdos programáticos; rede escolar distorcida, inviabilizando a escolaridade obrigatória. No período entre 1982 e 1992, a rede escolar diminuiu para metade do que existia anteriormente o que também foi acompanhado, conseqüentemente, por uma redução do número de alunos (MARTINS, 1997).

O PPI reproduzia, na prática, o modelo de desenvolvimento dos países socialistas. A FRELIMO pretendia dar «o grande salto» para o socialismo. Criava-se a ilusão, como possibilidade racional, de o subdesenvolvimento ser vencido numa década e o sucesso da educação resultar do rápido desenvolvimento econômico. O PPI exigia a adequação do sistema educativo às necessidades de formação de quadros qualificados para responder às exigências do crescimento dos diferentes setores da economia nacional o que pressupunha abandonar o sistema de educação transitório e introduzir um novo sistema. Foi nesse contexto que se iniciou o segundo período do Sistema Nacional de Educação em Moçambique.

Segundo Período (1983- 1990).

Em resposta às determinações do III Congresso, em 1981, o Ministério de Educação e Cultura apresentou à Assembleia Popular, na sua 9ª sessão, um documento contendo a concepção de um novo sistema educacional, conhecido por *Linhas Gerais do Sistema Nacional de Educação* (SNE), que foi aprovado pela resolução nº 11/81, de 17 de dezembro. Aquela assembleia considera-o um “sistema (...) capaz de responder às exigências do crescimento planificado do país” e aponta, como seu objectivo central, “a criação do Homem Novo, construtor da Pátria Socialista, onde cada um dá o melhor do seu trabalho e onde cada um encontra a sua realidade e afirmação pessoal” (SNE, 1985, p.5). No processo de formulação da concepção do Sistema Nacional de Educação (SNE), promulgado em 1983, houve uma forte intervenção dos “cooperantes” da antiga República Democrática Alemã (CASTIANO& NGOENHA, 2013).

Após a aprovação do SNE, uma classe em cada ano letivo passou a ser gradualmente introduzida em todo o país. O sistema tinha sido concebido de modo a tentar corrigir os vícios do sistema educativo colonial, livrar-se dos seus princípios e objetivos, e introduzir

mudanças radicais em termos da concepção pedagógica e organizacional. O SNE ficou estruturado em cinco subsistemas e previa também o ensino especial e à distância (RPM, 1985, p115).

O sistema tinha como objetivos:

“Formar cidadãos com uma sólida preparação política, ideológica, científica, cultural e física e uma elevada educação patriótica; erradicar o analfabetismo de modo a proporcionar a todo o povo o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento pleno das suas capacidades; introduzir a escolaridade obrigatória e universal de acordo com o desenvolvimento do país, como meio de garantir a educação básica a todos os jovens moçambicanos; assegurar a todos os moçambicanos o acesso à educação profissional; formar o professor como educador e profissional consciente com profunda preparação política, científica e pedagógica, capaz de educar os jovens e adultos nos valores da sociedade socialista; formar cientistas e especialistas altamente qualificados que permitam o desenvolvimento da investigação científica; difundir, através de ensino, a utilização da língua portuguesa contribuindo para a consolidação da unidade nacional; desenvolver a sensibilidade estética e capacidade artísticas nas crianças, jovens e adultos, educando-os no amor pelas artes e no gosto pelo belo; e, fazer das instituições de ensino bases revolucionárias para a consolidação do poder popular, profundamente inseridas na comunidade” (SNE, 1985, p. 19).

O SNE foi introduzido em condições políticas, econômicas e sociais precárias. A própria educação enfrentava muitas dificuldades. Machel reconhecia este fato nos seguintes termos: “(...) não temos no nosso país uma fábrica de papel, de lápis, de canetas, de livros, de ardósias e quadros (...); não temos fábricas de materiais de construção para podermos ter mais escolas; não temos professores...” (MACHEL, 1984, p.9).

A política educacional desse período concentrou-se na formação do “Homem Novo” que receberia do Estado uma formação profissional no quadro do ideal econômico pré-estabelecido. Para além disso, seria necessário tornara escola “uma base para o povo tomar o poder”, o que significava por a ciência e a técnica ao serviço do povo. Porém, este período de 1987 a 1992 pode ser considerado de uma “crise geral” do sistema de educação em Moçambique que deveu-se, sobretudo, à falta de meios financeiros suficientes para sustentar o sistema concebido e à guerra dos 16 anos (1977-1992) que se desenvolveu entre a RENAMO e a FRELIMO.

Foi no contexto das decisões saídas no IV^o Congresso do partido FRELIMO, em 1983, que Moçambique abriu as portas para a economia de mercado em 1987, substituindo o PPI por um Programa de Reabilitação Económica (PRE).

Com a aprovação da Constituição de 1990, os princípios filosóficos que orientaram o setor da educação passaram a estabelecer que:

- a) A educação é um direito e dever de todos os cidadãos.
- b) O Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo.
- c) O Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República; o ensino público é laico(SNE, 1992, p.104).

O colapso do sistema de educação só podia terminar com uma mudança radical da orientação educacional, com o surgimento de estabelecimentos de ensino privado, a mudança na estrutura do sistema escolar, e as transformações na própria política da educação, que viriam a ser as consequências desta crise. As escolas privadas foram divididas em dois grupos: “escolas privadas”, no sentido restrito do termo, e as chamadas “escolas comunitárias”. Estes dois tipos de escolas surgem numa época em que a escola pública não oferecia lugares em quantidade suficiente e nem a qualidade era a mais desejável. As disposições legais para o surgimento e a abertura de escolas privadas em Moçambique são estabelecidas a 1 de junho de 1990, através do Decreto n^o 11/90 do Conselho de Ministros. Trata-se do decreto que autoriza “atividades do ensino privado e explicações”, as chamadas políticas híbridas. Este decreto revogou um anterior, o Decreto 12/75, que proibia as atividades do ensino privado. A parceria tinha em vista aliviar o governo dos encargos financeiros e permitir a participação da comunidade nos programas educacionais.

Aplicado num período em quem Moçambique vivia os momentos mais difíceis da sua história (guerra, seca e crise económica) o SNE (Lei 4/83) mostrou-se inadequado para as novas condições sociais, económicas e políticas que se registraram principalmente a partir dos anos 90. Entretanto, a nova constituição de 1990, com impacto na vida social, política e económica, as negociações (ainda secretas) entre o governo da FRELIMO e a RENAMO, e a pressão dos organismos internacionais ditaram a necessidade de um reajustamento do quadro geral da educação em Moçambique. Isso veio acontecer através do surgimento da nova Lei 6/92 (UACIQUETE, 2010).

A aprovação da constituição de 1990 pela Assembleia da República (Câmara dos Deputados) em Moçambique, trouxe mudanças a nível político, econômico e social. Ocorreu num período onde Moçambique estava em negociação para o fim da guerra civil que durou cerca de dezesseis anos entre a FRELIMO e a RENAMO. O entendimento entre estes dois partidos, depois de muitas negociações fracassadas, culminaram com a assinatura dos acordos de paz que aconteceu no dia 4 de outubro de 1992.

Durante a guerra, no período de negociações em ambas as partes, o Ministério de Educação já havia desenhado um plano para a introdução de uma nova lei da educação que pudesse ser adequada à nova constituição, e também às reformas neoliberais propostas (AFONSO,1998)²³. O plano se insere num movimento de reformas do setor público da década de 90 e busca se adequar às políticas educacionais propostas pela conferência mundial de Jomtien em 1990 da qual Moçambique fez parte.

Também a antiga lei 4/83(do tempo do socialismo), era muito criticada e tinha muitas imperfeições. Por exemplo, quem devia gerir a educação na antiga lei era apenas o Estado, já a segunda lei admitiu a participação do setor privado na educação. Na primeira lei a criança era admitida a entrar na escola para o início das aulas com 7 anos, já a segunda abriu espaço para que a criança entrasse com 6 anos.

Foi no âmbito destas mudanças internas e internacionais que a antiga lei 4/83 foi revogada e a nova lei 6/92 foi aprovada antes do fim da guerra.

Terceiro período (1992 até a atualidade)

Em Maio de 1992, o parlamento aprovou a lei 6/92 sobre o sistema de educação em Moçambique, revogando a lei 4/83. Na nova lei, como política educacional, a educação continuou a ser considerada como um “*direito e dever de todos os moçambicanos*”.

Com a introdução da segunda lei da educação (6/92), o Estado no quadro da lei permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo. Foi neste contexto que o estado Moçambicano a partir desta lei abriu portas para que o setor privado participasse nas atividades de educação em Moçambique,

²³ Durante esse período segundo o autor, assistiu-se às tensões entre a comunidade da expansão do Estado, na tentativa de uma maior realização da igualdade de oportunidades e de democratização da escola pública, e à tentativa de reduzir a ação do Estado, abrindo o campo à iniciativa privada e à concretização de uma maior liberdade de ensino, apelidada de *neoliberalismo educacional mitigado*.

que culminou com o surgimento das escolas privadas ou particulares em Moçambique. Numa primeira fase surgiram na capital do país, Maputo nos anos de 1990 e desde então foram se expandindo para as outras províncias(estados) de Moçambique

O Estado Moçambicano optou por abrir a gestão da educação à iniciativa como forma de se livrar da demanda provocada pelo crescimento populacional e diminuir os encargos financeiros com a educação. Uma outra razão foi devido à imposição ou influência das políticas neoliberais capitalistas focadas na economia de mercado. Portanto, a internacionalização das políticas educacionais presenciou o nascimento e a ascensão de novos atores públicos e privados, com e sem fins lucrativos. (AKKARI, 2011).

MONS (2007), citado por AKKARI (2011), sugere que o domínio do governo central tem progressivamente cedido lugar a uma pluralidade de atores públicos e privados, organizados em torno de novas lógicas territoriais, rompendo com a abordagem administrativa vertical tradicional. As duas principais mudanças ocorridas nas políticas educacionais nas últimas duas décadas foram a descentralização e a privatização.

Com o movimento da descentralização surgido na década de 1990, as escolas públicas em Moçambique são geridas pelo Estado e as particulares pelo setor privado. Os programas de ensino usados no ensino público em Moçambique são também usados nas escolas privadas. Quem paga os salários dos professores nas escolas públicas é o Estado e nas escolas privadas ou particulares são as próprias instituições de ensino, mas existem algumas escolas geridas por entidades religiosas e nestes casos quem paga o salário dos respectivos professores é o Estado. Nas escolas particulares as mensalidades variam de acordo com a instituição e localização da escola e os valores podem ser bem altos. Por exemplo para educar uma criança de 6 anos chegam a cobrar o equivalente a cinco mil meticais por mês²⁴ (R\$ 417,00) e para o ensino superior as mensalidades podem atingir o equivalente a oito mil meticais (R\$667,00). Para fins de comparação, cinco mil meticais é um valor superior ao valor do salário mínimo de onze setores de atividade econômica em Moçambique²⁵.

²⁴ A moeda usada em Moçambique chama-se Metical, introduzida na década de 1980, antes chamava-se escudo, nome herdado dos portugueses portugueses. Na conversão atual R\$1 equivale a 11 ou 12 Meticais dependendo do câmbio do dia .

²⁵ O Governo de Moçambique fixa diferentes salários mínimos de acordo com o setor de atividade, sendo as atividades divididas em quinze grupos. Em 2015/2016, o mais baixo era o do setor de pesca não industrial (3.000 meticais) e o mais alto o do setor de serviços financeiros (7.800 meticais). Ver <http://www.meusalario.org/mocambique/main/salario/salario-minimo>

É neste período também que se observa o desmembramento do Ministério de Educação e Cultura, com a criação do Ministério de Educação (MINED) que, em 2015, passou a se chamar Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH). Esta lei está atualmente em vigor mas também está num processo para a sua alteração segundo o Ministro de Educação Jorge Feirão, que em Abril de 2015 admitiu a possibilidade de rever o Sistema Nacional de Ensino(SNE), para ajustá-lo às novas dinâmicas e necessidades do setor.

A acompanhar essas medidas e encorajado pelo processo de pacificação do país, a partir de 1992, o MINEDH fez a revisão do SNE e aprovou o Decreto- Lei 6/92 que dividiu o sistema em: *pré-escolar, escolar e extra-escolar*.

O *ensino pré-escolar* é atualmente oferecido por creches e escolinhas do Ministério da Mulher e Acção Social (MMAS), das organizações não-governamentais ou comunitárias e pelo setor privado. Este subsistema, coordenado pelo MMAS, divide-se em dois níveis: o nível das creches, que cobre as crianças de 0 aos 2 anos, e o nível dos jardins-de-infância que atende crianças entre os 2 e os 5 anos. A frequência é facultativa. O *ensino escolar* compreende: i) o Ensino Geral, ii) o Ensino Técnico-Profissional e iii) o Ensino Superior. O português é a língua oficial e a língua de instrução. O *ensino extra-escolar* engloba actividades de alfabetização e de aperfeiçoamento e actualização cultural e científica realizadas fora do sistema regular do ensino (PEE 2012-2016, p.12).

O Ensino Primário público é gratuito e está dividido em dois graus: o Ensino Primário do 1º grau (EP1, da 1ª à 5ª classe) e o Ensino Primário do 2º grau (EP2, 6ª e 7ª classes). Com a introdução do novo currículo em 2004, este ensino foi estruturado em três ciclos de aprendizagem numa perspectiva de oferecer um ensino básico de sete anos para todos: o 1º ciclo (1ª e 2ª classes), o 2º ciclo (3ª à 5ª classe) e o 3º ciclo (6ª e 7ª classes). A idade oficial de ingresso na 1ª classe é de seis anos, completados no ano de ingresso. As escolas primárias funcionam normalmente em dois turnos de seis tempos letivos (45 minutos por tempo letivo), um de manhã e outro à tarde. Para acomodar a expansão do sistema, algumas escolas primárias, principalmente nas cidades, funcionam em três turnos de cinco tempos letivos (40 minutos). Algumas escolas lecionam também o EP2 no turno noturno, mas esta situação tende a diminuir. Menos de 2% dos alunos frequentam o ensino primário em escolas privadas ou comunitárias. Depois de concluir o Ensino Primário, os alunos podem continuar os seus estudos no Ensino Secundário Geral ou no Ensino Técnico-Profissional de nível básico.

O Ensino Secundário Geral tem dois ciclos: o primeiro compreende a 8^a, 9^a e 10^a classes. Depois de completar este nível de ensino, o aluno pode continuar os seus estudos no segundo ciclo do ensino geral (11^a e 12^a classes) que antecede a entrada no Ensino Superior. Todas as disciplinas lecionadas no 1^o e 2^o ciclo também têm a duração de 45 minutos, intercalados com um intervalo de cinco minutos e um intervalo maior de quinze minutos a partir do terceiro tempo em todos os períodos das aulas (manhã, tarde e noite). Na alínea (a) do ponto 3.3, o Plano Curricular do Ensino Secundário Geral (PCESG-2007) define que, à luz dos objetivos gerais do Sistema Nacional de Educação, o Ensino Secundário Geral visa “proporcionar ao jovem um desenvolvimento integral e harmonioso, através de um conjunto de competências: conhecimentos, habilidades, atitudes e valores articulados em todas as áreas de aprendizagem” (MARCELINO, 2013, p.1).

O objetivo principal do Ensino Secundário Geral (ESG) é “ampliar e consolidar os conhecimentos adquiridos no ensino primário tendo em vista o ingresso no ensino superior ou a participação em atividades produtivas” (MINED, 1995p.180).

O Ensino Secundário Geral não é gratuito, havendo cobrança de taxas de matrícula simbólicas, estimadas em R\$ 30,00 para o 1^o ciclo e R\$40,00 a R\$50,00 para o 2^o ciclo, (equivalentes a 300 a 600 meticais). Não existe pagamento de mensalidades no Ensino Secundário Geral, somente a taxa de matrícula, paga anualmente. Não há exames de admissão. Para responder à grande procura de lugares no ensino secundário, este nível de ensino opera com turnos noturnos, principalmente para os alunos mais velhos (com mais de 15 anos). Além disso, estão a surgir muitas escolas privadas neste nível de ensino, particularmente nas cidades. Em 2011, estas escolas privadas eram frequentadas por 10% do total de alunos do ensino secundário. Recentemente, o MINEDH introduziu um programa de Ensino Secundário Geral à distância cuja cobertura é ainda limitada (PEE 2012-2016, p.13).

O Ensino Secundário Geral é um subsistema do Sistema Nacional de Educação (SNE) constituindo ponto de transição e preparação dos jovens para a continuação dos estudos noutros níveis, para a formação numa determinada área técnico-profissional ou socioeconómica ou ainda para o mercado de trabalho.

A nova Lei 6/92, deu continuidade à política de expansão da rede escolar. No que se refere às práticas pedagógicas da Lei6/92, aos professores foi recomendado deixarem de usar métodos de ensino centrado exclusivamente no professor. Apesar do apelo, esta prática pedagógica ainda continua. O Executivo justifica a continuação do uso deste método porque é

condicionado pelo número elevado de alunos que dificulta uma atenção mais individualizada do aluno. Na nova lei, reafirma-se a necessidade de reativação “urgente” do Ensino Técnico Profissional. Este deveria ser reorganizado e reestruturado de modo a adequar-se às necessidades e às transformações estruturais que o país vinha sofrendo.

No contexto global de desenvolvimento, após as primeiras eleições multipartidárias de 1994, o governo saído do processo eleitoral definiu a política global de desenvolvimento. A nova política visa a normalização e reconstrução da vida social e econômica do país. Nesta visão foi traçada a Política Nacional de Educação (PNE), em 1995. Foi na base do surgimento da PNE, que o MINEDH começou a formular as suas políticas educacionais, com forte participação dos parceiros internacionais.

Ao longo dos últimos anos, o país tem se beneficiado de apoio técnico e financeiro dos vários parceiros internacionais. O diálogo entre o ministério e os seus parceiros tem diferentes formatos. Esse grupo de parceiros se formou com a elaboração do primeiro plano estratégico do sector em 1998. Ao longo dos últimos anos, a cooperação desenvolveu-se, evoluindo para um diálogo aberto, transparente e franco, ao nível político e técnico. Neste momento, o grupo é composto por 23 parceiros de cooperação²⁶, entre parceiros bilaterais, organizações das Nações Unidas e diferentes bancos internacionais, que participam activamente numa ou noutra plataforma de diálogo.

Para facilitar o diálogo com o ministério, os parceiros são coordenados por uma equipe composta por duas ou três agências²⁷ que fazem o ponto de ligação entre o ministério e os parceiros. Ao mesmo tempo, existem várias parcerias bilaterais e/ou institucionais como, por exemplo, com o Brasil, Vietnam, China, Austrália, Banco Islâmico para o Desenvolvimento, cujo apoio também é alinhado com os planos de governo e do setor, em particular, embora não estejam integrados no grupo de parceiros de cooperação que subscreveram os termos de referência acima referidos. Neste momento, os parceiros internacionais financiam cerca de 30% da despesa do setor da educação através de diferentes modalidades(PEE2012-2016).

²⁶ Alemanha, Banco Africano de Desenvolvimento, Banco Mundial, Canadá, Cuba, Dinamarca, DFID (Inglaterra), Espanha, FAO, Finlândia, Flandres, Irlanda, Islândia, Itália, Japão, os Países Baixos, PMA, PNUD, Portugal, UNESCO, UNICEF, UNIFEM, USAID.

²⁷ A composição desta equipe de coordenação é anualmente confirmada pelos parceiros e o ministério.

3.2 A FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

Em qualquer sociedade contemporânea, ou em qualquer país do mundo, o processo de formulação das políticas públicas começa com a incorporação de problemas na *agenda*²⁸ dos governos, ponto de partida para a elaboração de propostas de políticas públicas e de ação governamental, que envolve uma série de etapas. De acordo com a teoria do *ciclo da política pública*, o caminho seguido começa com a elaboração de uma agenda, onde interesses e propostas são colocadas na mesa de negociações, definindo-se preferências que são adaptadas ao projeto político governamental. Seguem-se as etapas de formulação de propostas, escolha de alternativas e implementação das políticas públicas, através da operacionalização em programas e projetos pelas áreas competentes.

Para o caso de Moçambique, segundo a entrevista que fizemos em janeiro de 2015 com o Diretor Nacional do Ensino Secundário Geral, as políticas públicas no setor de educação são formuladas após uma consulta nacional a alguns diretores provinciais de educação e respetivos diretores das escolas (no mínimo dois ou três em cada província) e alguns professores representativos de certas escolasescolhidas aleatoriamente (um professor por escola).

O entrevistado justificou essa metodologia afirmando que não seria possível abarcar numa sala de reunião cerca de 20.000 professores do ensino secundário geral que o país tem.

“No processo de elaboração das políticas de educação em Moçambique, envolvemos igualmente outros atores como por exemplo, pais e encarregados de educação, confissões religiosas, conselhos de escolas, deputados, quadros de diferentes ministérios e parceiros de cooperação, e todos os interessados pelo setor”(QUINCARDETE, 2015).

A elaboração das políticas é construída a partir da análise e avaliação dos progressos observados e dos desafios identificados durante a implementação do Plano Estratégico de Educação anterior, com o objetivo de melhorar o desempenho no setor dos próximos anos.

Depois de toda essa ampla consulta, todas as sugestões são harmonizadas pelo MINEDH, que elabora o Plano Estratégico de Educação (PEE), que depois de aprovado pelo Conselho de Ministros, vai para a Assembléia da República (AR) para a sua aprovação e posterior homologação pelo Presidente da República. Envolve, pois, uma ampla discussão

²⁸. KINDON (1984) define a agenda como sendo a lista de temas que são alvos em dado momento de atenção tanto por parte das autoridades governamentais como de pessoas de fora de governo.

nacional, várias reflexões e consultas internas e externas, nos diversos níveis do setor (PEE 2012-2016, p.3). No âmbito da formulação da política pública, o quadro constitucional, impõe ao governo uma planificação quinquenal, seguida de uma programação anual, como forma de a Assembleia da República poder acompanhar ou fiscalizar as atividades do governo.

Portanto, a implementação do Plano Estratégico de Educação é um processo contínuo, sujeito a ciclos anuais de planificação, execução, monitoria e avaliação. O processo de produção destes instrumentos de planificação de médio prazo inclui consultas aos parceiros de desenvolvimento do país e, em certa medida, à sociedade civil (AfriMAP, 2012). Inclui igualmente, no processo da sua elaboração, os “instrumentos orientadores das políticas públicas”, nomeadamente o Programa Quinquenal do Governo (PQG), o Plano Estratégico de Educação (PEE) - todos do período em vigência -, a Agenda 2025, os Programas de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA II), os Cenários Fiscais de Médio Prazo do Governo (CFMPG), o Plano Económico e Social (PES), e o Orçamento Geral do Estado (OGE).

As estratégias do setor de educação também incorporam compromissos e metas do governo no Plano Internacional com os Objetivos do Desenvolvimento do Milénio (ODM).

Segundo o entrevistado José Luís Pereira Barbosa (2014):

“Moçambique é um país soberano e toma as decisões que melhor achar para o sucesso de educação em Moçambique. Ao apreciar o Plano Estratégico de Educação, verificamos que a educação constitui um direito fundamental de cada cidadão e é um instrumento para integração do indivíduo na vida social, económica e política, indispensável para a preparação da nova geração e construção da nação moçambicana. As parcerias são bem-vindas e não poderemos considerar que elas interferem na elaboração das políticas públicas educacionais²⁹.”

(...) esta é uma visão reducionista, imputar ao MINEDH as ‘influências’, pois existe um órgão, a Assembleia da República, que representa os interesses nacionais, que aprova determinada política educacional (...); pertencendo Moçambique à aldeia global, deve naturalmente acompanhar o ritmo de avanços e recuos da referida globalização.”

Para o caso de Moçambique e muitos países africanos, as propostas de políticas de educação não se confinam aos atores políticos nacionais. Desde a independência, houve sempre a participação e intervenção de atores estrangeiros. Segundo CASTIANO & NGOENHA (2013),

²⁹ . Entrevista feita online em 2014, via email, com o José Luis Pereira Barbosa, diretor adjunto do Ensino Secundário Geral em Maputo- Moçambique.

“mesmo hoje as políticas educativas nacionais são cada vez mais adotadas tomando em conta as políticas e, conseqüentemente, as prioridades e capacidades de financiamento estabelecidas pelos organismos internacionais tais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional”. JENSET (2005) defende a mesma ideia, afirmando que as mudanças que ocorrem na educação em Moçambique não derivam apenas de mudanças internas, mas, sobretudo, são uma resposta às pressões e/ou constrangimentos das agências e organizações internacionais sobre as estratégias de desenvolvimento de sua política educativa. O autor diz ainda que:

“Os governos externos (centrais), as agências e organizações internacionais continuam tendo uma grande influência nas políticas educativas dos diversos países periféricos, pela imposição dos condicionalismos nos processos de ajudas setoriais(...) e podem influenciar não somente nas áreas em que prestam, mas na estratégia nacional de desenvolvimento” (JENSET ,2005, p.39).

O raciocínio sistematicamente reiterado por agências financeiras internacionais, como o Banco Mundial é o seguinte: novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica na mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização. A partir daí, os sistemas e as políticas educacionais de cada país precisam introduzir estratégias como descentralização, reorganização curricular, autonomia das escolas, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades dos professores (LIBANEO et al., 2014).

Apesar dos planos estratégicos de educação, sobretudo o PEE 2012-2016(p.3), enaltecem a contribuição da sociedade civil na elaboração das suas políticas, relatórios de estudos realizados por instituições independentes refutaram essa afirmativa, constatando que a sociedade civil tem pouca participação nestes processos de elaboração das políticas públicas no setor de educação. Estudos efetuados sobre este assunto, como, por exemplo, AfriMAP (2012) apontam que há atualmente no país uma tradição de fraca participação do envolvimento da sociedade civil nos processos decisórios. As ações de envolvimento da sociedade civil no processo de elaboração de políticas públicas no setor de educação são promovidas mais por imposição dos doadores, por atividades das ONGs e de alguns fóruns cívicos nacionais (PEREIRA, 2008). São poucas organizações ou fóruns da sociedade civil que conseguem influenciar o resultado das políticas públicas, o que prejudica a sua implementação.

“No entanto, não basta reduzir o processo de formulação de políticas públicas a um único actor (o governo), ou tornar este processo “exclusivista” ou “elitista”, porque o sucesso das políticas públicas requer necessariamente que se tomem em conta os pontos de vista das organizações da sociedade civil, representando todas as esferas da vida(...)”(CASH & SANCHEZ,2003, p.5).

O governo de Moçambique traça, de cinco em cinco anos, políticas de educação³⁰ que integram os planos estratégicos de educação, que serão implementados pelas autoridades e instituições educacionais a nível de todo o país. Para o acompanhamento ou o monitoramento do processo, o MINEDH criou um programa específico chamado Visitas Conjuntas de Monitoria (VCM), que tem como objetivo verificar a situação no terreno, em termos de implementação e impacto. Em março/abril de cada ano são publicados Relatórios da Reunião Anual de Revisão (RAR), onde se discutem os progressos feitos e os desafios do setor com objetivo principal de estabelecer uma agenda de diálogo para os próximos anos.

Porém, até agora, existem poucos mecanismos de monitoria e acompanhamento do desempenho do ministério de educação. Efetivamente, a sociedade civil, para acompanhar e monitorar com alguma qualidade e de forma interventiva o trabalho e o desempenho do ministério da educação, serve-se quase exclusivamente dos relatórios anuais publicados pelo próprio governo.

Em Moçambique, à semelhança dos outros países, o ministério da educação tem vindo a implementar várias reformas desde 1975 no sistema educacional com intuito de resolver alguns dos seus problemas. O teor das políticas educacionais que vêm sendo implementadas em Moçambique nos últimos 20 anos visa responder às exigências que estão postas até mesmo por organismos internacionais, no sentido de que o país alcance níveis mais elevados na qualidade e expansão do ensino.

Porém, o sistema de ensino moçambicano caracteriza-se pela centralização e burocratização excessivas, que condicionam a capacidade de resposta às tensões e aos inúmeros

³⁰ O governo de Moçambique traça de cinco em cinco anos as suas políticas educacionais porque estas são orientadas pelo Plano Quinquenal do Governo(PQG), ou seja os objetivos e as prioridades do PQG para a área de educação devem fazer parte também do processo de elaboração das políticas de educação em Moçambique. As políticas traçadas para cinco anos não costumam ser cumpridas por razões diversas e acabam passando para os cinco anos subsequentes. Por exemplo, algumas políticas formuladas no PEE(2012-2016-em vigor), não serão cumpridas e passarão para o próximo PEE(2017-2021). Mas também existem problemas de insustentabilidade das políticas educacionais. Quando um ministro é exonerado o substituto dificilmente costuma dar continuidade às agendas anteriormente desenhadas. A situação piora ainda com os implementadores das políticas nas escolas (diretores das escolas), devido às substituições constantes de alguns diretores nas escolas em Moçambique quando são avaliados pelos seus superiores hierárquicos como incompetentes ou corruptos.

problemas que povoam o dia a dia de cada escola e, por conseguinte, não têm facilitado o normal desenvolvimento dos processos de mudanças, nomeadamente o da reorganização curricular.

O MINEDH, para implementar uma política, faz primeiro uma avaliação do Plano Estratégico de Educação (PEE) anterior, ou seja, das políticas educacionais dos últimos cinco anos, onde surgem observações e recomendações importantes para a tomada de decisões no contexto da elaboração e implementação dum outro Plano Estratégico de Educação subsequente. Um dos fatores que mais preocupa o MINEDH é a limitação dos recursos humanos.

“Num contexto nacional em que a procura de pessoal com determinadas qualificações ainda está acima da sua oferta, e considerando ainda a limitada capacidade de retenção de técnicos especialistas no setor público, o risco de mobilidade é alto. Isto implica, entre outras, a necessidade de o setor continuar a formar, capacitar acima das suas capacidades imediatas, seja professores ou gestores” (PEE 2012-2016, p.141)”.

3.3 AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

O ministério de educação avalia o estágio atual no processo de formulação e implementação das suas políticas educativas da seguinte forma: “nos últimos anos, o setor da educação registrou grandes progressos, particularmente no concernente ao aumento da oferta da educação” (PEE, 2012-2016). Considera ainda o Executivo que mais crianças ingressaram anualmente nas escolas e mais crianças progrediram anualmente de um nível para outro. Destacou-se também a expansão do ensino secundário e a redução das disparidades geográficas e de gênero. A política de expansão de acesso escolar em Moçambique foi introduzida para responder aos objetivos da política social denominada Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta (PARPA), como evidencia o documento do governo citado a seguir. Foi igualmente reafirmado no PARPA (2001-2005) que o ensino secundário geral tinha como objetivo “expandir o acesso para responder às necessidades do mercado de trabalho” (GoM, 2001, p.46).

“Entre 2000 e 2012 foram criados centros infantis tanto privados como estatais, sobretudo nas cidades, o que levou ao aumento do número de crianças que o frequentam. O número de centros infantis passou de 49 para 253 em 2012, e o número de escolinhas atingiu os 526, em 2012. Entre 2000 e 2014, o setor da Educação fez progressos importantes. O ensino primário observou um crescimento

acentuado dos efectivos escolares, que passaram de 2,27 milhões, para 5,56 milhões. A taxa líquida de escolarização (TLE) evoluiu de 68% para chegar aos 96,3%, em 2014, e a taxa bruta de escolarização (TBA) ultrapassou largamente os 100% (...)” (E.P.T, 2015, p.11-p.12).

Nos últimos anos, devido ao aumento dos graduados da 7ª classe, o Ensino Secundário Geral tem registado uma expansão marcante. O número de escolas do Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo (ESG1) duplicou, passando de 226 escolas em 2004 para 561 em 2011, cobrindo todo o país (PEE, 2012-2016, p.76). O número de graduados no Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo (ESG1) cresceu cerca de quatro vezes, entre 2004 e 2013 (130 mil alunos em 2014), e as taxas de graduação aumentaram de 8%, para 23%, no período entre 2004 e 2013 (EPT, 2015, p.34). O crescimento do número de graduados e das taxas de conclusão no Ensino Secundário Geral (ESG) foi grande entre 2004 e 2013, mas as altas taxas de reprovação e desistência impediram que estas tivessem sido ainda maiores (EPT, 2015, p.35).

Segundo o Director de Planificação e Cooperação do MINEDH, Manuel Rego, “a taxa bruta de escolarização de crianças em idade pré-escolar teve aumento de 0,6% para 1,4% em 2012 e a percentagem de crianças a ingressar no primeiro ciclo passou de 30% para 80% em 2014. Nos vários níveis de ensino houve um progresso considerável, alargamos a rede escolar, tornando-a mais acessível e gratuita³¹”.

O Ensino Técnico Profissional Elementar cresceu 14 vezes durante o período de 2000 a 2014, tendo atingido os 11 mil alunos, enquanto o número de efectivos no Ensino Técnico Básico decresceu 0,7 vezes, atingindo os 16 mil alunos. Já o Ensino Técnico Médio alcançou os 20 mil alunos, um crescimento de 3,4 vezes. O número de alunos no ensino secundário cresceu 11,8 vezes, enquanto o número de instituições neste nível aumentou 5 vezes (E.P.T, 2015). O censo de 1997 registou que a taxa da população com 15 anos e mais e que sabia ler era de 40%.

Em 2003, o Inquérito Demográfico de Saúde (IDS), conduzido pelo INE, mostrou que a taxa de população alfabetizada era de 37,5% para as mulheres e 67% para os homens com disparidades importantes entre as províncias, onde a província de Cabo Delgado tinha a taxa mais baixa para as mulheres e para os homens (15,5% e 53,3%, respectivamente), e a cidade de Maputo com 82% e 96%, teve as taxas mais elevadas respectivamente para as mulheres e

³¹ JORNAL PONTOCERTO, quinta-feira, 30 de Abril de 2015 - Edição: 1819 - Ano IX, Compromisso assumido há 15 anos, Moçambique fracassa no acesso à Educação para todos. (Online), in: [Jornal%20Ponto%20Certo%201819%20-%2030%20\(1\).pdf](#). Acessado no dia 30/12/2015.

para os homens. A situação global melhorou em 2011, pois o IDS desse ano registou uma taxa média nacional de população alfabetizada de 40,2% para mulheres e 67,8% para os homens (E.P.T,2015).

A paridade de gênero na educação constitui uma das áreas de maior progresso alcançado pelo sector. Com efeito, em todas as classes do ensino geral nota-se uma evolução positiva da paridade de participação de rapazes e raparigas, que se aproxima aos 0.9%, com pequenas oscilações (E.P.T, 2015).

O efetivo de mulheres frequentando o ensino secundário aumentou 18% no período o que permitiu reduzir o fosso de gênero neste subsistema de ensino de 0,4%, em 2000, para 0,7%, em 2014(E.P.T, 2015, p.20).

As estatísticas apresentadas pelo diretor de Planificação e Cooperação do MINEDH apontam ainda para uma subida de efetivos no ensino secundário à distância, passando-se de 3024 alunos em 2009, quando da sua introdução, para cerca de 28 mil em 2014, no mesmo ano em que a área técnico-profissional atingiu 20 mil estudantes, sinónimo de crescimento em três ou quatro vezes nos últimos 15 anos. Os dados oficiais do governo, através do seu relatório, confirmam esta entrevista concedida aos jornais.

“Entre 2000 e 2014, foi introduzido o Programa de Ensino Secundário à Distância (PESD) para o 1º ciclo do ESG, que permitiu aumentar o acesso a este nível de ensino. O PESD cresceu de forma rápida nos últimos anos, tendo passado de 3.024 alunos em 2009, para 28.168 alunos em 2014. Cresceu também o número de Centros de Acompanhamento dos Alunos (CAA) de 91 em 2009, para 283, em 2014. Porém, somente 4% dos alunos do ESG1 frequentam o PESD quando a meta do PEE 2012-2016 era que 10% dos alunos do ESG frequentassem este programa” (E.P.T, 2015).

A taxa de admissão na 1ª classe e os efetivos escolares, tanto no Ensino Secundário Geral como no Técnico-Profissional, cresceram significativamente nos últimos 15 anos, mas persistem desafios para que o país alcance os seis Objetivos de Educação Para Todos, acordados em Dakar, Senegal, em 2000. O relatório divulgado nos finais de abril de 2015, confirmou que Moçambique falhou nos objetivos que assumiu no quadro da implementação do programa em educação. Segundo ilustra esse pequeno trecho do documento do Ministério de Educação em Moçambique:

“Entre os anos 2000 e 2014, o sector da educação em Moçambique realizou importantes progressos em várias vertentes. Apesar dos esforços realizados, não foi possível alcançar todos os objectivos desejados e plasmados na Declaração de Dakar” (E.P.T, 2015, p.9).

Uma das razões apontadas do não cumprimento desses objetivos segundo CASTIANO(2013) é que não existem sanções legalmente constituídas no caso de o Estado ou os seus parceiros não cumprirem o memorando tal como aconteceu em 2000 e outros acordos subsequentes. De acordo com o autor, “(...) deveria haver uma instância formalizada que arbitrasse esse direito e não ser deixado apenas sob a forma de uma pressão moral” CASTIANO (2013, p.305).

Jorge Ferrão (ministro de educação desde 2015), ao falar num encontro em Maputo, nos princípios de abril de 2015, durante a abertura da reunião anual de revisão do Plano Estratégico de Educação(2012-2016), disse que “o trabalho de consultas sobre o estágio da instrução no país remete-nos para a revisão da Lei do Sistema Nacional de Ensino (SNE), cuja última atualização teve sensivelmente há 23 anos, por via da lei 6/92 (...)”³².

A grande preocupação com a qualidade da educação e, sobretudo, com o desempenho do aluno, é central neste PEE (2012-2016, p.35). O mesmo documento refere que: “o setor continuará a melhorar a qualidade e relevância do ensino pós primário para reforçar o seu papel no desenvolvimento económico, social e político da nossa sociedade” (ibidem, p33)

O PEE de 2012 a 2016 ilustra os problemas de qualidade de ensino que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano em Moçambique enfrenta, segundo o excerto abaixo:

“(...) ao mesmo tempo, existe a percepção de que há muitas crianças que no fim do 1º ciclo do Ensino Primário(EP) (2ª Classe-série) ainda não conseguem ler e escrever, contrariando as taxas de aproveitamento na 2ª classe que são relativamente altas. Os resultados do estudo de SACMEQIII (2007) mostraram que a maior parte dos alunos da 6ª classe (série) ainda não atingiram as competências básicas em leitura e matemática. O desempenho dos alunos no Ensino Secundário Geral, também é preocupante”(PEE2012-2016, p. 30).

Outras pesquisas também mostraram esta realidade:

“Atualmente, a qualidade de ensino em Moçambique é reconhecidamente um dos maiores desafios do sistema de educação. Com efeito, o sistema de educação tem funcionado com inputs insuficientes, com altos rácios alunos professor e alunos por turma, com professores insuficientemente preparados para a docência e instalações pouco adequadas para o funcionamento. Como resultado, o sistema tem sido pouco eficiente, apresentando elevadas taxas de reprovação e de desistência. Muitos alunos

³² JORNAL PONTO CERTO, Segunda-Feira: 06 de Abril de 2015 - Edição: 1802 - Ano IX, Meio milhão de crianças a estudar ao relento, In: [Jornal%20Ponto%20Certo%201802%20-%2006%20\(2\).pdf](#), Acesso em: 26 de Agosto, de 2015

não concluem o ensino primário e os que o concluem fazem-no muito depois de completarem os 12 anos. A reprovação leva a uma elevada distorção idade/classe em todos níveis, que vai aumentando nas classes mais elevadas” (EPT, 2015, p.20).

Ao problema da qualidade do ensino soma-se o problema da permanência na escola. Em 2005, dos 100 alunos que ingressavam na 1ª série, apenas 37 sobreviviam até a 5ª série. A proporção de crianças que começavam a estudar na idade considerada correta, de seis anos, era de 43% para os homens, e 35% para as mulheres (NORTE, 2006, p.1).

Moçambique, como signatário da Declaração de Jomtien de 1990, comprometeu-se em cumprir as Metas do Milênio definidas para a educação pela ONU. A mais importante meta refere-se à “universalização” do ensino básico, ou seja, aquela que visa, até 2015, garantir que todas as crianças em idade escolar e de ambos os sexos tenham acesso à educação formal. Entretanto, o aumento da oferta da educação mencionado pelos documentos oficiais não responde à demanda de infraestrutura das escolas. O aumento dos ingressos dos alunos em vários níveis reflete num excesso de alunos nas salas de aula, em cerca de 50 a 70 alunos, o que dificulta o processo de ensino e aprendizagem no sistema.

Os últimos dados disponíveis mostram que a taxa alunos-professor no Ensino Geral cresceu em ambos os níveis do secundário até 2006/2007, quando atingiu os 76 e 75 alunos por turma, respectivamente no Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo, ESG1, e ESG2 (EPT, 2015, p.30).

O número de alunos do Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo cresce de cerca de 286 mil alunos em 2004 para cerca de 761 mil alunos em 2011 (PEE-2012-2016, p.76). A proporção da população na escola no ensino secundário aumentou de 30% em 2002/3 para 37,3% em 2008/9 (PEE-2012-2016, p.12).

O excesso dos alunos nas salas de aulas é justificado pelo Ministério de Educação em Moçambique, nos seguintes termos:

“Este crescimento indica que a oferta escolar que o sistema educativo tem vindo a proporcionar aos novos ingressos no ensino secundário não é acompanhada pela entrada em funcionamento de novos edifícios escolares, o que pressupõe o enquadramento desses alunos nas escolas existentes, elevando deste modo o rácio de alunos por turma. Acresce-se a tudo as elevadas taxas de reprovações que se verificam no Ensino Secundário Geral (ESG), ocupando espaços de novos ingressos (PEE-2012-2016, p.78)”.

Como corolário disso, os alunos nas salas das aulas disputam pelas carteiras, e conseqüentemente sentam-se três a três e, nos dias de teste, todos os alunos copiam –se,

contribuindo desta forma para a baixa qualidade de ensino. Em nossa análise, a política de aumento da oferta da educação deveria se fazer acompanhar por condições das infraestruturas das escolas

O PEE, Plano Estratégico de Educação (2012-2016), reconhece que permanecem, contudo, grandes desafios para o futuro, principalmente quanto à capacidade de proporcionar um efetivo ensino inclusivo, através da retenção dos alunos no sistema e da sua progressão para o nível seguinte, bem como no que tange à melhoria da qualidade de educação, voltada para um melhor desempenho dos alunos em todos os níveis de ensino em termos do seu aproveitamento e desenvolvimento das competências requeridas (PEE2012-2016, p.4).

O caminho para o saber passa pela escrita e leitura. Estudos mostram que as crianças moçambicanas aprendem a ler e a escrever muito tarde em relação aos outros países vizinhos (CASTIANO, 2012). Então, o saber neste sentido tem como pressupostos ensinar a criança em idade própria a ler e a escrever, e isso não tem acontecido, o que faz com que o sistema seja criticado por toda a sociedade, como será visto no próximo capítulo. Essa situação de não saber ler perfeitamente e a escrever corretamente se arrasta para os outros níveis subsequentes, sobretudo no ensino secundário investigado pela pesquisa.

Desde a independência nacional (1975) Moçambique já teve mais de 20 sistemas de formação de professores e não houve tempo suficiente para consolidar um sistema. As sucessivas mudanças de sistema influenciaram na qualidade da formação dos professores. Então, a formação dos professores para todos os níveis sofre transformações que nem sempre foram baseadas em estudos aprofundados que as justifiquem, porque se abandona um sistema e se adota outro. O sistema é criticado pela insustentabilidade das suas políticas, aliada a mudanças constantes dos seus governantes. Quando um ministro é exonerado, como tem acontecido, também algumas políticas ficam na gaveta, e o substituto aparece com outras regras do jogo.

A distribuição dos professores, tanto em quantidade como em formação, não é igual entre as províncias. As taxas alunos-turma e alunos-professor são mais elevadas nas províncias centrais e nortenhas do país, sendo também nessas províncias que se encontram menos professores com os níveis de formação exigidos para leccionarem no Ensino Secundário Geral (E.P.T, 2015).

Contudo, dados publicados no relatório de Dakar pelo ministériode educação, através dos seus bancos de dados de 2004 até 2014, indicam que a média de professores licenciados e bacharéis aumentou nos dois níveis. No ESG1 esta média passou de 15 para 45% (EPT, 2015, p.31)

Um estudo realizado pelo Instituto de Investigação Social e Educacional, coordenado pelos académicos José Castiano³³, Severino N. Ngoenha³⁴ e Manuel Guro, intitulado *O Barómetro da Educação Básica em Moçambique*, defende que "os principais responsáveis da crise da educação são os fazedores das políticas". O estudo observa que "as políticas movediças do sistema de educação não têm contribuído (ou então não têm tido os resultados esperados) em termos da melhoria do sistema de educação" (CASTIANO et al, 2012).

Isto quer dizer que os principais responsáveis por aquilo que resulta ser uma verdadeira crise da educação são os formuladores das políticas de educação. Por isso mesmo, os autores sugerem que esta crise deve ser endereçada aos formuladores das políticas nacionais de educação, mas também deve ser extensiva às principais agências de educação que operam em Moçambique desde a década de 1980.

Refere o estudo que, de forma unânime, encarregados de educação e professores concordam com a fraqueza atual da escola no domínio do saber na dimensão cognitiva por parte dos alunos. Como observa CASTIANO (2012), "o debate sobre qualidade de ensino está poluído, na medida em que se limita a equacionar estatísticas"³⁵. No que se refere à qualidade de ensino, o estudo diz que o primeiro elemento de crítica é a fraca capacidade do SNE em formar professores com necessária competência. "Parece existir uma discrepância entre as políticas traçadas e sua implementação a nível das escolas" (idem).

³³ .O perfil académico de José Paulino Castiano é de um pensador irreverente. Professor de história em sua formação básica, formado na ex- faculdade de educação da Universidade Eduardo Mondlane (UEM), seu percurso académico posterior inclui a licenciatura em filosofia (Universidade de Greifswald) e Doutoramento em Sociologia. J.P. Castiano é, desde 2005, Diretor Científico da Universidade Pedagógica (UP) em Maputo, onde contribuiu com opiniões importantes para o desenvolvimento do ensino de Pós- Graduação e da investigação na instituição e no país. É autor de seguintes livros: *Das Bildungssystem in Mozambik (1975-1992): Entwicklungen, Probleme and Konsequenzen* (Hamburg, 1998), *A longa Marcha Por Uma Educação para todos em Moçambique* (Maputo, 2005, em co-autoria), *Educar Para quê?* (Maputo 2006) e *As Ciências Sociais na Luta Contra a Pobreza* (Maputo, 2006, em co-edição), e publicou varios artigos.

³⁴ Severino Elias Ngoenha é bacharel em Teologia pela Universidade Urbaniana de Roma e Doutor em Filosofia da História pela Universidade Gregoriana de Roma, desde 1990. Em Moçambique é Professor na Universidade Pedagógica e na Universidade Eduardo Mondlane. No estrangeiro é professor convidado pelas universidades italianas de Bolonha e de Roma III. É ainda Professor convidado pela Universidade Estadual da Bahia no Brasil. Foi professor Associado pela Universidade de Lausanne, na Suíça e com varias obras como por exemplo: *Machel; Icone da 1ª República?*, editora, Ndjira, 2009, , *Intelectual, Alternativa à Governacao Bipolitica?*, Puplicfix 2013 e vários artigos publicados.

³⁵ JOSÉ CASTIANO, entrevista a STV (12/4/2012),

Por outro lado, o professor, por razões de tempo e baixos salários, de interesse e de vocação, não está à altura de realizar cabalmente a sua missão. Isto resulta num grave problema para todo o sistema nacional de educação, pois a fraca preparação básica acarreta consequências para todo o sistema de educação (secundário, universitário), e mesmo para o sistema de profissionalização.

Um estudo efetuado entre março e junho de 2014 pelo Banco Mundial, que envolveu cerca de 1.006 professores entrevistados, e 1.731 alunos de 200 escolas moçambicanas, concluiu que a competência dos professores moçambicanos é a pior³⁶. “Do grupo de sete países que participaram na nossa análise, Moçambique tem, ao nível de competência dos professores, o nível mais baixo”, disse Ezequiel Mulina, pesquisador e economista do Banco Mundial, durante a apresentação da pesquisa sobre os Indicadores de Prestação de Serviços(IPS)³⁷. Segundo o estudo, a pontuação média dos professores moçambicanos no teste de língua, matemática e pedagogia foi de 29%, o pior desempenho na comparação com o Quênia, Tanzânia, Nigéria, Togo e Uganda (MINEDH, 2015).

Percebe-se, pela análise das políticas públicas destacadas, que o país ainda tem um caminho longo para percorrer, na busca por educação de qualidade para todos.

3.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estudos apontam que não se pode fazer uma pesquisa na área de educação sem conhecer a história da educação desse país. A história de educação em Moçambique está dividida em três períodos: tradicional, colonial e pós independência. A maior parte dos pesquisadores dividem a história da educação de Moçambique em dois grandes períodos: colonial e pós a independência. Não existe consenso entre os pesquisadores sobre os marcos da história de educação em Moçambique. Cada um desses períodos foi marcado pelas mudanças históricas, políticas, e económicas que constituíram o atual Sistema Nacional de Ensino.

No que concerne ao processo de elaboração das políticas de educação em Moçambique, a sua eficácia ainda constitui um desafio para o setor. O que vem plasmado nos documentos oficiais do governo sobre educação - os planos estratégicos e as políticas traçadas - não

³⁶JORNAL DIARIO DE NOTICIAS(Online), Quinta-feira, 02 de Abril de 2015 – Edição 2820, <http://DN%20Edi%EF%BF%BD%EF%BF%BD%20n%202820.pdf>, Acessado: 26 de Agosto, 2015

³⁷IPS- É um programa desenvolvido pelo Banco Mundial, o consórcio de Pesquisas Económicas Africanas(AERC) e o Banco Africano de Desenvolvimento (BAD), cujo o objetivo é analisar a qualidade de prestação de serviços básicos nos Países Africanos.

chegaa ser cumprido e nota-se uma exclusão por parte dos seus profissionais (professores) no processo de desenho das políticas educacionais. Avaliando as atuais políticas educacionais constata-se também uma contradição entre aquilo que o setor diz sobre o estágio atual da educação e a realidade atual do sistema. As pesquisas efetuadas e a percepção da população moçambiqcana sobre a educação mostram que algo precisa ser melhorado.

No próximo capítulo serão apresentadas as percepções de alguns atores envolvidos no processo de implementação de políticas de educação em Moçambique: funcionários do MINEDH, professores, acadêmicos e profissionais de comunicação interessados na questão.

CAPÍTULO 4: A PERCEÇÃO DOS ATORES ENVOLVIDOS NAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

4.1 A VISÃO DOS GESTORES

O Ministério de Educação reconheceu publicamente, nos finais de abril de 2015, o fracasso do cumprimento dos objetivos de desenvolvimento do milênio, assumidos em Dakar (Senegal) no ano 2000. Segundo o diretor de planificação e cooperação do MINEDH, Manuel Rego, “apesar de terem sido registradas melhorias durante o período em referência, principalmente no que diz respeito ao número de crianças que frequentam a escola em todo o país, as metas ainda não foram atingidas e há muito trabalho pela frente”. Por seu turno, o ministro da educação, Jorge Ferrão, considerou os dados legítimos, concordando que ainda há um percurso pela frente.

Em geral, o sector não irá cumprir com a maioria dos objectivos da Declaração de Dakar, devendo continuar a trabalhar no sentido de atingir os objectivos nos próximos anos, conforme refere o relatório de Balanço do Programa Quinquenal do Governo 2010-2014. (...) Considerando que o sector não vai atingir os indicadores traçados no PEE 2012-2014, que estão alinhados com os Objectivos de Dakar, este propõe-se a estender o Plano até o ano 2019, com vista a permitir mais tempo para o seu alcance. Neste contexto, o sector irá continuar a monitorar as acções para atingir os resultados pretendidos, formar quadros a todos os níveis e debruçar-se sobre a melhoria da gestão escolar a fim de lograr os resultados da aprendizagem nas escolas (EPT, 2015 p.3).

Todos os diretores das escolas secundárias que entrevistamos na cidade de Maputo em Moçambique, entre janeiro e fevereiro de 2015 nesta pesquisa, não possuem a formação específica da área que dirigem (em administração escolar em pós-graduação).

A pesquisa constatou também que a maior parte dos diretores por nós entrevistados não possuía o plano de melhoria da escola, ou seja, plano para a melhoria da qualidade de ensino. Somente o diretor da escola secundária Josina Machel (na zona urbana e de classe média da cidade, chamada Museu) é que tinha plano para a melhoria da qualidade de ensino. Entende-se por plano de melhoria da escola um conjunto de procedimentos e estratégias organizados e implementados com o objectivo de promover a melhoria dos processos educativos e aumentar a eficácia dos mesmos. Um *Plano de Melhoria da Escola* é um processo contínuo de: a) identificação das necessidades e dificuldades dos alunos, dos

professores e da comunidade educativa; b) implementação de estratégias que visam aumentar a eficácia da escola; e c) avaliação das estratégias e dos sucessos alcançados. Por outras palavras, um *Plano de Melhoria da Escola* diz respeito a um conjunto de objectivos (formulados com base nas evidências da investigação), concretizados em estratégias (operacionalizadas em termos dos alvos a que se destinam: os agentes envolvidos, os recursos necessários, o tempo em que ocorrem) e cujo impacto em vários indicadores (incluindo o desempenho académico dos alunos) é periodicamente avaliado.

O *Plano de Melhoria da Escola* é um instrumento fundamental para potenciar o desempenho académico dos alunos e a qualidade dos seus resultados. Um *Plano de Melhoria da Escola* é um instrumento organizador de objectivos e estratégias de melhoria, agregador de motivações e do envolvimento dos agentes envolvidos e potenciador de níveis superiores de eficácia.

Foram entrevistados os seguintes gestores: o ex-diretor nacional do Ensino Secundário Geral, Ivaldo Henriques de Azevedo Quincardete; o diretor adjunto do Ensino Secundário Geral, José Luís Pereira Barbosa; o chefe do Departamento de Construções de Obras Escolares, Eugénio Maposse; o diretor de educação da cidade de Maputo, António Alberto Grachane; o diretor geral e adjunto do INDE, Ismael Nheze.

4.1.1 Sobre a Política Educacional em Moçambique

A política educacional centrada na expansão do acesso vem sendo implementada desde que Moçambique aceitou e aderiu aos *Objetivos de Desenvolvimento do Milénio*, em 2000, na defesa da meta de “*Educação Para Todos*”. Conforme nossas entrevistas:

“Uma das grandes políticas até diríamos de sucesso foi a de acesso de ensino. O que aconteceu é que nos últimos tempos, as nossas crianças tiveram maior acesso à escola. Para acompanharmos esse acesso, fomos construindo muitas escolas sobretudo as do ensino primário.” (QUINCARDETE, 2015)

Apesar disso, muitas crianças ainda continuam sem acesso à escola. Foi por esta razão que o setor de educação em Moçambique optou por introduzir o ensino à distância³⁸ (EaD) para minimizar a situação de falta de vagas para os alunos do ensino secundário geral. O Programa

³⁸ Chamariamos a este tipo de ensino “Ensino Modular” em vez de Ea D. O EaD é aquele tipo de ensino onde o professor interage com os alunos via internet ou através de outras TICs (p.ex. TV) e esta situação em Moçambique não existe praticamente no Ensino Secundario Geral. O aluno não tem a possibilidade de apresentar as suas dúvidas ou inquietações ao professor porque não existem esses meios de comunicação à distância.

de Ensino Secundário Geral à Distância (PESD), é um programa promovido pelo Ministério de Educação em Moçambique, implementado pelo Instituto de Educação Aberta à Distância (IEDA). O PESD foi lançado pela primeira vez, a título experimental pelo Departamento de Educação à Distância (DED), em 2004 na província (Estado) de Nampula, na região Norte de Moçambique com o propósito de responder à crescente procura d vagas.

Os alunos matriculados no programa PESD não necessitam ir à escola todos os dias. O tempo de aula é substituído por um recurso que se chama Módulo. O Módulo é um manual com conteúdos de aprendizagem, organizados de forma a permitir que qualquer pessoa, desde que saiba ler, possa aprender sozinho. Em cada escola onde funciona este programa, tem uma sala específica onde os alunos têm explicações dos tutores. Esse lugar de dissipação das dúvidas chama-se Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), onde também procedem à obtenção de materiais autoinstrucionais (módulos), sob a orientação de um tutor. É no CAA onde também se realizam as avaliações. No fim de ciclo de aprendizagem, ou seja, depois de fazer a 8ª, 9ª e ter frequentado a 10ª classe (série), de fevereiro à outubro(o período que decorre as aulas normais, mas divididos em três trimestres), o aluno é obrigado a fazer o exame nacional em dezembro juntamente com os alunos do curso diurno ou presencial. Caso faça o exame com sucesso, o aluno obterá o mesmo certificado que se passa para qualquer aluno do sistema nacional de educação. De acordo com as estatísticas do Ministério de Educação em Moçambique, de 2011 a 2013, já foram matriculados 24.677 alunos no PESD. Mas este, no entanto, funciona com vários problemas desde a falta das infraestruturas apropriadas e de insumos pedagógicos(computadores ligadas a internet, e outros materiais didáticos). Como não existem professores formados em número suficiente, fazem-se improvisos ou seja, nas escolas onde funciona o EaD, os pedagógicos costumam contactar um professor ou professora que eles acham idônea ou responsável e convidam para dar aulas no EaD como forma de fazer as horas extras. O contato entre aluno e professor é deficiente por conta da inexistência das TICs. As aulas são dadas de forma modular. E só funciona no curso diurno, recebe todo tipo de aluno, não interessa a idade e não tem muita aderência. O Ministério de Educação devia fazer um estudo sobre a satisfação do EaD de modo a corrigir os problemas que enfrenta.

A outra forma que o Ministério de Educação em Moçambique viu como solução para resolver o problema de acesso dos alunos nas escolas, para todos os subsistemas de ensino, foi a criação da lei do ensino privado (11/90) e a lei do ensino superior privado (Lei 1/93 de 24 de julho e a Lei 5/2003 de 21 de janeiro). Com a introdução destas políticas híbridas, muitos alunos que não tem acesso ao ensino público, acabaram entrando no ensino particular, por conta de falta de vagas e também à procura de uma melhor qualidade do ensino.

A política de expansão da rede escolar vem sendo implementada desde os primeiros anos da independência de Moçambique em 1975. Conforme nossas entrevistas:

“As maiores políticas educacionais nos últimos dez anos foram: a expansão da rede escolar, fizemos a reforma curricular em 2008, e aumentaram-se professores com níveis de formação psicopedagógica” (BARBOSA, 2015).

“A outra política de sucesso foi a de *expansão do ensino superior*. Antes tínhamos uma única Universidade, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), a mais antiga; hoje a realidade é outra, temos mais de 45 Universidades espalhadas pelo o país, estatais e particulares” (QUINCARDETE, 2015).

Porém, esta política não está sendo acompanhada pela formação dos respectivos professores, pela disponibilização dos recursos didáticos e financeiros, e pela avaliação da própria política. Segundo nossas entrevistas:

“Em termos de políticas, estão bem definidas, mas o grande problema é a sua execução; nesta fase as políticas educacionais moçambicanas encontram grandes desafios. São barradas pela falta de orçamento, este é que é o grande calcanhar de Aquiles. O setor de educação apresenta problemas de priorização na execução das suas políticas” (NHEZE, 2015).

De acordo com BESIEGEL (2005), a expansão da escola pública requer uma revisão dos sentidos e das finalidades da educação. Caso contrário, a escola tende a perder legitimidade aos olhos das grandes massas populares.

4.1.2 A questão da qualidade de ensino

Quanto à percepção dos gestores sobre a qualidade do ensino em Moçambique, estes defendem que é polissêmica e relativa ou seja, depende das condições históricas, económicas e culturais de cada país.

“Como sabe, a questão de qualidade de ensino é relativa, mesmo os países que apresentam altos padrões educacionais, alguns apresentam certos problemas. Nenhum país do mundo já ficou satisfeito com a sua qualidade de ensino” (QUINCARDETE, 2015).

“Honestamente falando, você acha que não tem qualidade? (...) Nós estamos num bom caminho, que me prove o contrário, atendendo e considerando as nossas condições se adequam. Atendendo o contexto sócio-econômico, político e cultural, estamos a dar o nosso melhor ,estamos a fazer todo o esforço para acabar essa má imagem” (BARBOSA, 2015).

“Olha, não podemos considerar o setor de educação como se fosse uma ilha. Se formos a reparar ou comparar as condições das infraestruturas de algumas instituições do Estado moçambicano como por exemplo as esquadras(delegacias), hospitais, etc., têm as mesmas condições das infraestruturas escolares (NHEZE, 2015).

No entanto, reconhecem o problema que o setor enfrenta de melhorar a qualidade do seu ensino:

“É verdade que temos a questão da qualidade de ensino, este continua a ser o nosso grande calcanhar de Aquiles” (QUINCARDETE, 2015).

Uma das estratégias que estão sendo usadas para a melhora da qualidade do ensino em Moçambique é a política de Apoio Direto Às Escolas(ADE), introduzida no princípio do ano 2000.

Apesar de tudo, o setor de educação avançou muito nos últimos tempos para a melhoria da qualidade de ensino com a introdução da política de Apoio Direto às Escolas (ADE), um projeto que já existe há mais de uma década, financiado pelos doadores. Há muita evolução, mas muita gente diz que retrocedeu . Estou mais de trinta anos a trabalhar na educação e já viajei quase todo o país e vejo que há muita diferença em termos de educação e a própria sociedade no geral. A taxa de analfabetismo depois da independência era quase 98%, hoje, de acordo com o último censo de 2007, ronda aos 48%, portanto diminuiu” (NHEZE, 2015).

Porém, as escolas que recebem os repasses dessas verbas ainda continuam a enfrentar muitos problemas, como será visto na seção sobre gestão das escolas.

A falta dos professores é um dos grandes problemas que o setor de educação em Moçambique enfrenta nos últimos tempos. A pesquisa constatou que não existe entendimento entre o Ministério de Educação e a Câmara dos Deputados sobre a prioridade da Educação:

“Eu já submeti um pedido na Assembleia da República [Câmara dos Deputados] para a contratação de 15.000 professores para 2015, para evitar os enchentes nas salas de aulas; os legisladores rejeitaram, e só deram 8.000 professores, número que não cobre a falta dos professores no ESG. Eu recrutando 15.000 professores resolvo o problema de turmas numerosas e preciso de orçamento para pagá-los” (BARBOSA, 2015).

Esta é uma das razões que tem estado a contribuir para a fraca qualidade do ensino em Moçambique porque, na falta dos professores, os professores são obrigados a lecionarem 12 turmas com cerca de 60 a 70 alunos por turma, num turno das 7h até as 12,30h, ou das 13h da tarde até 17h e 30. Caminha-se para uma década que já não fazem as contratações para os professores, sobretudo para o Ensino Secundário Geral, alegando a falta de orçamento. As turmas sem professores nas escolas, por motivos de abandono ou outros, costumam ser entregues a outros professores para fazerem as horas extras, sobrecarregando ainda mais o professor que já tem doze turmas. Isso traz problemas para a gestão:

“Reconhecemos também as nossas fragilidades por parte do incumprimento dos nossos gestores a nível micro (diretores), que deixam professores a darem as aulas numa área pela qual não conhece. Esse é o grande problema, no ato de implementação de uma política ou adenda [agenda] educacional” (QUINCARDETE, 2015).

4.1.3 Os desafios da gestão

Os gestores a nível central do Ministério de Educação em Moçambique foram unânimes em afirmar que há problemas de gestão escolar nas escolas do Ensino Secundário Geral:

“(…)os diretores não podem ficar com os braços cruzados quando se estraga um banheiro por exemplo, ou quando se quebra uma carteira ou vidro de uma janela. É problema dos diretores das escolas que esperam que o ministério faça tudo que se precisa ou se estraga numa escola. Os pequenos problemas dentro de uma escola podem ser resolvidos localmente” (QUINCARDETE, 2015).

“Temos que descolonizar as nossas mentes, a educação é a tarefa de todos nós. Há mau desempenho dos diretores das escolas que se pautam pelo modelo *laissez-faire* de administração, ou seja, deixam as coisas andar, não se importam pelo tudo que acontece nas escolas, não agem, apenas estão interessados pelo salário e não pela escola eficaz” (BARBOSA, 2015).

“ (...) o grande culpado é a própria pessoa que se queixa [o diretor da escola]. O próprio diretor não tem rotina de trabalho, quando chega na sua escola não procura ver o que esta acontecer a nível da sua escola. Muita das vezes nem se faz presente na escola a tempo e hora, aparece na hora; quando chega na escola passa 90 % do seu tempo a falar ao telefone, a ler jornal, não tem o espírito de sentar com os pedagógicos e professores pelo menos mensalmente para resolverem alguns problemas pontuais que até às vezes não seria necessário o ministério intervir. O diretor da escola não pode ficar à espera para fazer a sua monitoria ao MINEDH. Diretor tem que ser ativo numa escola” (GRACHANE, 2015).

“Os diretores das escolas não podem estar a se lamentar sem que, no entanto, criem as suas próprias iniciativas. Não podem esperar que o Ministério de Educação venha colocar as lâmpadas, trocar as loiças dos banheiros etc. Um bom diretor de uma escola resolve a metade dos problemas. Um diretor quando está numa escola é para trabalhar e não se exibir pelo cargo que exerce” (NHEZE, 2015).

Como será visto mais adiante, confirmamos essa afirmativa dos gestores sêniores do Ministério de Educação quando da realização da nossa pesquisa do campo e a partir de nossa experiência vivida *in loco* durante os dez anos na educação em Moçambique.

A culpa aqui é de ambas as partes. Primeiro, o próprio Ministério de Educação não faz o concurso público para os diretores das escolas; estes são indicados pela filiação partidária no poder e até por amizade:

“ (...) quando nos deslocamos nas escolas, encontramos outra realidade, isto é porque ainda persiste sistema de nepotismo nas nossas escolas e temos que combater isso” (BARBOSA, 2015).

“A política de colocação dos diretores nas escolas não é transparente, ainda há muito nepotismo. Colocam no cargo dos diretores os seus primos, colegas do partido ou militantes. Em Moçambique para alguém ser diretor numa escola secundária tem que fazer atividade política” (NHEZE, 2015).

Segundo, muitas das vezes as políticas são definidas de cima para baixo, situação que torna difícil sua implementação:

“Quando percebemos o baixo aproveitamento no ESG, o ex- ministro de educação, Augusto Luis Jone, reuniu connosco e discutimos o que devia se fazer. Foi quando ele decidiu que os alunos do 1º ciclo deviam fazer as provas províncias como forma de

poderem se adaptar e não se assustarem no final de exames nas avaliações padronizadas. (...)os professores não foram consultados” (QUINCARDETE, 2015).

“Costuma haver envolvimento [dos professores], mas não é possível convidarmos um número grande dos profissionais da educação atendendo que a nível do país temos cerca de 20.000 professores no ESG. Costumamos a convidar alguns para representarem os outos” (QUINCARDETE, 2015).

Uma outra questão: os diretores das escolas, não têm a formação específica da área que dirigem, e pouco se interessam pela melhoria da qualidade dos alunos, apenas se preocupam com as estatísticas ou percentagens dos alunos fabricadas pelos professores no fim de cada trimestre ou ano letivo, sem no entanto fazer um trabalho de raiz sobre o desempenho dos alunos:

“Um dos desafios para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique, é a responsabilidade do professor para com a sua profissão (...) Um segundo desafio que preocupa o setor de educação em Moçambique são os gestores escolares. O MINEDHH fez um estudo com diretores das escolas nas mesmas condições: um tinha bom aproveitamento e o outro não. Isso mostrou-nos que alguma coisa não está a andar bem” (QUINCARDETE, 2015).

“Sobre o que concerne aos laboratórios, o ministério, nos últimos tempos, tem estado a adquirir alguns kits de materiais para minimizar a problemática dos laboratórios. Esses kits contêm os microscópios. Numa primeira fase compramos para 22 escolas, e na segunda fase para 50. Só que verificamos um problema, os professores não usam” (QUINCARDETE, 2015).

4.1.4 Condições de Infraestrutura

Os gestores de educação reconhecem as péssimas condições das infraestruturas e a falta dos recursos educacionais:

“Fiz um pedido ao parlamento para construir pelo menos 100 salas por ano, mas foi rejeitado, diminuíram para 10 salas por ano” (BARBOSA, 2015).

“O que está a acontecer em Moçambique com as más condições das infraestruturas é o problema de má gestão das infraestruturas. Não existe a cultura de preservação do bem público. Os grandes culpados nesse processo são os gestores das escolas (diretores). Os diretores das escolas do país, incluindo os seus chefes das secretarias, não têm espírito de ver uma coisa estragada nas suas escolas e resolver logo de imediato com fundos internos. Eles ficam com braços cruzados à espera que o ministério vá resolver, algo impossível porque o país é vasto. É tarefa do gestor de

uma escola velar sobre a manutenção das infraestruturas da sua escola. Mas também o próprio governo não tem uma política de manutenção massificada das infraestruturas escolares” (MAPOSSE, 2015).

“O governo constrói anualmente 900 escolas para o ensino primário e 100 escolas para o Ensino Secundário Geral. Nos últimos 10 anos em todo território nacional foram construídas cerca de 103.000 escolas. Em relação às carteiras temos um déficite muito grande. O governo elegeu para este quinquénio (2015-2019) as carteiras como um dos principais desafios do setor de Educação e Desenvolvimento Humano” (MAPOSSE, 2015).

“(.) Deviam ser os conselhos das escolas a fazerem a manutenção das escolas. A sensibilização dos alunos por parte do diretor é importante para a manutenção de uma escola” (MAPOSSE, 2015).

“A questão das infraestruturas depende muito dos nossos doadores, os parceiros internacionais. Quando eles não abrem as mãos a gente também não pode fazer nada. Um dia havemos de chegar ao patamar dos outros países. ‘Roma não foi construída num único dia’. Quanto mais nas nossas condições de pobreza, que nem o nosso Orçamento Geral do Estado não chega para fazer nada. Mas estamos a fazer um grande esforço para ver se invertemos a situação das infraestruturas escolares. Para este ano (2015) vamos colocar ou por à disposição para as nossas crianças 2.500 carteiras” (GRACHANE, 2015).

Dadas estas condições, o ensino à distância foi introduzido para cobrir a falta de vagas:

“No Ensino Secundário Geral, na verdade temos grandes desafios. Temos grandes problemas a nível do acesso dos alunos, há muita procura e nós não estamos a conseguir albergar todos os alunos. Para fazer face a este problema, introduzimos o Ensino à Distância (EaD), já lá vão cinco anos até o presente momento (2015). Só ano passado (2014), foram cerca de 27 a 28.000 alunos para o Ensino à Distância (EaD) para o 1º Ciclo, de 8ª à 10ª classes” (QUINCARDETE, 2015).

Porém o EaD depara-se com muitos problemas, como falta de salas de aulas específicas, a falta de computadores ligados à internet e falta dos respectivos professores formados para o efeito.

Os gestores afirmam que a má gestão e a falta de fundos são as causas principais do atual estágio das condições das infraestruturas escolares moçambicanas. Há também problemas de capacitação, conforme mostrado a seguir.

4.1.5 Capacitação dos professores

Moçambique não dispõe de uma política de formação continuada dos professores, como evidenciam nossas entrevistas.

“Na educação em Moçambique, a nível dos professores e funcionários do setor, não vai estudar quem quer, tem que reunir uma serie de documentações. Existe uma política [de capacitação] sim, só que a sua implementação não é transparente” (GRACHANE, 2015).

“A (...) preguiça intelectual dos professores. (...) Os professores e a sociedade no geral só reclamam e em nenhum dia já nos escreveram a sugerir as melhorias” (Pereira, 2015).

“Os professores não são avaliados constantemente (...). A forma como os professores são avaliados não é transparente. Os diretores pedagógicos das escolas é que costumam distribuir folhas de classificação aos professores para se autoavaliarem” (NHEZE, 2015).

Portanto, o Ministério de Educação deve rever a curto prazo os seus modelos de formação dos professores, criando uma politica de formação continuada dos professores e não uma simples capacitação que não ajuda em nada para a melhoria da qualidade de ensino. Cabe também mudar o sistema de gestão e de contratação:

“Os diretores das escolas deviam ser admitidos por via de concurso público e ter requisitos no Ensino Secundário Geral ” (NHEZE, 2015).

“As escolas públicas devem ter uma gestão estratégica dos recursos” (Nheze, 2015).

“As escolas deviam ter um forte envolvimento das comunidades porque deviam ser eles a mandar, controlar o diretor e os seus subordinados na escola que dirige. Temos que democratizar as escolas” (NHEZE, 2015).

Conforme MORAES (2014), parte dos educadores e administradores de sistemas de ensino tem se mostrado favorável à realização de concursos públicos para a lotação do quadro dirigente da escola, alegando que o diretor concursado estaria menos submisso às variantes políticas da escola e do sistema do ensino.

Cabe observar que a alta relação aluno professor, que é vista como um dos fatores que contribui para a fraca qualidade de ensino em Moçambique, decorre de uma recomendação do Banco Mundial:

“ As escolas nos países de baixa e média renda poderiam economizar custos e melhorar a aprendizagem aumentando o número de alunos por professores, utilizando deste modo menos professores e alocando os recursos destinados aos professores a outros insumos que melhoram o rendimento, tais como livros didáticos e capacitação em serviço” (TOMASI et al., 1996).

O Banco Mundial tem estado a influenciar nas várias políticas educacionais moçambicanas como, por exemplo, impôs ao Ministério de Educação em Moçambique que “deixasse a produção e distribuição dos livros didáticos em mãos do setor privado”(TOMASI et al.,1996, p.135). Esta política educacional já vem sendo implementada pelo setor de educação em Moçambique desde que as editoras foram autorizadas a produzirem os manuais didáticos desde 2008. Foi o Banco Mundial que impôs ao setor de educação em Moçambique política de fazer múltiplos usos dos locais escolares(vários turnos na mesma escola), segundo TOMASI (1996). Impôs igualmente a política de capacitação dos gestores escolares e respectivos funcionários administrativos do setor de educação em Moçambique, já em vigor desde 2013.

Em palestra proferida no dia 5/8/2015, o diretor adjunto do ESG, José Luis Pereira Barbosa, afirmou que a solução para os problemas educacionais de Moçambique passa pelos seguintes pontos:

- “Deve-se fazer a revisão da lei 6/92 para todos os moçambicanos que entram na escola gozarem o direito de completar o ensino primário e tornar o sistema menos caro para o Estado;
- Profissionalização do professor para lhe conferir dignidade;
- Revisão das carreiras dos professores do subsistema do ensino geral;
- Ajustamento do modelo e currículo de formação dos professores do subsistema de educação geral para a sua adequação de modo a responder os desafios da profissionalização” (BARBOSA, 2015b).

Os gestores entrevistados concordam com estes pontos, como mostrado a seguir:

“Constatamos que existem problemas, ou seja, professores formados numa área e que estão a dar aulas numa outra disciplina fora da sua área. Face a estes problemas criamos uma lei para colmatar o problema. Aqueles formados numa área que não faz parte da educação são enquadrados na carreira de técnico, e aqueles com formação psicopedagógica são enquadrados na carreira de docentes, onde muitos precisam a todo custo” (QUINCARDETE, 2015).

“O país está a desenvolver em termos de infraestruturas, mas é preciso desenvolver o próprio homem, esse é que é o fator principal (NHEZE, 2015).

4.2 AS PERCEPÇÕES DE ACADÊMICOS E DE PROFISSIONAIS DE COMUNICAÇÃO

Foram entrevistados dois académicos e dois profissionais de comunicação para investigar as percepções de especialistas sobre as condições do ensino em Moçambique.

Os académicos entrevistados foram: Prof. Doutor José Castiano, Pró-Reitor da Universidade Pedagógica de Moçambique (UP), docente de Filosofia nesta universidade e pesquisador na área de educação sobre a qualidade de ensino em Moçambique para o ensino básico e outras áreas afins; Prof. Doutor Juliano Neto Bastos, professor-auxiliar na Universidade Pedagógica -onde leciona as disciplinas de História Política, Políticas de Educação, Projectos Educativos e Monitoria e Avaliação – sendo também pesquisador no Centro de Estudos de Políticas Educativa da UP.

Os profissionais de comunicação entrevistados foram: Boaventura Manjate (locutor da Rádio Moçambique) e Francisco Manjate (jornalista da STV).

4.2.1 Sobre a Política Educacional em Moçambique

É consenso, entre os académicos entrevistados sobre a implementação, a falha das políticas educacionais moçambicanas:

“A política em si quis responder os desafios internacionais e o que está a falhar é o processo da sua implementação” (CASTIANO, 2015).

“O Executivo pensou que introduzir algumas disciplinas profissionalizantes seria suficiente para criar um arcabouço para o próprio aluno, mas em contrapartida não é bem assim porque o país é vasto e cada escola é uma realidade. Existiram fatores que fizeram com que no processo da implementação desta política não ocorresse como se previa, como, por exemplo, as condições materiais para a própria escola. Há ideia sim de se criar uma política, mas muitas das vezes não é acompanhada de um estudo prévio. Em suma, houve problemas na implementação da política de profissionalização escolar. O nosso problema, na nossa percepção, não é o desenho das políticas mas sim a sua implementação” (BASTOS, 2015).

São vários os fatores que concorrem para isso. Primeiro, a ausência de participação dos profissionais de educação (os professores), na elaboração das políticas de educação em Moçambique. As políticas vêm de cima para baixo, e são impostas:

“Se não estamos bem no ensino secundário geral é porque algo começou mal a nível de base. Esse problema tem a ver com as políticas adotadas sem nenhuma auscultação pública e um estudo prévio, e conseqüentemente estão deformando as crianças que passam de classe sem habilidades e competências almejadas pela sociedade. Como realidade disso, a maioria das nossas crianças não sabe ler nem escrever” (BOAVENTURA MANJATE, 2015).

Uma segunda razão para explicar a implementação falha das políticas de educação em Moçambique tem a ver com a falta de coordenação entre as instituições:

“(..) o nosso currículo deve priorizar a componente técnica, cursos profissionalizantes para atender às adversidades do país. A formação dos professores tem que ir de acordo com aquilo que se pretende nas políticas. Também as instituições de formação dos professores devem rever o perfil do professor a ser formado. Deve haver uma coordenação entre as instituições de formação dos professores - por exemplo, a Universidade Pedagógica -, e o próprio Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano” (BASTOS, 2015).

Cabe acrescentar que os grandes projetos de educação em Moçambique, na sua maioria, são financiados pelos parceiros internacionais de cooperação. Quando estes não liberam os fundos acordados a tempo também acabam afetando o processo de implementação destas políticas educacionais.

4.2.2 A questão da qualidade de ensino

Os acadêmicos consideram que o atual debate sobre a qualidade de ensino em Moçambique tem a ver com vários fatores, tais como a inexistência de uma política de formação dos professores e a falta de um organismo coeso e bem estruturado que pudesse coordenar a formação dos professores em Moçambique. Também apontam como causa da grande discussão sobre a qualidade de ensino em Moçambique a falta de uma política de formação continuada dos professores. Mas não acreditam que a qualidade de educação em Moçambique seja baixa. Sustentam que é a qualidade de ensino compatível com as condições em que o país se encontra:

“Em Moçambique existem vários sistemas de formação dos professores, mais de 20 sistemas e isso é corolário da não existência da política de formação dos professores e dum organismo ou entidade que pudesse coordenar. Não há uma visibilidade de que o sistema é esse, que é um conjunto de estruturas e princípios. Por outro lado, não existe ligação entre a formação inicial e a [que está] em exercício, o que acaba caindo num supérfluo. A educação em Moçambique deve ser pensada a partir dos seus pensamentos e paradigmas” (CASTIANO, 2015).

“Não acredito que a qualidade de ensino em Moçambique é baixa. É a qualidade que nos é possível” (CASTIANO, 2015).

Já os jornalistas foram mais categóricos ao afirmarem que a qualidade de ensino em Moçambique não é das melhores. Essa afirmação é sustentada pelos seguintes argumentos:

“Só para dar um exemplo, aqui na Rádio Moçambique o padrão de admissão para os novos jornalistas é ter pelo menos o nível mínimo do ensino médio, mas o que estamos a constatar, após a entrada dos novos ingressos, é outra realidade. Apresentam-nos textos mal escritos e às vezes sem qualidade, e isso é o reflexo do atual sistema de ensino (...) O erro de um jornalista tem uma propagação muito grande [tanto quanto] a do médico. Devido a esse problema, na nossa instituição já não admitimos muito os candidatos do nível médio” (FRANCISCO MANJATE, 2015).

“Em dezembro de 2014, quando da divulgação dos resultados dos exames finais, na 1ª época cerca de 80% reprovaram. Dá para desconfiar dos resultados da segunda época porque todos acabaram passando de classe” (FRANCISCO MANJATE, 2015).

4.2.3 Os desafios da gestão

Os académicos entrevistados afirmam que há problemas sérios de gestão e coordenação por parte do Ministério de Educação com a entidade que forma professores para o Ensino Secundário Geral, a Universidade Pedagógica de Moçambique. Também apontam a falta do envolvimento dos gestores na elaboração das atuais políticas educacionais moçambicanas:

“(…) o processo da concepção do currículo não foi abrangente, a **Universidade Pedagógica, sendo uma instituição do Estado que forma professores para o Ensino Secundário Geral, para docência e para outras instituições, devia ter participado no ato do seu desenho. Infelizmente [isso] não aconteceu** e os resultados estão à vista: as reprovações em massa, por exemplo. O aproveitamento pedagógico não foi melhor em 2014 devido a esse problema. A transformação curricular foi problemática para aprendizagens dos estudantes” (CASTIANO, 2015, grifo nosso).

“Há falta de participação ou envolvimento dos gestores de base ou a nível micro e incluindo os próprios professores na elaboração das políticas educacionais moçambicanas” (BASTOS, 2015).

“Moçambique devia fazer avaliações constantes do seu sistema com uma instituição credível e responsável como nos outros países da OCDE e da América Latina, com muita experiência nessa área” (FRANCISCO MANJATE, 2015).

4.2.4 As Condições de Infraestrutura

Os docentes sêniores da Universidade Pedagógica entrevistados reconhecem a necessidade do Ministério de Educação fornecer os recursos educativos e as respectivas carteiras em quantidade para a melhoria da qualidade de ensino. Apontam também como condição indispensável para a melhoria da qualidade do ensino os seguintes fatores: melhoramento das condições de trabalho, a eliminação das passagens semiautomáticas e a mudança de paradigma no que se refere à política de expansão da rede escolar.

“Formar bem os professores [é importante], mas, também, disponibilizar material didático em quantidade e em qualidade para todas as escolas, e disponibilizar as carteiras para os alunos” (CASTIANO, 2015).

“Os desafios são vários, mas existem aqueles que mexem com toda a população que é a questão de melhoramento das condições de trabalho dos professores, a provisão de material didático para as escolas, a formação de professores, a eliminação das passagens semiautomáticas e a mudança para um outro paradigma sobre a política de expansão da rede escolar!” (BASTOS, 2015)

4.2.5 A Capacitação e o Envolvimento dos Professores

Os académicos denunciam uma ausência total de critérios, por parte do Ministério de Educação em Moçambique, sobre o recrutamento dos professores que podem lecionar as

disciplinas profissionalizantes introduzidas com a reforma curricular do Ensino Secundário Geral em 2008:

“É verdade que a introdução da reforma curricular em termos teóricos foi boa, mas, em termos práticos, houve problemas que resultaram em duas consequências: a junção das cadeiras, ou seja, a coalizão das disciplinas não foi acompanhada com a formação dos professores. O que aconteceu foi o seguinte: professores que davam desenho, por exemplo, vieram a ser forçados a dar aulas de agropecuária, assim como outras disciplinas novas. Praticamente foi mais uma justaposição do que integração. Isso resultou numa qualidade baixa, vamos lá dizer” (CASTIANO, 2015).

“Ainda existem problemas de professores sem qualificações. Existem professores até hoje formados nos antigos Institutos Médios Pedagógicos (IMPE), da década 80, e continuam a dar aulas no Ensino Secundário Geral. Na dimensão de material de apoio existem muitos problemas e gravíssimos. Eu iria perceber a qualidade de ensino nessa perspectiva” (BASTOS, 2015).

“Tem que haver uma interação entre a Universidade Pedagógica, o MINEDHH e as outras instituições de formação dos professores como por exemplo a ADPP (Ajuda de Desenvolvimento do Povo para o Povo), uma ONG dinamarquesa (...) Em Moçambique não existe a política de formação continuada dos professores” (BASTOS 2015).

Os jornalistas defendem que para que haja a melhoria da qualidade de educação em Moçambique, o Ministério de Educação e as escolas devem criar novas formas de coordenação, de modo a incentivar os pais e encarregados de educação a dar maior atenção os seus educandos no ensino.

“Mesmo que o Estado ofereça as melhores condições para o aluno, se não houver acompanhamento por parte dos pais ou encarregados de educação continuaremos com o problema da baixa qualidade em Moçambique” (Boaventura Manjate, 2015).

“Os pais devem fazer acompanhamento dos seus filhos ao longo de todo o processo, só assim é que poderemos melhorar a nossa performance da qualidade de ensino para um dia estarmos no ranking dos países da OCDE, do sistema de avaliação do PISA” (FRANCISCO MANJATE, 2015).

De acordo com MENDONÇA (2009), a reforma educacional deve alcançar o país, a escola e a família:

“A influência da família, com quem sempre se pode contar no aperfeiçoamento do processo educativo, ficou muito diluída a partir do momento em que se foi modificando com a evolução da sociedade. Daí a necessidade de se fazer da

educação um elemento catalizador, como uma força capaz de agregar todos os segmentos ou agrupamentos da sociedade, inclusive a família” (MENDONÇA, 2009).

4.3 AS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES

A pesquisa de campo foi realizada com um grupo de 116 professores, dos quais 62,6% são do sexo masculino e 37,4% do sexo feminino. O estudo indica que há mais professores do que professoras. Entretanto, CASTIANO (2013, p.259), citando um grande historiador africanista falecido em 2007, o Ki- Zerbo, na sua obra “História da Africa Negra”, observa que “aos africanos e às africanas se deve dar oportunidades iguais para o emprego, para a política, para a participação na vida da sua comunidade.”

Após a análise dos dados da pesquisa dirigida aos professores, sobre o nível de formação profissional, a pesquisa constatou que a maioria dos professores tem formação universitária: 68,9% são professores formados pela Universidade Pedagógica (UP), 16% formados pela Universidade Eduardo Mondlane (UEM), 2,8% tiveram a sua formação noutras universidades, 5,7% têm nível de mestrado, e apenas 6,5 % são formados pelo Instituto Médio Pedagógico (IMPE), conforme mostra o gráfico abaixo (gráfico1).

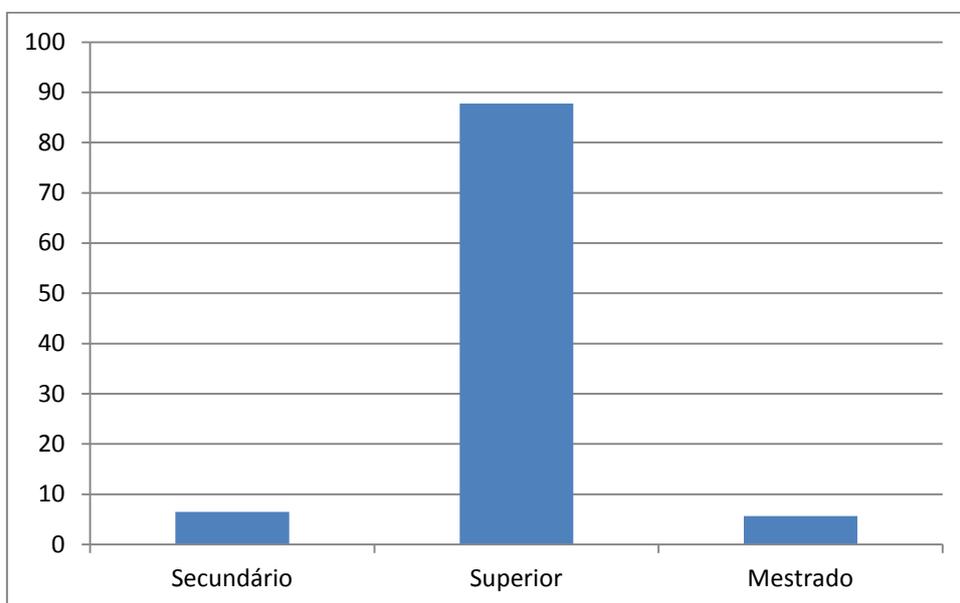


Gráfico 1: Nível de escolaridade dos professores do Ensino Médio em Moçambique

Fonte: Pesquisa de campo

Este nível de formação dos professores, de acordo com este estudo de caso, não deve ser generalizado a nível nacional tendo em consideração que a cidade de Maputo concentra grande parte dos académicos por ser capital do país, onde se encontra a maior parte das universidades públicas e privadas.

No que se refere ao tempo de serviço dos professores nas escolas, a pesquisa constatou que a maioria dos professores é de veteranos e que pouco se contratou professores eventuais nos últimos tempos. Uma das razões que têm sido apontadas é a falta de orçamento para pagar os professores, sobrecarregando desta forma os professores nas escolas que, em média, chegam a ter 12 turmas. 64,0% têm tempo de serviço superior a 10 anos, como mostrado pelo gráfico 2.

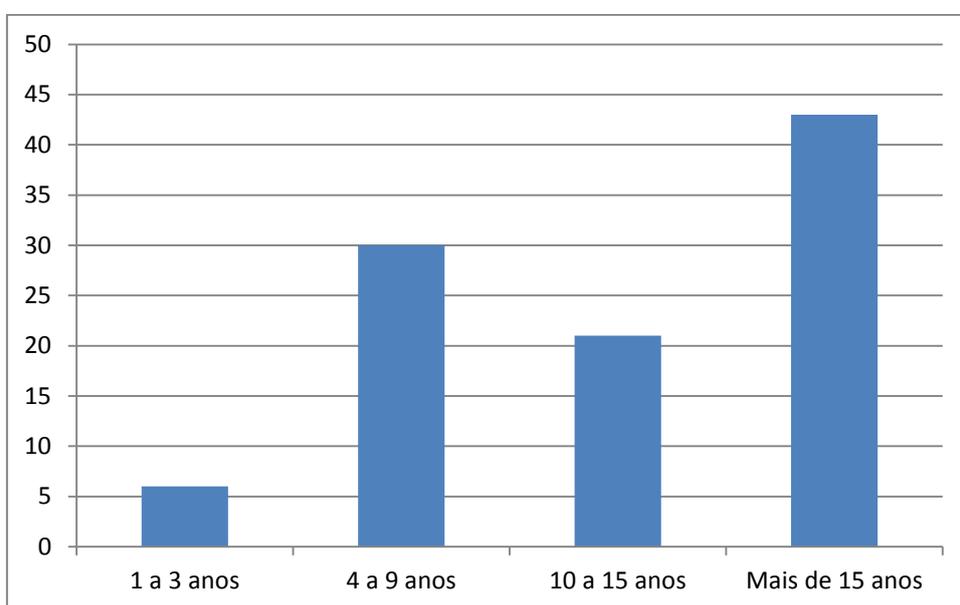


Gráfico 2: Tempo de serviço dos professores do Ensino Médio em Moçambique

Fonte: Pesquisa de campo

Um outro problema que a pesquisa identificou como grave, através dos questionários distribuídos aos professores, está relacionado com a taxa aluno/professor. 70% dos professores têm turmas entre 40 e 50 alunos, 28% têm turmas entre 50 e 70 alunos e apenas 2% têm turmas de 35 alunos. Estas taxas elevadas constituem o grande entrave que os professores enfrentam no seu dia a dia nas salas de aulas. O número elevado de alunos nas turmas dificulta o processo de ensino e aprendizagem. A maioria dos entrevistados apontou esta taxa como um dos problemas principais que têm estado a contribuir para a baixa qualidade de ensino em Moçambique.

Além da elevada taxa aluno/professor, o professor é obrigado a ter 12 turmas para completar sua carga horária e, aliado a isso, acaba juntando mais seis turmas para fazer as horas extras³⁹, totalizando 18 turmas. Como consequência disso, os professores tem optado por fazer provas em grupo ou então, depois da realização da prova, os professores acabam entregando-as a sobrinhos, primos, esposas, etc, para serem ajudados a corrigir. Assim, quem sai a perder é o aluno porque muitas vezes a pessoa que vai corrigir a prova não é professor da área e acaba prejudicando o aluno, por não entender o assunto abordado na prova. Esta questão apontada é uma realidade no Ensino Secundário Geral.

Sobre a avaliação das atuais políticas de educação em Moçambique, cerca de 42,0 % dos professores responderam que eram regulares, 26,5% disseram que eram péssimas, e 14,4% afirmaram que eram boas (ver gráfico 3). Os professores, assim, corroboram a opinião dos gestores e acadêmicos mencionados anteriormente.

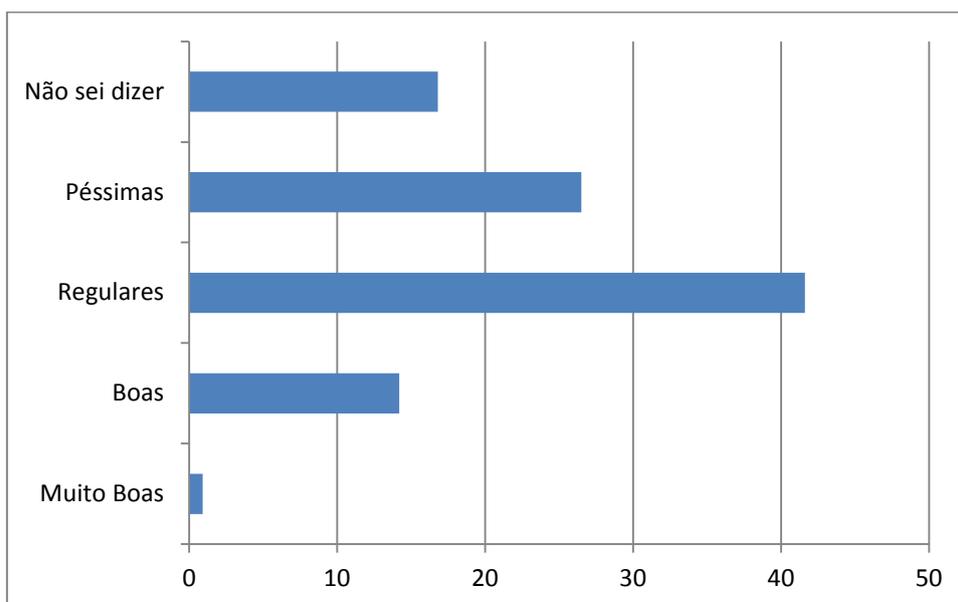


Gráfico 3: Percepção dos professores sobre as políticas educacionais moçambicanas (% das respostas)

Fonte: Pesquisa de Campo

Em relação aos fatores que contribuem para as atuais condições das políticas moçambicanas, mais da metade apontou o fator “questões políticas e dependência dos doadores”. Apenas 9% apontou os problemas de implementação percebidos pelos gestores e acadêmicos (ver o gráfico 4).

³⁹ O Diploma Ministerial n. 74/90, de 15 de agosto, atualiza as disposições sobre normas de remuneração do trabalho docente extraordinário e subsídios de direção e chefia.

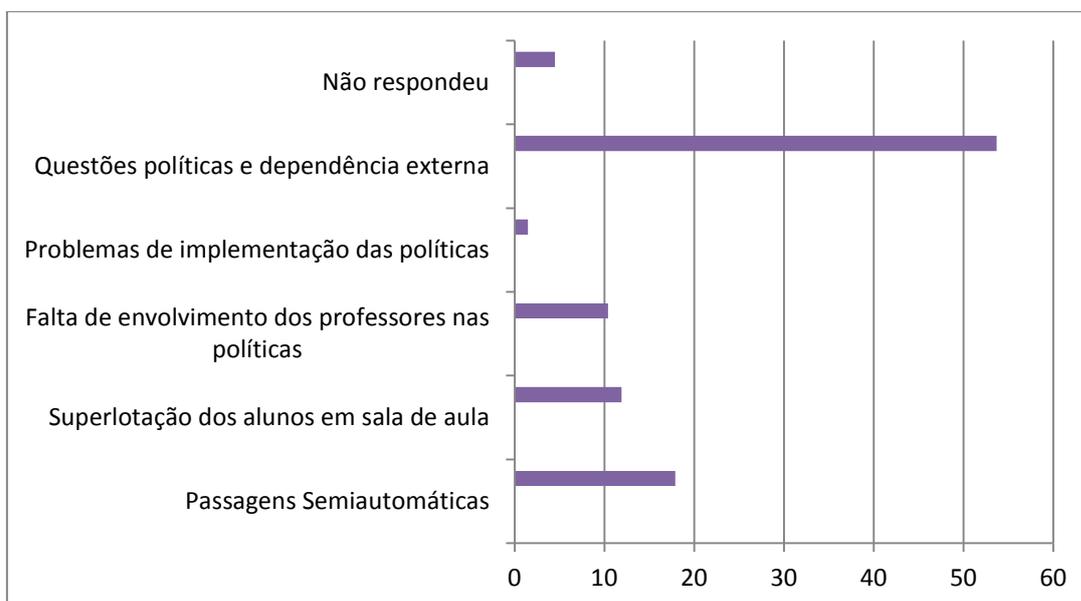


Gráfico 4: Percepção dos professores sobre os fatores que contribuem para as condições das políticas educacionais moçambicanas (% das respostas)

Fonte: Pesquisa de Campo

Apesar de não perceberem desafios na implementação das políticas, os professores confirmam o seu baixo envolvimento nestas. Os dados falam por si: 84,8% dos entrevistados disseram que em nenhum dia ou momento teriam sido solicitados no processo de elaboração das políticas educacionais.

Esta situação também é confirmada por MARCELINO (2013, p.75), citando PATIA (2013, p.3), ao afirmar que, em Moçambique, alguns requisitos inerentes a esta participação/democratização da educação são quase que nulos, pois alguns dirigentes não chegam a envolver os professores ou outros funcionários no processo de tomada de decisão sobre os problemas que os apoquentam e, nem a comunidade no processo de gestão. Esta situação contribui negativamente para o desenvolvimento da educação moçambicana, pois gera descontentamento e falta de motivação por parte dos intervenientes na educação/escola.

Os professores precisam e devem participar de reivindicações e de discussões dos problemas relacionados à profissão, aos alunos e à escola com consciência e responsabilidade. É preciso abrir espaços para exposição das suas ideias e para ouvir as dos outros, é preciso dar bons exemplos. Não são as leis, as normas externas, que irão melhorar a educação, e, sim, o esforço contínuo e participativo de todos os integrantes da escola.

DOMINGOS (2010, p.187) observa que o não envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões na escola pode ser explicado pela dependência do diretor da escola às estruturas intermediárias do Ministério de Educação a quem presta contas, por ser nomeado e não eleito.

Porém, a participação dos professores na mudança educacional é essencial para que esta tenha bom êxito, para o que é preciso criar condições e mecanismos que fortaleçam o protagonismo e a responsabilidade na gestão das instituições e na formulação de políticas educacionais. Dessa forma, inverte-se o enfoque tradicional que considerava o docente como um executor de orientações e decisões definidas sem sua opinião e conhecimento, o que resultou em limitações para que as políticas se traduzissem em práticas efetivas nas escolas e nas salas de aulas (UNESCO, 2007, p.15).

Moçambique precisa melhorar cada vez mais a sua forma de gerir e administrar as escolas. Audiências públicas que incentivem a participação e a igualdade na tomada de decisões são quase inexistentes em Moçambique e as poucas que se verificam parece que servem para instrumentalização dos participantes (UETELA, 2015, p.12).

Hoje, a noção de políticas públicas é uma noção de uma construção coletiva envolvendo o Estado e a sociedade civil. As políticas educacionais, de forma dialética e consensual, devem construir junto aos protagonistas da comunidade escolar a descentralização e a autonomia das escolas. As imposições por decretos, circulares e outras formas de comunicar normas e regras do modelo, de cima para baixo, não ajudam a escola a desenvolver as suas reais capacidades de gestão .

A comunidade escolar deve estar preparada para participar de forma ativa e criativa nessas mudanças. Em Moçambique as políticas educacionais mudam constantemente devido à importação de modelos, o que não dá espaço para a devida avaliação do modelo anterior imposto.

Nas reformas educacionais de vários países os professores aparecem como agentes inovadores nos processos pedagógicos, curriculares e organizacionais. Já não são considerados apenas profissionais que atuam em uma sala de aula, mas também membros integrantes de uma equipe docente, realizando tarefas com responsabilidade ampliada no conjunto das atividades escolares (LIBANEO, 2014, p.47).

No que se refere às sugestões para responder aos desafios que Moçambique enfrenta, os professores defendem que se faça o currículo de acordo com a realidade do país. 39,3% deles

advogam que o currículo deve olhar a realidade atual de Moçambique e as suas necessidades. Apesar de reconhecerem a influência da ajuda externa nas condições das políticas educacionais, poucos afirmam que seria necessário eliminá-la (ver gráfico 5).



Gráfico 5: Sugestões de melhoria das políticas educacionais

Fonte: Pesquisa de Campo

Aqui, os professores defendem o currículo local, ou seja, um currículo que vai ao encontro da localização geográfica da escola ou da comunidade para resolver os problemas pontuais do dia a dia. Num país como Moçambique, que tem um território enorme e uma grande diversidade sociocultural, como se pode explicar um currículo único? Deve-se introduzir um currículo conforme o contexto social, cultural e conforme os recursos locais (humanos e materiais), do contrário caminharemos longe da eficácia escolar e aprendizagem dos alunos.

De acordo com TOVELA (2004), o principal objetivo do currículo local é garantir uma formação que responda às reais necessidades da sociedade moçambicana, dotando as crianças, jovens e adultos de habilidades, valores e atitudes que lhes permitam ter uma participação plena no desenvolvimento social, cultural e econômico da sua comunidade e país, criando, deste modo, condições para a redução da pobreza absoluta e da vulnerabilidade. Com o currículo local pretende-se dotar o aluno de competências que lhe permitam resolver os problemas básicos de saúde, alimentação, habitação da sua comunidade de modo a melhorar a sua vida e a vida dos seus familiares, reduzindo, deste modo, os níveis de vulnerabilidade.

Apesar de apenas 13,1% dos entrevistados serem favoráveis à eliminação das passagens semiautomáticas, a progressão por ciclos de aprendizagem associados à progressão automática tem provocado polémica não só em Moçambique, como noutros países do mundo.

A progressão continuada tem sido criticada até hoje por ser uma política que tem por objetivo diminuir a evasão e acelerar a passagem dos alunos no ensino básico.

Sobre o impacto da passagem semiautomática (PSA)⁴⁰, em Moçambique, o estudo de DUARTE, et al. (2012), intitulado *Progressão por Ciclos de Aprendizagens no Ensino Básico: Desafios na Mudança do Paradigma de Avaliação* foi efetuado entre maio de 2009 e julho de 2010, em 22 escolas nas províncias de Nampula, Zambézia, Maputo Cidade e Maputo Província. Algumas das categorias de análise deste estudo foram a percepção e o desempenho dos alunos, e as percepções dos professores e gestores sobre as passagens semiautomáticas.

O estudo avaliou o desempenho dos alunos da 5ª classe ao longo da frequência e nos exames nacionais realizadas em 2008, e realizou um diagnóstico das competências dos alunos na área da escrita, tendo-se, para o efeito, realizado um ditado para os alunos da 3ª classe ou série e outro para os da 5ª classe. O estudo concluiu que “a PSA está a contribuir para silenciar uma parte dos alunos na sala de aula, porque estes transitam sem terem desenvolvido as competências necessárias para o efeito” (DUARTE, 2012, p.124). A pesquisa aponta igualmente que numa outra classe, para a qual avançaram formalmente, alguns deles estão apenas presentes, mas sem bases suficientes para acompanhar a progressão das aprendizagens. Por seu turno, os professores não têm condições para diferenciar o ensino. Para eles acaba tornando-se importante apresentar resultados positivos, cumprir metas e garantir uma avaliação positiva do seu desempenho anual.

A reprovação ainda está no imaginário dos atores como sendo a melhor forma de uma criança aprender. Prevalece o entendimento de que a PSA baixou a qualidade de ensino em Moçambique (DUARTE, et al., 2012, pp.67 à 125). Outros estudos sobre o impacto da PSA, foram desenvolvidos pelos académicos JoséCastiano, SeverinoNgoenha, e Guro, publicados em 2012 (Barômetro I), e em 2014, com as duas últimas edições intituladas *Barômetro II e III*.

A avaliação por ciclos de aprendizagem pressupõe uma lógica de inclusão, mas o contexto social mais amplo orienta-se pela lógica de exclusão (FREITAS, 2005, p.57). A política de promoção automática surge, assim, numa perspectiva de tornar a escola mais democrática,

⁴⁰ De acordo com os autores DUARTE et al. (2012, p.11), a progressão por ciclos de aprendizagem associada à promoção automática tem provocado polémica não só em Moçambique, como noutros países do mundo. Importa referir que, na literatura, encontramos conceitos diversificados como: *progressão contínua, automática, escolar e, em Moçambique, promoção semi-automática, progressão normal, promoção por ciclo de aprendizagem, progressão automática*(INDE, 2003 e MEC, 2008).

apoiando a criança no seu processo de desenvolvimento, tornando a escola mais inclusiva. Como refere ABRAMOWICZ (1999), os altos índices de repetência fazem com que fiquem de fora crianças e jovens provenientes da população com baixa renda, isto além da elevada distorção idade e classe. Como forma de solucionar esses problemas, alguns países como Moçambique adotaram as passagens automáticas. A escola deve organizar-se para introduzir a política de promoção automática. Para MAINANDRES (2008, p.24-25), instituir a promoção automática de forma isolada e sem garantia de condições adequadas gera problemas, provavelmente maiores do que aqueles para cuja solução foi empregada. A progressão por ciclos de aprendizagem tem que ser acompanhada por medidas adicionais, que possibilitem uma adequada implementação da política. Para TORRES (2004, p.40), a promoção automática não assegura necessariamente a aprendizagem, sendo que vários países interromperam esta política devido ao aumento de alunos que abandonam a escola sem alcançarem níveis aceitáveis de leitura e escrita. As medidas mais aceitáveis para reduzir a reprovação são sensibilizar, aconselhar e mobilizar as famílias e a comunidade; estimular a assiduidade dos pais; rever o currículo, não o sobrecarregando; e propiciar ensino auxiliar (Ibid.,2004, p.40).

No que se refere às condições de trabalho, o estudo demonstrou que apenas 7,3% as classificou como boas (ver gráfico 6).

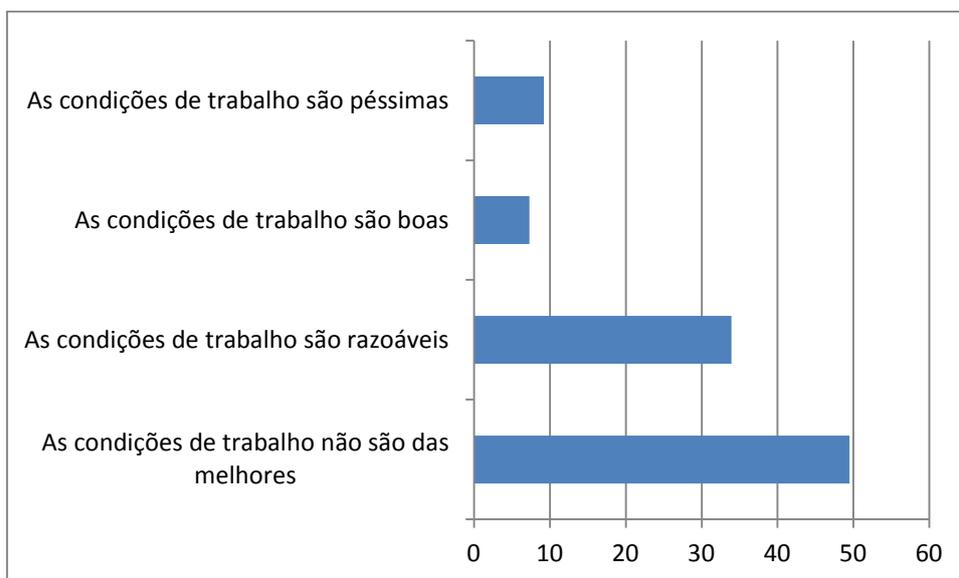


Gráfico 6: Percepção dos professores sobre as condições de trabalho

Fonte: Pesquisa de Campo

Face às condições de trabalho precárias percebidas pelos professores, a Unesco recomenda que “o Estado e a sociedade devem garantir aos docentes as melhores condições de trabalho e estes devem mostrar o mais alto desempenho traduzido em aprendizagens efetivas dos estudantes” (UNESCO, 2008, p.15). Para a garantia de padrões de qualidade, incluindo a igualdade ao acesso e à permanência na escola, é necessário oferecer condições escolares que são fundamentais para a construção de uma educação de qualidade. Pois uma educação de qualidade é resultado das condições objetivas ofertadas aos sujeitos envolvidos na ação pedagógica do processo educativo. Portanto, a educação escolar se concretiza mediante as condições objetivas de todos os sujeitos que dela participam (BIASI, 2009). O docente só poderá realmente assumir sua função e seu papel, de acordo com aquilo que é posto pelas políticas públicas no campo educacional, quando forem criadas condições para que ele possa dedicar-se à solução dos problemas educacionais.

Outro problema grave que o estudo identificou e que o ministério deve resolver a curto prazo é a não utilização dos manuais escolares nas salas de aulas: 89,2 % dos professores informaram que seus alunos não usam manuais de ensino.

Porém, o uso dos manuais generalizou-se a partir do momento em que o conceito de “educação para todos” foi subscrito e reconhecido pelas nações como um direito. Isto é, o desenvolvimento quantitativo e qualitativo do manual escolar foi um fator decisivo para a sua difusão e utilização (SÉGUIN, 1989, p. 6). Independentemente das funções para as quais o manual é concebido, a finalidade de qualquer manual escolar é, primordialmente, a função de desenvolvimento das competências do aluno e não a simples transmissão de conhecimentos ao aprendente. O manual assume o papel de auxiliar na aquisição de conhecimentos, de estimulador do trabalho autónomo e de incentivador da leitura (PEREIRA, 2008).

Cabe observar também que “não é o livro didático que faz a diferença, mas sim um bom livro didático associado à utilização de todo um conjunto de materiais escritos” (BRASLAVSKY, 2004, p.35). Porém, a pesquisa constatou igualmente a não existência das salas de informática para professores e alunos ligadas à internet: 80,7% dos professores confirmaram a não existência das salas de informática nas suas escolas. Nas últimas duas décadas, as utilizações da informática na educação têm experimentado um enorme avanço no seu potencial e na sua diversidade de usos. As gerações que temos agora nas escolas e que teremos no futuro pouco se assemelham às gerações passadas pois usam intensivamente as tecnologias de informação e comunicação. A formação do professor deve acompanhar este desenvolvimento e o MINEDH deve criar condições e disponibilizar salas de informática com computadores em quantidade e

qualidade para alunos e professores a nível nacional e providenciar a internet sem fio gratuita nas escolas. Segundo Zeferino Martins, ex-ministro da educação de Moçambique, “as tecnologias de informação e comunicação (TICs) são a porta para a escola do futuro, para universalização do acesso ao conhecimento, para capacitação dos nossos jovens para os desafios de amanhã”⁴¹.

O uso da tecnologia educacional pode proporcionar uma nova oportunidade de escolarização, pois as TICs estão desterritorializando a instituição escolar, ou seja, aprende-se não apenas na sala de aula, mas também em casa, ou em qualquer lugar onde se possa ter acesso à informação. Isto não tira das instituições educacionais (públicas ou privadas) seu papel preponderante no contexto das novas tecnologias, pois educar significa, entre outras formas, preparar para desempenhar funções numa sociedade cada vez mais tecnológica, numa sociedade da informação (ROCHA, 2010). O uso de tecnologias de informação e comunicação provoca benefícios ao elevar a motivação e aprendizagem no ambiente da sala de aula. Integrar as TICs no ensino significa ir além do seu uso convencional, significaria incorporar suas especificidades e contribuições na gestão do ensino e da escola.

Além disso, 68,5 % dos professores disseram de que não possuíam bibliotecas com livros atualizados nas escolas onde lecionam. Porém, as bibliotecas, ao longo dos séculos, têm sido o meio mais importante de conservar nosso saber coletivo. Foram e ainda são uma espécie de cérebro universal onde podemos reaver o que esquecemos e o que não sabemos (ECO, 2003).

Como o Ensino Secundário Geral (ESG) e o ensino técnico básico e médio não são gratuitos, o MINEDH não distribui livros escolares gratuitos nestes níveis de ensino. Assim, os alunos devem comprar os seus livros e outros materiais, o que nem sempre é possível, dadas as dificuldades financeiras da maioria. Muitas das escolas secundárias foram anteriormente primárias, nem sempre possuem bibliotecas e quando as têm, estão mal apetrechadas de livros e outros materiais de ensino. Em geral, estas escolas também não dispõem de outras instalações (EPT, 2015).

Os resultados da pesquisa mostram também que 87,4% dos professores nunca usou um laboratório. Contudo, as experiências laboratoriais têm um impacto positivo no processo de ensino-aprendizagem porque além de elevarem o nível de conhecimentos dos alunos,

⁴¹ MARTINS, Zeferino, Moçambique aposta nas TICs para a Educação. Disponível em www.computerworld.com.pt, Acesso em 12 de Outubro de 2015.

despertam um grande interesse, estimulando os alunos à reflexão, o que possibilita a formação de personalidades curiosas, criativas e ativas, como observado por CAMUENDO (2006).

“Frequentei na década oitenta, entre 1984 e 1988, o nível secundário e o pré-universitário sem nunca ter realizado uma aula laboratorial em todas as disciplinas, e em particular na disciplina de Química. Os professores sempre tratavam os conteúdos numa forma teórica, sem nenhuma ligação com a prática. Eles justificavam essa prática com a falta de condições para realizar experiências” (CAMUENDO, 2006, p.17).

A falta de experiências nas aulas de química e outras disciplinas das ciências naturais constitui um entrave no processo de ensino-aprendizagem. Um inquérito realizado em um universo de 380 professores das disciplinas de Matemática, Física, Química, Biologia e Geografia, no âmbito do projecto de capacitação de professores UP-STTP⁴², a nível de todo o país, testemunha esse fato. Dos 76 professores inquiridos na disciplina de Química, 84% consideram que é um grande entrave no processo de leccionação, a falta de equipamentos laboratoriais e substâncias químicas (ISMAEL, 2005).

O MINEDH justifica a falta destes meios da seguinte forma:

“(…) embora não se tenha informação fidedigna através do orçamento e do relatório de execução do orçamento, estimativas do setor indicam que a maior parte da despesa (cerca de 90%) no ensino secundário é destinada ao pagamento de salários. Isto significa que foram feitos poucos investimentos, principalmente em termos de equipamentos (laboratórios e as TICs) e materiais didáticos” (PEE-2012-2016, p.88 a 89).

Este problema é grave e Moçambique continua a formar o aluno com deficiências. O Ministério de Educação de Moçambique, reconhecendo esta situação, afirmou nos seguintes termos: “aspectos como infraestruturas degradadas, falta de bibliotecas nas escolas secundárias, aliados a equipamentos laboratoriais obsoletos, contribuem para a fraca qualidade nas escolas” (E.P.T, 2015, p.7).

69,1% dos professores inquiridos, disseram nunca terem se beneficiado da formação continuada dos professores⁴³ e 69% afirmaram de que não existia transparência no atual

⁴² UP-STTP (UP-SupporttoTeacher Training Programme) é um projecto dirigido aos docentes de UP para a melhoria da assistência científica e pedagógica aos futuros professores em formação. Promove assistência similar aos professores em exercício do ESG. O projecto é assistido financeiramente pelo governo holandês.

⁴³ Formação continuada: termo que incorpora as noções de treinamento, capacitação e aperfeiçoamento, permitindo uma visão menos fragmentária e mais inclusiva no processo de formação do educador que já concluiu a formação inicial (MENDONÇA, 2009, p.230).

programa de formação dos professores, baseado em planos de formação desenhados pela divisão de recursos humanos das direções distritais de educação.

A dimensão da formação continuada é reconhecida pelas autoridades e pelos formuladores de políticas como fundamental para que os professores preencham as lacunas de sua formação inicial e tenham segurança em sua prática, diante das mudanças que estão ocorrendo na sociedade e na educação (PARENTE et al., 2015).

A formação inicial e continuada faz parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão do educador e a própria escola (GENRO, 2004, p.63). O avanço tecnológico e as mudanças em diferentes áreas determinam que não é possível, na contemporaneidade, aceitar que o profissional da educação se sinta satisfeito simplesmente com a formação inicial do professor. Mesmo porque a própria prática educativa instiga para a busca de novos conhecimentos (JACONI et al., 2010).

A formação continuada permite, então, que o professor vá se apropriando, como sujeito histórico, dos conhecimentos que ele mesmo gerou e que se torne um professor investigador, podendo rever a sua prática, atribuindo-lhe novos significados, e obter maior espaço para a compreensão das mudanças que o atinjam (Idem).

TERÇÁRIO et al. (2007), citando NOVOA (2001), observam que a formação é um processo de escuta dos outros, durante o qual se ouvem coisas novas de colegas mais jovens ou mais experientes; experiências novas que podem, assim, ser partilhadas.

53,3% dos professores declararam que a formação atual não atende às exigências do mercado. Isso ocorre porque atualmente em Moçambique há falta de consistência dos programas de formação dos professores. Por exemplo, um estudo levado a cabo pelo professor Adriano Niquice concluiu que os sistemas de educação em Moçambique foram mudados cerca de 20 vezes nos últimos 40 anos desde a independência (CASTIANO, 2015).

A PNE refere que os professores para o ESG deverão possuir o nível mínimo de formação de bacharelato. Contudo, dada a forte expansão que o ensino teve ao longo da década de 2000, o governo introduziu, em 2007, modelos de formação transitórios para o ensino secundário, onde os professores foram formados em cursos de 12ª classe mais dois anos de formação. Este modelo convivia com o modelo de formação de professores de nível de bacharelato e licenciatura. Este curso foi extinto em 2011, sem que o programa tenha sido avaliado e, a partir de então, voltou-se exclusivamente à formação de

professores em cursos de bacharelado ou licenciatura, como anteriormente vinha fazendo (EPT, 2015,p.40).

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO EM MOÇAMBIQUE

O sistema educacional moçambicano hoje ainda não atende com qualidade à exigência da democratização. As desigualdades entre as escolas públicas e privadas, ainda marcam diferenças nos sistemas do seu ensino. O grande desafio contemporâneo no âmbito educacional é a conquista da escola estatal laica e com excelência de ensino para todos.

A afirmação de que hoje as instituições educacionais não estão respondendo às expectativas do momento pode ser observação correta. Será mais justa e apropriada do que dizer que as escolas de ontem eram melhores do que as de hoje. No futuro, as reivindicações serão ainda maiores. Novos desafios da sociedade exigirão novas respostas da escola. A escola pública mudou com sua expansão quantitativa; são outros os seus agentes – alunos, professores, famílias – e suas circunstâncias, e essa mudança reformulou suas funções sociais e suas condições de funcionamento (BEISEGEL, 2006). Nos dias de hoje, a escola pública se constitui em um campo vasto, plural e diversificado, marcado por uma série de dificuldades, ancoradas, principalmente, nas precárias condições educacionais.

Não é mais tolerável a manutenção do modelo secular baseado na dualidade educacional: escolas de ensino precário para as classes populares e escolas eficientes para as elites. Essa tradição educacional que deita liames nas profundezas escravocratas do período colonial, acentuou-se com a introdução em Moçambique de dois tipos de ensino, o ensino rudimentar para os indígenas (negros) e o ensino para os brancos(oficial). E tornou-se ainda mais sólida com o Decreto 11/90, quando o Estado moçambicano permitiu que o empresariado local também participasse na educação dos moçambicanos através das escolas privadas(onde as condições de ensino são consideradas razoáveis) ou seja, no período em que foram introduzidas as políticas híbridas. Foi exatamente o empresariado local (ou a elite urbana) que acabou introduzindo em Moçambique, nos anos 90, os dois tipos de ensino separatista, ruim para as camadas da baixa renda e bom para as camadas da classe média.

Embora as transformações no Ensino Secundário Geral tenham trazido algumas inovações nos últimos tempos, na prática isso não se faz sentir e os desafios são enormes. Não houve por, exemplo, nos anos 90, com a massificação da educação para todos, a troca da quantidade

pela qualidade. Subiu a quantidade, tanto no aumento do acesso como na velocidade do avanço dentro do sistema, sem que tenha ocorrido o mesmo com a qualidade:.

“Um estudo realizado pelo Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia (MESCT) sobre a qualidade de ensino no Ensino Secundário Geral constatou que existiam problemas relacionados com:

(1) Fraco domínio da língua portuguesa, fator determinante nos resultados das provas e exames a nível do ensino secundário e nos exames de admissão para o ensino superior, assim como para a inserção profissional. A aprendizagem dos alunos do ensino secundário geral é baseada, fundamentalmente, na memorização de conceitos, fórmulas e mecanização de procedimentos.

(2) Fraca articulação horizontal e vertical entre os programas e disciplinas do Ensino Secundário Geral, por falta de definição clara de objetivos específicos e de metas comuns entre as várias disciplinas.

(3) Ensino altamente teórico sem, no entanto, privilegiar as habilidades práticas e competências produtivas que possam permitir uma fácil inserção do graduado no mercado do trabalho” (JOAO, 2012, p.37).

O nosso estudo aponta ao Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano os desafios de manutenção da infraestruturas, de envolvimento dos professores na política educacional e de melhorias na gestão e na qualidade do ensino.

A política de expansão da rede escolar e dos novos ingressos deve ser acompanhada pelas condições das infraestruturas escolares e a formação dos professores. Não basta estar a expandir as escolas sem carteiras e sem professores qualificados. De acordo com FONSECA (2009), a ampliação da escola, por outro lado, estimula a procura por níveis subsequentes de ensino e produz novos desafios para o sistema, entre eles, a superação do aprendizado insuficiente e dos altos índices de reprovação e de abandono escolar. Além disso, a expansão de vagas, segundo CUNHA (2007), atrai para a escola diferentes usuários e, por conseguinte, surgem novas exigências para a qualidade.

Desafio ainda maior que deverá merecer atenção dos gestores é o problema de não utilização dos manuais escolares nas salas de aulas. O ministério deveria encontrar um meio termo para conversar com as editoras de modo a reduzirem os preços para que os alunos possam comprar os manuais. Caso contrário, o ministério deveria providenciar os manuais escolares em quantidade suficiente a nível nacional. Não é possível, por exemplo, dar aulas de português assim como de outras disciplinas sem que os alunos tenham os manuais para o acompanhamento das aulas. A maioria dos professores inqueridos nesta pesquisa colocou isso

como grande entrave para o processo de ensino e aprendizagem. Devem ser garantidos recursos de ensino em número e qualidade suficiente, motivação profissional, e benefícios sociais para o professor como funcionário público.

O processo de implementação de novas políticas sugere, antes de tudo, uma reestruturação das formas de organização, gestão administrativa e pedagógica, assim como a formação dos professores para o efeito. A reformulação do currículo do Ensino Secundário Geral em 2008, para as disciplinas profissionalizantes, não foi acompanhada pela formação dos respectivos professores das disciplinas que iriam lecionar. E como corolário disso, o Executivo acabou fazendo improvisos, levando, por exemplo, professores de história para dar a disciplina de agropecuária.

A maneira como eles (professores) são educados e “preparados” para o trabalho constitui um indicador essencial do tipo de qualidade e pertinência do ensino que se deseja alcançar. É importante oferecer aos futuros professores uma formação nos métodos didáticos exequíveis e compatíveis com a modernidade atual. PASSOS(2009) observa a ausência de uma política de formação de professores coerente no país. A autora afirma que:

“Moçambique tem vários modelos de formação de professores desde a independência. A fraqueza do sistema de ensino pode ser atribuída em parte à falta de uma política coerente de formação de professores. Uma vez que os decisores não levam em consideração os resultados da investigação no domínio da formação dos professores, as novas políticas e os programas tendem a replicar os problemas inerentes a políticas e programas anteriores” (PASSOS, 2009, p.36).

Os atuais cursos de formação dos professores com curta duração devem ser eliminados. Novos cursos, de maior duração, que procurem passar aos professores as competências necessárias para ensinar adequadamente, devem ser introduzidos. Também o Executivo deve criar a política de formação continuada dos professores. OLIVEIRA & ARAUJO (2005) defendem que quanto mais elevada a formação do professor (nível universitário, desde a graduação até o pós-doutorado), maior é o desempenho dos estudantes.

Distinguem-se dois momentos essenciais na formação dos professores: a formação inicial e a formação continuada. É importante dizer que a formação inicial do professor é aquela que se dá de modo sistemático ou universitário, nas pedagogias e áreas afins das diferentes licenciaturas. Ao passo que a formação continuada é aquela que ocorre ao longo da vida docente, na sala de aula, no cotidiano, na prática diária com os alunos, nos cursos de aperfeiçoamento e durante a formação continuada (SOUZA, 2012).

Diversos estudos apontam que a consideração destes dois momentos é deveras importante como mecanismo para se pensar em políticas educacionais comprometidas com as exigências atuais da sociedade. Recordar-se, desta forma, que a formação continuada, pensada em novas bases como uma dimensão da formação docente, é o recurso mais eficiente para manter os professores permanentemente atualizados sobre as mudanças na educação e, o mais importante, transitar pela reflexão, a teoria e a prática (PARENTE et al., 2015).

Deve haver uma maior coordenação entre as instituições de formação dos professores, como por exemplo, entre a Universidade Pedagógica e o Ministério de Educação. Para tal, deve-se criar uma instituição de coordenação para o efeito. Há problemas sérios de coordenação que resultam no desentendimento e no fracasso do sistema. Qualquer alteração do currículo, políticas que forem introduzidas pelo Ministério de Educação, devem ser comunicadas antecipadamente à instituição que forma professores. O fracasso escolar, tanto quanto o fracasso da educação em suas mais variadas formas, é, em primeiro lugar, o fracasso da cooperação (VILLAMARIN, 2003).

As estratégias de formação de professores devem estar articuladas a uma política pública de educação profissional que contenha um projeto de formação de professores nessa área. Caso contrário, continuar-se-á a realizar ações pontuais, de pouco alcance e com pouca capacidade de gerar efeitos sobre o ser humano, o que caracteriza uma educação formal e não um acontecimento pedagógico (KLIMBERG, 1972).

Como um dos desafios, o ministério deve criar parcerias com o empresariado local (parcerias público- privadas), e não apenas depender dos apoios externos para criar estratégias para a construção e apetrechamento das bibliotecas e laboratórios a nível nacional, já que o governo não dispõe de recursos financeiros para a sua materialização. A existência dos laboratórios e bibliotecas nas escolas é crucial para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem pois os alunos poderão fazer as suas experiências nas várias disciplinas e consultas nas bibliotecas.

Moçambique tem um grande desafio a enfrentar para transformar a educação em alavanca de desenvolvimento. As aplicações de tecnologias e, particularmente, as tecnologias de informação e comunicação (TICs), podem ser de grande ajuda nesse processo.

Outro desafio é que Moçambique deve fazer avaliação do seu sistema de ensino constantemente com uma instituição crível e responsável, como acontece nos outros países da

OCDE e da América Latina, com muita experiência nessa área, como por exemplo o Brasil e outros países.

O currículo local deve ter a incumbência de ser preenchido por conteúdos que os membros da comunidade achem relevantes para a criança conseguir inserir-se na sua própria comunidade. Para MASOLO (2010), tudo aquilo que é indígena, ou localmente produzido, se for reinstalado no topo do regime epistêmico terá conseqüentemente maior valor político e cultural, em relação ao que é estrangeiro ou importado. Os professores inqueridos pedem que o atual currículo se ajuste ao currículo local. As políticas de educação em Moçambique só vão caminhar acertadamente se equacionarem de uma forma prática o currículo local com vistas ao desenvolvimento das próprias comunidades locais e conseqüentemente do país.

Portanto, é crucial que a escola moçambicana seja um espaço de diálogo entre as culturas de natureza local e universal, onde o currículo seja um espaço de integração dos saberes, valores e práticas locais e também da sua legitimação. Os grupos sociais constroem o conhecimento que a escola veicula dependendo das políticas educacionais desenvolvidas. As políticas educacionais devem responder às reais necessidades da comunidade. Segundo nossa pesquisa, os professores defendem que os conteúdos curriculares devem ter 60% dos conteúdos locais e 40% de conteúdos nacionais e internacionais. Os sujeitos da nossa pesquisa advogam que o currículo devia privilegiar o ensino técnico profissional para responder aos problemas pontuais das populações carentes. A maior parte dos professores inquiridos defende que o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano deve criar políticas de formação continuada dos professores, ou seja, capacitação sistemática dos professores, e não a estratégia em vigor, baseada em “*planos de formação*”, caracterizada por demasiada burocracia. O governo deve apostar na boa formação dos professores e estimular a atividade do professor.

Apesar dos esforços de formação de professores realizado pelo MINEDH, continua o desafio de recrutar professores para ministrarem as disciplinas profissionalizantes do currículo como, por exemplo, agropecuária, noções de empreendedorismo ou tecnologias de informação e comunicação, o que tem dificultado a introdução do ensino secundário profissionalizante em várias escolas do ESG.

A formação de professores é um processo contínuo, no qual a formação inicial fornece as bases necessárias para o indivíduo continuar a aprender ao longo da vida. O desenvolvimento sócioeconômico, científico e tecnológico exige uma outra forma de se encarar o ensino e a

escola. Para formar professores competentes, os sistemas educativos não se podem ater a modelos únicos e rígidos, mas sim pesquisar formas que mais se adequem à realidade e aos contextos.

Pelo que podemos perceber, não existe um modelo único de formação de professores e nem de ser professor. É uma profissão complexa, e não há receitas prontas para exercê-la. Entretanto, temos a destacar alguns aspectos que nos parecem ser relevantes, designadamente, o professor tem que ser um profissional competente, que tenha capacidade de aprender e formar-se continuamente de forma autônoma. Nesse sentido, tem que participar do desenvolvimento da cultura institucional, saber valorizar o coletivo e, simultaneamente, o individual.

O governo deve eliminar imposições contrárias a princípios pedagógico-didáticos, como por exemplo, a situação de 60 alunos por turma ou mais, a regência do professor em 12 turmas e a exigência de um aproveitamento pedagógico de 100%. Na elaboração das políticas educacionais, o Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano deve envolver todos os atores a nível nacional: funcionários sêniores do setor, professores (atores principais do processo), alunos, pais e encarregados de educação, e a sociedade civil. O estudo constatou que a participação dos professores na elaboração das políticas educacionais não é abrangente. Parece-nos que os mais consultados são os diretores das escolas da cidade de Maputo e os respectivos pedagógicos. As políticas de educação devem ser debatidas a nível nacional antes de serem implementadas. O diagnóstico da educação moçambicana aponta a urgente necessidade de renovação da agenda e da ampliação do empenho de toda a sociedade e do governo.

O sucesso qualitativo do sistema, todavia, depende da interação harmoniosa de todos os elementos, no sentido de se completarem, de se apoiarem e de darem a sua contribuição específica para os objectivos globais do mesmo. Para PADILHA (2000, p. 15), a escola cidadã é a escola que defende, trabalha e luta para construir e ampliar a gestão democrática na escola, a convivência e organização dos Colegiados Escolares, a avaliação dialógica continuada no contexto dos ciclos, o planeamento “socializado” (todos participam desde o início do processo, desde a base, a partir da sala de aula) e “ascendente” (de “baixo” para “cima”), criando mecanismos de comunicação e de consolidação das decisões nos diversos níveis educacionais.

Em organizações com regimes centralizados, há altos níveis de burocracia, fraco envolvimento dos participantes e uma tentativa para um tipo de liderança chamado *top down* ou vertical . Daí que a descentralização das decisões no contexto moçambicano, para fazer das escolas organizações aprendentes, é um desafio para a liderança (UETELA, 2015).

A política de progressão por ciclos de aprendizagem em Moçambique, ou seja, as progressões semi-automáticas, introduzida no Ensino Básico em 2004, precisa ser ainda fundamentada, pesquisada, enriquecida, divulgada e discutida. Deixar passar alunos que não sabem ler nem escrever devidamente está afetando outros subsistemas de ensino, contribuindo desta forma para a grande discussão sobre a problemática da qualidade de ensino em Moçambique. Não existe qualidade do aprendizado sem estudantes com hábito de leitura e com competências para entender os textos escritos. Os alunos devem adquirir as competências e conhecimentos epistemológicos desejados para o desenvolvimento do país. Que sejam aprovados apenas os alunos que apresentam competências dos conteúdos.

O Estado moçambicano precisa chamar o setor privado local frente a frente, para incentivá-lo a participar mais no setor da educação, para evitarmos a dependência externa. A educação, como qualquer outra atividade humana, exige esforços convergentes de grupos de pessoas afim de ser eficiente no alcance de seus objetivos. A redução dos recursos disponíveis de doadores internacionais significa que o Ministério de Educação deve ser mais pró-ativo e criativo na busca de recursos e na sua gestão. Moçambique deveria começar imediatamente a explorar os seus recursos minerais de modo a reduzir a dependência da ajuda externa nos próximos anos. POLIDANO (2011) adverte que, pelo fato de grande parte dos processos de políticas de reforma resultar da imposição dos doadores, é necessário reconhecer que a dependência da ajuda numa situação extrema pode trazer um vácuo na tomada de decisões e resultar em grandes problemas de coordenação de projetos no seio do governo hospedeiro. O argumento que sustenta esta posição é que o governo hospedeiro aprova potencialmente programas que são elegíveis para captar mais dinheiro dos seus financiadores, sem ter em conta as suas reais capacidades de implementação. Para este autor, o fluxo de ajudas pode até encorajar irresponsabilidade nos oficiais dos países hospedeiros.

Para o caso de Moçambique, De RENZIO & HANLON (2007), citados por GUILICHE (2011, p.21), consideram que de fato a ajuda externa tem um potencial altamente prejudicial para o processo de desenvolvimento das instituições nacionais, incluindo a sua capacidade de formular e implementar suas próprias políticas e programas de desenvolvimento.

Um outro desafio para o Ensino Secundário Geral está na inclusão escolar. As escolas moçambicanas não estão preparadas, até hoje, para lidar com alunos deficientes. A maioria das escolas não tem banheiros para deficientes, muito menos as rampas. Parece que o país não tem esses casos. A inclusão requer transformações radicais de valores e concepções, com impactos nas práticas pedagógicas, no projeto institucional e nas adaptações do espaço físico, para assegurar as condições de acesso e permanência de todos os alunos e o clima de tolerância e respeito entre os diferentes. Para CARVALHO (2003), a inclusão educacional deve ser entendida como princípio e também como processo contínuo e permanente. De acordo com a autora, a inclusão não deve ser concebida como um preceito administrativo que determine prazos a partir dos quais as escolas passem a ser inclusivas apenas em obediências à relação de poder ou a pressões ideológicas.

OMOTE (2005) argumenta que uma educação inclusiva implica mudanças fundamentais de concepções de sociedade e de escola, requerendo um nova visão de mundo e de homens, um novo paradigma capaz de valorizar e respeitar a diversidade. O atendimento a pessoas com deficiência vem modificando-se progressivamente, num longo e lento processo evolutivo, desde as formas mais extremas de exclusão registradas no passado até as mais recentes, de rumo à inclusão social e no sentido de evitar qualquer forma de discriminação.

No que concerne às supervisões pedagógicas, urge a necessidade de se rever e criar outros paradigmas nas supervisões pedagógicas no Ensino Secundário Geral. A supervisão nas escolas moçambicanas limita-se à fiscalização e controle do processo de ensino, nunca são apresentados os relatórios públicos a nível das escolas para se corrigir as prováveis falhas. Porém, não restam dúvidas que, desde sempre, a supervisão pedagógica atuou de fora para dentro, impondo aos professores soluções técnicas relativamente aos processos, aos conteúdos, às estratégias, aos materiais e à própria realização do ensino na sala de aulas, soluções que assentam em teorias mais ou menos estandardizadas. “(...) A supervisão é entendida como orientação imposta aos professores para que estes se tornem mais eficientes no exercício da profissão...” (COSTA, 2006, p.39). “O supervisor não é mais aquele sujeito que possui um ‘superpoder’ de assessorar, acompanhar, controlar e avaliar o trabalho que o professor realiza nas escolas, mas aquele que constrói com os professores o trabalho diário” (LEAL,2010.p.364).

O MINEDH precisa revisitar as funções e operações da inspeção, procurando conceder-lhe mais poderes e expandir a sua função de monitoria dos programas de educação. A sua

abrangência precisa incluir um foco claro nos aspectos qualitativos da educação, uma vez que esta é uma das grandes preocupações do sistema.

O procedimento para a escolha dos diretores de escola deveria ser mais transparente e competitivo. Em Moçambique qualquer funcionário da educação pode ser o diretor de uma escola, independentemente do nível de formação. Os cargos para os diretores das escolas deveriam ser preenchidos por via de concurso público, com exigência de uma formação em administração escolar ao nível de mestrado. A indicação de diretores, segundo SOUZA (2006), representa a face política do cargo de diretor, mas também significa uma forma patrimonialista de perceber a política e a própria educação.

Em tese, o concurso favorece a estabilidade e, ocasionalmente, maior permanência de tempo na mesma escola. Esse dado seria favorável a uma gestão competente, de acordo com ABRUCIO (2009). A escola com pior desempenho entre as estudadas em seu trabalho foi aquela que teve maior rotatividade de diretores. “Ficará muito difícil fazer uma reforma educacional sustentável a longo prazo se os atores do sistema sentirem uma grande incerteza em relação à vigência das regras” (ABRUCIO, 2009, p.1).

Conforme aponta LIBANEO (2001), os gestores escolares deveriam reunir algumas características que vão desde a capacidade de trabalhar em equipe, liderança, poder de comunicação até outras mais complexas, que envolvem a consciência das próprias limitações pessoais e o reconhecimento do potencial dos colaboradores.

Muitos diretores das escolas (não todos) em Moçambique possuem só a formação universitária, sem formação em administração pública ou educação, trabalhando sem noção de gestão de pessoal (MARCELINO, 2013). Em praticamente todas as pesquisas sobre a qualidade da educação constata-se que as características do exercício do papel de direção, e mais especificamente dos diretores e diretoras de escolas, apresentam uma correlação importante com a possibilidade de conduzir instituições adequadas para promover aprendizagem de qualidade (BRASLAVSKY, 2004).

O ministério deve garantir que os pais e as comunidades que fazem parte dos conselhos de escola tenham uma função na ratificação das nomeações.

“O maior desafio a ser empreendido em relação à gestão diz respeito à qualificação dos gestores, por duas razões: primeiramente, porque o modelo e o processo de qualificação dos atuais gestores estão ancorados em parâmetros que não comportam as novas demandas institucionais e sociais; segundo, tornou-se um dos principais fatores do desenvolvimento

institucional, social e humano. Os novos cenários e as demandas que vêm sendo esboçadas pela sociedade exigem profunda revisão dos processos de formação dos gestores educacionais” (PAZETO,2000, p.165).

As instituições de ensino precisam contribuir para o sucesso oferecendo bons recursos pedagógicos, assim como docentes e gestores com boa qualificação técnica. Como ponto central para melhoria da qualidade do ensino, os gestores educacionais devem valorizar a formação inicial e continuada dos professores; tanto em um como no outro caso, deve-se verificar se a formação oferecida está em consonância com as necessidades de aprendizado dos alunos (ARAÚJO & LUZIO, 2006). Os autores sublinham ainda que é recomendável que as escolas promovam programas de formação adequadas às suas especificidades, discutindo os problemas da unidade educacional.

Os próximos planos estratégicos do sector da educação deveriam estar centrados nos problemas que estão a afetar o sector. A preocupação com a melhoria da qualidade do ensino deveria receber destaque nos planos. O MINEDH deveria voltar a abrir concursos públicos para novos ingressos dos professores e dos agentes de limpeza e guardas para as escolas. Os diretores das escolas por nós entrevistados lamentaram a falta de contratação dos agentes para prestação dos serviços nas escolas. Os agentes de limpeza e guardas nas escolas do Ensino Secundário Geral trabalham de forma ilegal, com desvantagens, e isso de certa forma afeta o processo de ensino e aprendizagem nas escolas.

O Ministério de Educação em Moçambique deve criar uma instituição crível através de um concurso público para avaliação da qualidade do seu ensino. Em 2000, o relatório Educação Para Todos (Forum Mundial de Educação para Todos) observou que a falta de um sistema adequado também de coleta de estatísticas de dados do setor contribui para a falta de informações qualitativas (OSIA, 2011). Moçambique precisa de uma base de dados-web abrangente, sistemática. Essa base de dados deverá conter informações detalhadas de relatórios, pesquisas, avaliações e outros documentos (Idem, p.29) .

De acordo com MENDONÇA (2009), a publicação destes dados de avaliação na imprensa acaba por alertar a sociedade para a necessidade de se cobrar dos governos, das escolas e dos professores a melhoria qualitativa no sistema educacional. A avaliação educacional, em especial a avaliação das aprendizagens, relaciona-se fortemente com a concepção que temos sobre o papel social da educação escolar. Em nossa sociedade contemporânea, arriscamos dizer que a visão que se tem da escola e dos processos avaliativos não é tão contemporânea assim. Ainda temos uma educação escolar fundada em concepções quantitativas de avaliação

de conhecimentos (FERNANDES, 2014). Moçambique ainda se apega a esse ideário porque avalia o seu sistema de ensino, nos vários subníveis, de forma quantitativa, ou seja, avalia os seus alunos de acordo com a percentagens dos alunos aprovados, o que não é certo.

A avaliação permanece, ainda hoje, como um desafio para os diversos sistemas educacionais, incluindo o de Moçambique. A inconsistência e a assimetria com que incorporamos à nossa rotina os processos de verificação de aprendizagem confirmam que estamos ainda, em nossas culturas moçambicanas, prisioneiros de uma concepção negativa dos processos de avaliação. Mudar a escola no sentido de torná-la compatível com as novas demandas sociais é algo que requer uma avaliação efetiva do seu trabalho à luz de novos parâmetros, com os quais ela não está acostumada a trabalhar (TERÇÁRIO, 2007). Nesse âmbito, a avaliação surge como processo necessário para a auscultação e melhoria da qualidade no sistema de ensino e de educação.

CONCLUSÃO E DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

Chegados ao fim dessa pesquisa, importa-nos tecer algumas conclusões. Esse trabalho de dissertação tem como objetivo geral analisar as políticas educacionais contemporâneas para o Ensino Secundário Geral em Moçambique, com foco nas percepções dos agentes diretamente envolvidos no cotidiano escolar: professores e gestores. O Ensino Secundário Geral (ESG), nas últimas três décadas, tem sido caracterizado por vários objetivos nos seus diferentes períodos históricos, dependendo dos contextos social, econômico e político.

Moçambique passou por uma evolução na sua educação, desde o tempo colonial até o presente momento, marcada por retrocessos e avanços. Apesar de ser um dos países subdesenvolvidos na África subsaariana, com fraco desenvolvimento socioeconômico, Moçambique registrou melhorias na área de educação desde o nível primário até o nível superior. O país tem registrado, ainda que de forma tímida e pouco consistente ao longo dos últimos 40 anos (1975-2015), melhorias em alguns indicadores educacionais, como por exemplo, a expansão da rede escolar, o analfabetismo e a frequência escolar. Tais melhorias ocorreram, principalmente, nas décadas de 70, 90 e a partir da década de 2000. Entretanto, a despeito dessa melhoria geral, verificam-se desigualdades regionais nas oportunidades educacionais, sendo a região norte do país a mais desfavorecida em termos de oportunidades educacionais comparativamente à região sul. É necessário definir ações e políticas públicas para melhorar o sistema educacional. Contudo, estas devem estar fundamentadas em estudos que considerem os principais determinantes educacionais.

Logo após a independência (1975), a taxa de analfabetismo era de 98%. Até 2011 o país tinha a taxa média nacional de mulheres alfabetizadas na ordem de 40,2% e de homens situada em 67,8%. Os efetivos escolares, tanto para o Ensino Primário (Ensino Básico do EP1 & do EP2) como para o Ensino Secundário Geral (ESG1 & ESG2), cresceram. Moçambique conta atualmente com cerca de 11.922 escolas primárias de ensino básico. Deste número, 56% perfazem as escolas do EP1 e todo o ensino básico (EP1 & EP2) conta com 44% de escolas (MINEDHH, 2015, p.4). E para o ensino secundário há cerca de 629 escolas secundárias a nível nacional. Deste número, 53% são do ESG1. O ESG1 e o ESG2 contam com 47% de escolas. Ainda há cerca de 120 escolas técnicas a nível nacional e 48 instituições do ensino superior (MINEDHH, 2015, p.4).

Depois da independência, em 1975, Moçambique tinha cerca de 10.300 professores e atualmente conta com 120mil professores (2015). Registrou-se um aumento do acesso dos

alunos ao Ensino Secundário Geral, ou seja, houve grande melhoria no acesso à educação em Moçambique. Apesar dos avanços registrados, o estudo aqui realizado conclui que o ensino em Moçambique, no decurso de sua história, tem sido recorrentemente identificado como um espaço indefinido, ainda em busca de sua identidade. O país ainda tem um caminho longo para percorrer, na busca por educação de qualidade para todos, pois, não obstante a melhoria geral, os indicadores como altas taxas de abandono, repetência e distorção idade-série ainda constituem alguns dos problemas inerentes ao sistema de ensino moçambicano. Os índices de desistência no Ensino Secundário Geral têm-se mostrado persistentes, o que nos coloca ainda distantes do objetivo de universalizar o acesso ao ensino médio e formar cidadãos com habilidades necessárias para o sucesso no mundo moderno.

O relatório de balanço da implementação do programa do governo na área de educação (2010-2014) refere que o principal desafio do setor continua ser a fraca aprendizagem dos alunos, que tem como consequência as elevadas taxas de reprovação, repetição e desistência em todos os níveis de ensino (E.P.T p. 2015, p.45).

Os resultados da pesquisa sobre o nível de formação dos professores das escolas pesquisadas indicam que a maior parte dos professores entrevistados, possui o nível de formação superior. Mas isto não pode ser generalizado a nível nacional. A maior parte das escolas que se localizam nas províncias (outros estados), sobretudo no interior, carece de professores com nível superior. A concentração desses professores nas escolas pesquisadas se deve ao fato de estarem tais escolas na capital do país onde se concentra também a maior parte das universidades do Estado, assim como as privadas ou particulares. Muitos estudantes que saem das províncias para estudar em Maputo (capital do país), quando terminam os seus cursos não voltam para as províncias e acabam ficando na capital à procura de melhores condições de vida. No entanto, o país todo enfrenta a falta dos professores. Já se passa metade de uma década sem concursos para a contratação dos novos professores, justificando o setor por falta de orçamento para o pagamento de salários dos professores, fator que contribui para as superlotações das turmas e, conseqüentemente, para a queda da qualidade do ensino.

A contribuição dos professores e outros atores no processo de elaboração das políticas educacionais não é abrangente a nível nacional, segundo as entrevistas com professores e outros atores. Moçambique desenha políticas muito ambiciosas em termos de objetivos, mas que não contam com profissionais para sua implementação. As políticas em uso não traduzem os resultados esperados. A não participação dos professores de forma abrangente e de outros atores envolvidos nas agendas das políticas educacionais em Moçambique leva-nos a afirmar

que o sistema de ensino em Moçambique carece de uma administração escolar democrática participativa. De acordo com LÜCK (2009), um sistema de ensino baseado em gestão democrática existe quando todos caminham juntos. E também uma escola democrática é aquela onde todos os alunos têm igual oportunidade de aprendizagem e de sucesso. A gestão democrática pressupõe a descentralização e a autonomia. Na gestão democrática as decisões são coletivas desde a base até o topo. Os processos devem ser avaliados constantemente, incluindo a gestão e o trabalho pedagógico.

O Executivo deve criar políticas públicas educacionais que garantam a participação ativa dos professores nas várias instâncias decisórias do currículo e do trabalho pedagógico, incorporando a necessidade e o direito à formação continuada.

Em organizações com regimes centralizados, há altos níveis de burocracia, fraco envolvimento dos participantes e um tipo de liderança chamado *top down* ou vertical. Daí que a descentralização das decisões no contexto moçambicano para fazer das escolas organizações aprendentes é um desafio para a liderança (UETELA, 2015).

BAZO (2010), por exemplo, constata a centralização do poder no sistema escolar moçambicano e conseqüentemente sugere uma liderança de transformação que culmina com a transformação da escola.

Uma outra razão que fragiliza as políticas de educação em Moçambique, contribuindo para o atual estágio do debate sobre a qualidade do seu ensino, é o incumprimento dos objetivos traçados para suas políticas educacionais nos planos quinquenais do governo (PQG). A análise das políticas de educação em Moçambique permitiu-nos concluir que verifica-se uma contradição no discurso do governo, no que está legislado e no que está em prática, o que se reflete obviamente na qualidade do ensino e resulta no fracasso do sistema educacional. Os anteriores planos quinquenais do governo e os subsequentes espelham esta realidade no que tange à área de educação.

Por exemplo, a Política Nacional de Educação (PNE), desde que foi aprovada em 1995, traçou como um dos seus objetivos para o Ensino Secundário Geral (ESG) “a melhoria da da qualidade do corpo docente favorecendo as ações de formação inicial e contínua, apoio pedagógico, modernização dos métodos de ensino e provisão de material escolar, reabilitação das escolas e apetrechamento das escolas” (PNE, 1995,p.181).

A realidade da pesquisa empírica efetuada entre janeiro e fevereiro de 2015, nos distritos municipais de Kampfumo e Kamaxaquene, na cidade de Maputo, mostra que o processo de

implementação das políticas educacionais moçambicanas encontra muitos entraves. As causas destes obstáculos são várias. Primeiro, a falta de fundos para a implementação das políticas traçadas. Segundo, no processo da sua elaboração não envolvem quem deve trabalhar com essas políticas (os professores).

A política de expansão da rede escolar não é acompanhada com a formação dos respectivos professores em quantidade e em qualidade, materiais didáticos, financiamentos, e não é acompanhada também pelos trabalhos de monitoria e avaliação para se detectar os problemas e corrigir os erros.

Os resultados da pesquisa sugerem que o processo de escolha dos diretores para as escolas precisa ser melhorado. Durante as entrevistas que fizemos com oito diretores de escolas, constatamos que alguns diretores não conhecem a área que dirigem e não têm plano convincente para a melhoria da qualidade de ensino. Para MORAES (2014), é preciso que um diretor tenha a macro-visão da educação, que não seja apenas o especialista de um segmento educacional.

Constatamos igualmente entre os gestores um movimento de “efeito dominó”, ou seja, um conjunto de cobranças sucessivas que afetam os agentes de acordo com a posição que ocupam na hierarquia da gestão e/ou das escolas. Há uma espécie de “jogo de empurra” em que os gestores centrais culpabilizam os gestores intermediários, que culpabilizam os gestores, que culpabilizam os professores, que culpabilizam as famílias e, ao final, todos têm culpa e ninguém tem responsabilidade. Isso ocorre quando, por exemplo, os gestores tentam explicar a baixa qualidade das escolas. Os gestores centrais e/ou intermediários falam das escolas e da qualidade como se não tivessem nenhuma responsabilidade sobre elas.

A tese sobre as passagens semi-automáticas não é consensual entre os autores estudados, divide as opiniões e precisa ainda ser pesquisada, analisada e discutida, comparando-se com outros países que aderiram a esta política. Alguns estudos em Moçambique, coordenados pelo acadêmico José Castiano e outros, já demonstram avanços nesta pesquisa. Mas a maioria dos professores, pais e encarregados de educação estão contra esta prática.

O estudo das percepções dos professores, em particular, permitiu aferir que as políticas de educação em Moçambique são fortemente influenciadas pelos parceiros internacionais, fazendo com que o país perca a capacidade de elaborar as suas próprias políticas. SOBHAN (1996), BRAUTIGHAN (2000), CASTIANO & NGOENHA (2013), TOMMASI (1996), JENSET, (2005), UACIQUETE (2010) compartilham a mesma ideia, observando que o

processo da construção da educação moçambicana, por um lado, revela contradições internas e externas (existência de grupos /camadas/classes com interesses diferentes) e, por outro, sofre de constrangimentos por parte das instituições e agências internacionais (políticas de reajuste do Banco Mundial e do FMI e de outras agências que obrigam os cortes nas políticas sociais).

O Banco Mundial há anos impõe uma série de regras para serem cumpridas no setor de educação em Moçambique. De acordo com os autores TOMMASI et al. (1996, p.101):

“O Banco Mundial tem estado a limitar-se a dar prioridade ao investimento em educação (...), para os países subdesenvolvidos, incluindo Moçambique, (...) abrindo linhas de crédito para essa finalidade, deixando que ‘o mercado educativo’ determine objetivos específicos da educação (...). O BM afirma que reduzir a menos de 40-50 o número de alunos por professor ou aumentar os salários dos professores não contribui de forma eficiente para a melhoria do aprendizado”.

Apesar de esta pesquisa ter constatado através das entrevistas efetuadas entre professores em oito escolas da cidade Maputo em 2015, que as políticas de educação, são influenciadas pelos parceiros internacionais, não se pretende desmerecer as contribuições valiosas dos gestores da educação saídas muitas das vezes nos seminários ou conselhos de coordenadores realizados em nível nacional, as contribuições de certas comunidades e do setor privado (representantes das escolas particulares), que na sua maioria vivem na cidade de Maputo.

“Antes da implementação do currículo local foram feitas auscultações ao nível de todas as províncias, inclusive na de Manica. Este processo de auscultação levou aproximadamente três anos e foi orientado pelo INDE acompanhado por técnicos das direcções provinciais e distritais de educação. Nestas auscultações diferentes grupos sociais expressaram da sua forma o imperativo de se mudar os conteúdos de ensino.” (CASTIANO, 2006, p.15)

Mas no entanto, tem que se melhorar a forma de participação dos atores-chaves no processo, em particular os professores, os quais em sua maioria não participam do processo de elaboração das políticas de educação em Moçambique, e também a sociedade civil, quase invisível e sem voz em Moçambique.

As entrevistas que efetuamos com os professores através de questionários e outros estudos empíricos confirmaram o elevado número de alunos nas salas de aulas no Ensino Secundário Geral. O objetivo das políticas educacionais que vêm sendo implementadas em Moçambique nos últimos 20 anos visa responder às exigências que estão postas até mesmo por organismos internacionais, no sentido de que o país alcance níveis mais elevados na qualidade e expansão do ensino.

Somos da opinião que se adote uma abordagem metodológica baseada na planificação e gestão participativa, envolvendo atores do governo e do setor privado local para a definição de políticas do setor da educação, num ambiente de autonomia e parceria público-privado.

O estudo confirmou que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas pesquisadas do Ensino Secundário Geral em Moçambique, não conta com materiais didáticos, ou seja, a maioria dos alunos não usa manuais de ensino, não tem acesso a bibliotecas e a salas de informática. A relação de dependência entre a ausência dos recursos educativos ou insumos educacionais e a queda de qualidade nos sistemas de ensino em Moçambique é aceita quase por unanimidade pelos professores como uma verdade sedimentada que apresenta poucas refutações. NICOLELLA et al. (2014) apontam que, por exemplo, na Nicarágua, a experiência da adoção de um programa de provisão de livros-textos que incluía o monitoramento de seu uso em sala de aula teve um efeito positivo. Um estudo efetuado no Quênia, um dos países mais avançados na educação em África, pelos autores GLEWWE, KREMER & MOULIN (2007), mostra que a provisão de livros-textos neste país teve impacto positivo sobre o desempenho dos alunos.

Analisando a eficácia das atuais políticas educacionais moçambicanas, ou seja, o desempenho alcançado pelos alunos, níveis de conhecimentos e habilidades e atitudes por eles adquiridos, a aceitação dos graduados após a conclusão do ensino médio, a pesquisa chegou às seguintes conclusões: em termos de conhecimentos e habilidades adquiridos pelos alunos, o sistema é muito fraco.⁴⁴ Também constata-se a existência de muitas reprovações, sobretudo na 10ª classe⁴⁵. Um documento do setor sustenta que os graduados do Ensino Secundário Geral não

⁴⁴ A maior parte dos estudantes que concluem o ensino médio em Moçambique não tem conseguido entrar na maior universidade pública do país, a Universidade Eduardo Mondlane (UEM), quando são submetidos aos exames de admissão. Esta situação tem se repetido anualmente nos últimos 15 anos. A maior parte daqueles cujos pais têm condições económicas, opta por ingressar nas universidades particulares, onde não se exige exames de admissão.

⁴⁵ Depoimento da entrevista efetuada pelo ex- Diretor Nacional do Ensino Secundário Geral, Ivaldo Quincardete, em Janeiro DE 2016 na cidade de Maputo em Moçambique

estão equipados com as capacidades e conhecimentos que lhes dêem uma boa base para entrar no mercado de trabalho, para ensinarem no ensino primário, ou para prosseguirem outros cursos especializados no ensino técnico profissional (MEC, 2006).

Autores como DUARTE, et al. (2012), defendem que atualmente, em países como Moçambique, as escolas enfrentam problemas relativos à aprendizagem dos alunos. Eles estão na escola, têm professores, existem gestores, procura-se o envolvimento da comunidade; todavia, nem sempre desenvolvem as competências preconizadas em cada ciclo de estudos. Este problema pode ser analisado em várias vertentes: políticas educativas, planos curriculares, metodologia de aprendizagem, sistema de avaliação, infraestruturas e equipamentos, condições socioeconómicas, professores, entre outros.

O atendimento às novas exigências do mercado de trabalho, caracterizado por transformações sociais, tecnológicas e por um ambiente de competitividade, exige que os alunos e técnicos que se formam actualmente tenham conhecimentos e competências de qualidade.

As aspirações da sociedade moçambicana são de ter alunos ativos e participativos nos processos de ensino-aprendizagem e de desenvolvimento. Com efeito, a preparação dos jovens passa pelo desenvolvimento de competências orientadas para a produção do conhecimento, interpretação científica e contextualizada dos fenómenos e processos, com vista à sua integração bem-sucedida numa sociedade em mudanças rápidas e para novas exigências e dinâmicas do sector laboral como está acontecendo atualmente em todo o mundo. MARTINS & BONATO (2009), analisando o estágio atual dos alunos que não assimilam as matérias e muito menos as habilidades e as competências, e a sua aceitação para o mercado de trabalho, afirmam que no que diz respeito às expectativas como futuro do estudante, se há algumas décadas atrás a escola podia até garantir um emprego e alguma mobilidade social, hoje já não pode.

Em sua maior parte, os alunos que acabam de sair ou graduar no ensino médio em Moçambique apresentam muitos problemas de conhecimentos adquiridos durante o período em que estiveram na escola. Apresentam problemas gerais na escrita, leitura e nas ciências exatas. Esta é a percepção geral dos moçambicanos, através das mídias e opiniões das pessoas.

Na área do jornalismo o problema é gritante. Alguns jornais têm estado a apresentar erros ortográficos e gramaticais, e até aqueles que têm sorte de serem indicados para pivôs de

algumas televisões pronunciam mal aquilo que têm estado a ler nas notícias, conforme Francisco Manjate (2015).

Uma das críticas mais frequentes que se faz à educação é a sua falta de articulação com as demandas do mercado de trabalho. Essas críticas se aprofundam quando se trata da escola de ensino médio. A partir dessas constatações, a principal responsabilidade pela falta de articulação estaria radicada no sistema educativo, que está atrasado em relação às novas demandas de formação que o mercado atualmente requer.

Não é fácil hoje em dia, em qualquer país do mundo, discutir sobre a qualidade de ensino, sobretudo quando se trata de um país subdesenvolvido como Moçambique. O conceito de qualidade de ensino possui uma gama significativa de estudos, sem que até hoje tenha se chegado a um consenso. As rápidas mudanças do mundo moderno não permitem definições de uma vez por todas. Por isso mesmo, a qualidade de ensino, é uma matéria de grande complexidade e sua discussão envolve amplo elenco de questões. Por isso, a qualidade da educação depende também do país e mais ainda de quem financia e dirige as instituições. O nosso estudo permitiu rejeitar a hipótese segundo a qual as mudanças constantes das políticas públicas no setor de educação em Moçambique, após a independência, afetam a qualidade no Ensino Secundário Geral. E confirmou a hipótese alternativa, segundo a qual a falta de infraestrutura e de condições de trabalho apropriadas afeta a qualidade do ensino em Moçambique. A existência de condições materiais mínimas e de incentivos ao desenvolvimento dos contextos e das populações escolares deve ser considerada uma condição indispensável, mas não suficiente para a melhoria da qualidade da educação.

Os resultados das entrevistas com os diretores das escolas e os respectivos professores confirmam que as condições de trabalho são ruins. Todos os diretores se preocupam com a falta de um pouco de tudo nas suas escolas. Todas as escolas pesquisadas estão há vinte anos ou mais sem serem restauradas ou reabilitadas.

Olhando para a qualidade de ensino numa forma geral em Moçambique, a qualidade de ensino tem que ser enquadrada e contextualizada dentro do processo do próprio desenvolvimento do sistema nacional de educação. É a qualidade que é possível. A qualidade, do ponto de vista de acesso à escola, é muito boa, porque há muitos alunos a entrar nas escolas ou seja os ingressos aumentaram. Mas a qualidade do ponto de vista de acesso aos conhecimentos carece de uma avaliação pois os alunos não tem acesso epistemológico ao saber. O acesso epistemológico não se reduz ao acesso apenas do material escolar, mas também à criação de condições

analíticas para que o aluno possa ler e interpretar o mundo que lhe circunda (BASILIO, 2012, p.96).

Resultados de SACMECQ (2007), SACMEQ (2012), OSIA (2011) mostram que a qualidade do ensino básico em Moçambique é fraca. O Relatório de Desempenho do setor de educação em Moçambique (2014) sinaliza mau desempenho dos estudantes do Ensino Secundário Geral (10^a classes). Um outro estudo denominado “Diagnóstico do Ensino Secundário Geral (DESG)”, realizado em 2004 pelo MEC sobre o desempenho dos alunos, tinha concluído que os alunos revelavam maiores dificuldades na expressão escrita particularmente na produção de textos.

Um estudo de caso apresentado numa dissertação de mestrado em 2011, com 698 alunos da 10^a classe, na cidade de Nampula em Moçambique (zona Norte do país), sobre o desempenho, as competências e habilidades dos estudantes, mostrou que cerca de 48,9% dos alunos pesquisados classificaram-se como fracos, 46,8% consideraram-se médios, 3,6% disseram que são bons alunos e 0,7% é dos que se afirmam serem muito bons na aprendizagem. Isso revela que no ensino secundário moçambicano raramente podemos encontrar alunos excelentes (JOAO, 2010).

E um estudo também efetuado pelo Banco Mundial (2014) constatou que o conhecimento geral dos professores moçambicanos é fraco. Não restam dúvidas de que a questão da qualidade da educação ainda é um grande desafio para Moçambique. O processo de construção de uma educação de qualidade não termina nunca. Quando avançamos alguns passos, o objetivo se afasta, porque o mundo se modifica e porque as demandas aumentam. Os resultados sinalizam que o desafio de qualidade hoje não pode ser enfrentado sem alterações profundas na agenda de políticas educacionais. Temos certeza de que não há nenhuma possibilidade de discordância em relação a essas afirmações por todos aqueles envolvidos com os processos de escolarização. A qualidade de educação em Moçambique não está na altura da expectativa do público e, fora de dúvida, há muito o que fazer, corrigir e inovar. A preocupação demonstra que se vê inadiável a necessidade de melhoramento imediato, o que demanda critério, proficiência e, mais que tudo, requer novo paradigma educacional.

Os resultados sinalizam que o Ministério de Educação em Moçambique não dispõe de uma política de formação continuada dos professores, e isso é grave. Esta constatação nos foi confirmada pela entrevista que fizemos com o diretor nacional adjunto do Ensino Secundário Geral e também os professores confirmaram esta realidade. Porém, por melhor e

mais avançado que seja um curso de formação académica ou de formação técnica específica, os profissionais de educação não saem deles “prontos”. Assim, a formação inicial e continuada faz parte de um processo contínuo que forma o profissional da educação e, ao mesmo tempo, a profissão do educador e a própria escola (GENRO, 2004). O avanço tecnológico e as mudanças em diferentes áreas determinam que não é possível na contemporaneidade aceitar que o profissional da educação se sinta satisfeito simplesmente com a formação inicial do professor. A formação continuada permite, então, que o professor vá se apropriando, como sujeito histórico, dos conhecimentos que ele mesmo gerou e que se torne um professor investigador, podendo rever a sua prática, atribuindo-lhe novos significados, e obter maior espaço para a compreensão das mudanças que o atinjam (idem).

Há várias questões que podem ser desdobramentos desta pesquisa no futuro. Em primeiro lugar, a questão do acesso ao ensino e a equidade escolar. O acesso à escola significa colocar a educação à disposição de todas as crianças, jovens e adultos. A educação é um bem que deve ser oferecido de todas as maneiras (BASILIO, 2012). No entanto, quando a política de acesso, ou seja, a universalização do ensino (educação para todos) não é acompanhada por infraestruturas escolares em quantidade e qualidade, com os seus respetivos insumos pedagógicos ou recursos escolares, e pela formação dos professores com qualidade, o sistema de ensino acaba se tornando um sistema excludente por não ter conseguido prover igualdade de oportunidades aos alunos. Em segundo lugar, a questão sobre acesso à educação e qualidade do ensino. Apesar dos avanços registrados no que concerne ao acesso de ensino em Moçambique a partir de 1992, onde o número de alunos passou de 1,5 milhões para mais de 6 milhões em 2011, os desafios ainda são enormes, existe ainda um número considerável de crianças fora da escola, e a qualidade do ensino constitui preocupação não só internamente, mas também em relação a outros países africanos. Em relação a outros países da África, Moçambique continua atrás nos indicadores de acesso. Quanto à qualidade, cabe notar que nos países vizinhos a Moçambique (Zimbabwe e Malawi) os alunos que terminam o ensino primário são capazes não só de escrever e ler, mas também de exercer uma certa profissão que, de acordo com o ponto de vista dos pais, um aluno finalista do ensino básico em Moçambique não seria capaz de fazer (CASTIANO, 2006). Em terceiro lugar, a questão da definição do currículo em nível local ou em nível universal. O INDE (2003, p.1) define currículo local como sendo: uma componente do Currículo Nacional correspondente a 20% do total do tempo previsto para o ensino de cada disciplina. Esta componente é constituída por

conteúdos definidos localmente como sendo relevantes, para a integração da criança na sua comunidade. Porém, observando as experiências até agora acumuladas nos vários países africanos na introdução dos conteúdos locais nas escolas, notam-se dificuldades de várias ordens. A mais séria reside no fato que os elementos do saber local tendem a ser aqueles ao qual menos atenção se presta por parte dos professores, porque eles exigem muito tempo de pesquisa e sistematização e alguns deles quebram normas e tradições existentes (EASTON; CAPACCI; KANE, 2000;.CASTIANO, 2006). É crucial que a escola moçambicana seja um espaço de diálogo entre as culturas de natureza local e universal, onde o currículo local seja um espaço de integração dos saberes, valores e práticas locais e também da sua legitimação. Os discursos sobre o desenvolvimento local ou regional têm espaço se for compreendido o homem e a cultura que ele próprio constrói. Os grupos sociais constroem o conhecimento que a escola veicula dependendo das políticas educacionais desenvolvidas (DUARTE et al., 2014).

Terminamos as nossas conclusões observando que qualquer trabalho científico tem os seus constrangimentos e imperfeições. Durante a nossa pesquisa deparamo-nos com a relutância dos professores e gestores educacionais para o preenchimento dos formulários e para a realização das entrevistas. Esperamos que as outras pesquisas deste tipo venham ampliar e aprofundar mais o estudo sobre a educação em Moçambique, e contemplar na pesquisa aquilo que não conseguimos fazer, analisando outros atores importantes para a educação, tais como os deputados e senadores, os analistas das políticas formuladas, a sociedade civil, os colaboradores do Ministério de Educação, e alunos, de modo que mais contribuições para melhorar o ensino em Moçambique possam ser feitas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, M. Avaliação e Progressão Continuada: Subsídios para uma reflexão. In: BICUDO, M. A e SILVA JUNIOR, C. (Orgs). Formação do Educador e Avaliação Educacional. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- ABRUCIO, F. Gestão Escolar e Qualidade. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- ADAMS, D. Defining educational Quality. Arlington: Institute for International Research, 1993.
- AFONSO, N. & COSTA, E. A avaliação externa das escolas: um instrumento de regulação baseado no conhecimento. In BARROSO, J. & AFONSO, N. (Orgs.), Políticas educativas: Mobilização de conhecimento e modos de regulação (pp.155-189). Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão, 2011.
- AKKARI, Abdeljalil; Internacionalização das Políticas Públicas, Transformações e desafios. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- AMANTE, M. J. A avaliação da qualidade no ensino superior. Uma proposta de indicadores de qualidade docente. Tese (Doutorado em Educação) - Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, 2007.
- ARAUJO, C.H.; LUZIO, N.; Educação: Uma Aposta no Futuro. Brasília: Editora OXFAM, Serie Mania da Educação, V.2, 2006.
- ARMOR, D. et al. G. Analysis of the Reading Program in Selected Los Angeles Minority Schools. Santa Monica: Rand, 1976.
- AVASILCAI, S., BOIER, R., & HUTU, C.A. Approaches to quality for higher education. In BADEA, N. e RUSU, C. (Eds.). Proceedings of the 4rd international seminar on quality management in higher education (pp. 417-422). Sinaia-Iasi: Editions Performatica, 2006.
- BANCO MUNDIAL, Priorities and Strategies for Education: a World Bank sector review. Washington: The World Bank, 1999.
- BARDIN, L. Análise de Conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1995
- BASILIO, G. O Currículo Local nas Escolas Moçambicanas: Estratégias Epistemológicas de Construção de Saberes locais. Revista Educação e Fronteiras, Doutorados e Mestrados, v.2, n.5, p.79-97, 2012

- BASILIO, G.. O Estado e A Escola na Construção da Identidade Política Moçambicana. Tese (Doutorado em Educação)-Pontifícia Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.
- BASÍLIO, Guilherme. Os Saberes Locais e o Novo Currículo de Ensino Básico. Dissertação (Mestrado em Educação)-Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
- BAZO, M., Transformational Leadership in Mozambican Primary Schools. PhD Thesis, University of Twente. Enschede: PrintPartners Ipskamp, 2010.
- BEISEIGEL, C.R. A Qualidade do Ensino na Escola Pública, Brasília: Liber Livros, 2006.
- BELLONI, I; MAGALHÃES, H.; SOUZA, L. Metodologia de Avaliação de Políticas Públicas. São Paulo: Cortez Editora, 2000.
- BIASI; S. V. O professor e qualidade de ensino: uma análise a partir dos resultados do Saeb na escola pública do Paraná; *Jornal de Políticas Educacionais*, nº 6, Julho–dezembro de 2009 pp. 33–41 Disponível em : http://www.jpe.ufpr.br/n6_4.pdf, Acessado em 20 de Setembro de 2015.
- BOLIVAR, A. Como melhorar as escolas. Porto: Edições Asa, 2003
- BONAMINO, A. Tempos de avaliação educacional: o SAEB, seus agentes, referências e tendências. Rio de Janeiro: Quartet, 2002.
- BRASLAVSKY, C. Dez fatores para uma educação de qualidade para todos no século XXI. Brasília: UNESCO/Editora Moderna, 2004.
- BRAUTIGHAN, D. Aid Dependence and Governance. Estocolmo: Norstedts Tryckeri, 2000.
- BROOKE, N. SOARES, J. F. (org). Pesquisa em eficácia escolar: origens e trajetórias. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2008
- CAMUENDO, A. P.L. A. Impacto das Experiências Laboratoriais na Aprendizagem dos Alunos no Ensino de Química. Dissertação (Mestrado em Educação)- PUC-SP, 2006. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp010956.pdf>, acesso em 19 de outubro de 2015.
- CUNGUARA, B.; HANLON, J.. O fracasso na Redução da Pobreza em Moçambique, Crisis States Research Center, Working Papers Series 2, Development Studies Institute, London School of Economics, 2010.
- CANO, I. Introdução à Avaliação de Programas Sociais. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

- CARVALHO, R.E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? Revista Educação Especial, n.26, 2003.
- CASASSUS, J.. A Escola e a Desigualdade. Brasília: INEP/ Editora Plano, 2002.
- CASH,K.; SANCHEZ, D.. Redução da Pobreza ou repetição de erros? Uma crítica da Sociedade Civil aos documentos de estratégias de redução da pobreza. Save The Children Sweden, 2003.Disponível em <http://www.sarpn.org/documents/d0000651/P663-PRSP.pdf>. Acesso em 30/12/2015
- CASTIANO, J. P.: Educar Para quê? As Transformações no Sistema de Educação em Mocambique. Maputo:INDE, 2005.
- CASTIANO, J, P. O Currículo Local como Espaço Social de Coexistência de Discursos: Estudo de Caso nos Distritos de Bárúè, de Sussundenga e da Cidade de Chimoio – Moçambique. Revista E-Curriculum, São Paulo, v. 1, n. 1, dez. - jul. 2005- 2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>, Acesso em: 20/02/2016.
- CASTIANO J.P et. al., O Barómetro da Educação Básica em Moçambique- Estudo Piloto sobre A Qualidade de Educação. Maputo: Editora Publix, 2012.
- CASTIANO, P.I & NGOENHA, “A Longa Marcha Duma Educação Para Todos” em Moçambique, 3ª ed. Maputo:PublixEditora, 2013.
- CHIAVENATO, I, Introdução à Teoria Geral da Administração. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2004.
- CORDIOLLI, M. Sistemas de Ensino e Políticas Educacionais no Brasil. Curitiba: Ibpex Dialógica, 2011.
- COSTA, M. V.(Org), A Escola Tem Futuro? Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2007.
- COSTA,V. V. A supervisão escolar no processo educativo da gestão democrática: Busca de Re-Significado para sua prática no estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação)-UNESP, São Paulo , 2006.
- CUNHA, L.A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007.
- DAFT, R. L. Organizações. São Paulo: Pioneira,2002.

Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 30/12/2015.

Declaração de Dakar. Educação Para Todos, Texto adotado pela Cupula Mundial de Educação em Dakar, Senegal, de 26 a 28 de Abril, de 2000. (Online) <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-de-dakar.html>. Acesso em 30/12/2015

DELORS, J. et al. Educação – Um tesouro a descobrir. Rio Tinto: Edições Asa, 1996.

DOMINGOS, A.B. Administração do Sistema Educativo da Organização das Escolas em Moçambique no Período Pos-independência 1975-1999: descentralização ou Recentralização. Dissertação (Mestrado em Administração Escolar)-Universidade do Minho, Braga, 2010.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F. de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. Cadernos Cedes, Campinas, v. 29, n. 78, Ago. 2009.

DUARTE, S. et al., As Ciências Sociais e Humanas, Debate Teórico- Prático em Moçambique. Maputo: Editora Educar-UP, 2014.

DUARTE, S. et al.; Progressão por Ciclos de Aprendizagem no Ensino Básico: Desafios na Mudança de Paradigmas de Avaliação. Maputo: INDEE Editora Educar- UP, 2012.

EASTON, P.; CAPACCI, C.; KANE, L. Indigenous Knowledge Goes to School : Potentials and Perils of Community Education in the Western Sahel. Indigenous Knowledge (IK) Notes; No. 22. World Bank, Washington, DC. Disponível em: <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/10816>. Acesso em 20/02/2016

ECO, U. Muito além da internet. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://www2.fgv.br/bibliotecageral/docs/Internet.pdf>. Acesso em 29/12/, de 2015.

EDUCATION POLICY AND DATA CENTER. Making Sense of Data to Improve Education. Learning, Achievement in Reading and Math SACMEQIII, Mozambique, 2007. Disponível em: http://www.epdc.org/sites/default/files/documents/Mozambique_sacmeq.pdf. Acesso em 30/12/2015

FERNANDES, C, Avaliação das Aprendizagens, sua relação com o papel social da escola. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

FONSECA; M.; Políticas Públicas Para a Qualidade da Educação Brasileira: Entre o Utilitarismo Econômico e a Responsabilidade Social. Cadernos Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p.153-177, maio/ago.2009. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v29n78/v29n78a02.pdf>, Acessado em 26 de Setembro, 2015.

FORTIN, M.-F. O Processo de Investigação: Da concepção à realização. Montreal: Décarie Éditeur, 2009.

FRANCO, C.BONAMINO, A.; FERNANDES, C. Eficácia e Equidade na Educação Brasileira: Evidências baseadas nos dados do SAEB2001. Relatório Técnico INEP/MEC, 2002.

FRANCO, et al., 2007. Qualidade e equidade em educação: reconsiderando o significado de “fatores intra-escola” Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.15, n.55, p. 277-298, abr./jun. 2007.

FREITAS, A. L.. Fundamentos, dilemas e desafios da avaliação na organização curricular por ciclos de formação. In: ESTEBAN, M. T.(Org.). Escola, currículo e avaliação. São Paulo: Cortez Editora, 2005.

FREITAS, C. A. S. Auditoria de Gestão e Estratégia no Setor Público. Revista do Serviço Público, Escola Nacional de Administração Pública, Brasília, DF, ano 52, n. 4, p. 147, Out./Dez. 2001.

FRELIMO, Relatório do Comité Central do 3º Congresso. Maputo: FRELIMO, 1977.

FRELIMO. Programa e Estatutos do 3º Congresso. Maputo: Departamento do Trabalho Ideológico, 1997.

FUENZALIDA, E. R. Critérios de Análises de La Calidad en el sistema escolar y sus dimensiones. Revista Iberoamericana de Educación, Madrid, n.5, p.45-65, Maio/Agosto, 1994.

GENRO, T. et al.; Novo Modelo de Educação para o Brasil, Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 2004.

GLEWWE, P. KREMER, M.; MOULIN, S. Many Children Left Behind? Textbooks and Test Scores in Kenya. NBR Working Paper Serie WP n.13300, 2007.

- GOLIAS, M. Educação Básica: Temáticas e Conceitos. Maputo: DINAME -Editora Escolar, 1999.
- GOLIAS, M.. Sistemas de ensino em Moçambique: passado e presente. Maputo: Editora Escolar, 1993.
- GOMÉZ, M. B. Educação Moçambicana. História de um Processo: 1962-1984. Maputo, Moçambique : Livraria Universitária, Universidade Eduardo Mondlane, 1999.
- GONÇALVES, A. “Modernidades” Moçambicanas, Crise de Referencias e a Ética no Programa de Filosofia para o Ensino Médio. Tese de doutoramento. Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil., 2009.
- GULICHE, P.M. Ajuda Externa e Escolha de Políticas Públicas no Setor de Educação em Mocambique(2006-2011). Dissertação (Mestrado em Educação)- UEM, 2011.
- GUSMÃO, J.B. B. de; Qualidade de Educação no Brasil: Consensos e Diversidade de Significados, USP, Faculdade de Educação, (Dissertação de Mestrado), 2010, São Paulo.
- HELENE, O Ensino à Distância não é uma Solução, e sim outro problema a ser superado. Correio da Cidadania, 2012. Disponível em: (online) http://www.correiocidania.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=7163:manchete220512&catid=34:manchete. Acessado em 30/12/2015.
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M.; WEST. School Improvement in an Era of Change. London: Cassel, 1994.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANISIO TEXEIRA(INEP). Qualidade da Educação: Uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 8ª serie do Ensino Fundamental. Brasília: INEP/MEC, 2003.
- ISMAEL, A.. Relatório do inquérito sobre a situação do ensino e aprendizagem no nível secundário nas disciplinas de M, F, Q, B e G em Moçambique. Projecto UP/STTP, Universidade Pedagógica, Maputo, (Não publicado), 2005.
- JACONI, et al.; Desafios e Perspectivas da Educação Social, um Mosaico em Construção. São Paulo: Expressão e Arte Editora, 2010
- JENSET, I.S, Democratization as Development Aid in Mozambique: Which role does Education for Citizenship Plays? MSc. Thesis in Education, University of Oslo, 2005.

JOÃO, A.S. Abordagens à Aprendizagem dos alunos do Ensino Secundário Geral em Escolas Moçambicanas: Estudo realizado na Escola 12 de Outubro, cidade de Nampula. Dissertação (Mestrado em Educação/Psicologia Educacional)-Universidade Pedagógica, , Maputo, 2012.

JULIATTO, C..I.. A Universidade Em Busca da Excelência: Um Estudo sobre a Qualidade de Educação. Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2005.

KLIMBERG, L. Introduccion a la Didactica Geral. Havana: Editorial Pueblo y Educacion, 1972.

KINGDON, J. W. Agenda, Alternatives and Public Policies. Boston: Little Brown, 1984.

LACOMBE, F. J. M., & HEILBORN, G. L. J. Administração. São Paulo: Saraiva, 2003.

LEAL, A. B. & CORRÊA, P., História, Regulação e Poder Disciplinar no campo da Supervisão Escolar. Educação em Revista, vol. 26, 2010.

LEVINE, D.; LEZOTTE, L. Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice. Madison: National Center for Effective Schools Research and Development, 1990.

LIBANEO, et al. Educação Escolar; Políticas, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez Editora, 2014.

LIBANEO; J. C. Organização Escolar: Teoria e Prática. Goiânia: Alternativa, 2001.

LIMA, J. de A... Em busca da boa escola: Instituições eficazes e sucesso educativo. V. N. Gaia: Fundação Manuel Leão, 2008.

LUCK, H. Dimensões de Gestão Escolar e Suas Competências. Curitiba: Positivo, 2009.

MACHEL, S. O Poder popular Garante a Legalidade. Coleção “ Palavras de Ordem “ 27, Maputo: Tipografia Noticias, Junho de 1984.

MAINARDES, J.. A Promoção Automática em Questão: Argumentos, Implicações e Possibilidades. 2008. Disponível em: www.emaberto.inep.gov.br Acesso em 16 de Dezembro de 2015.

MARCELINO, P. Práticas Democráticas na Escola: um Estudo de Caso numa Escola Secundária no Norte de Moçambique. Tese (Doutorado em Ciências da Educação)-Universidade Católica Portuguesa, 2013.

MARTINS, A.M.S; BONATO, M. M.C; Trajetórias Históricas da Educação. Rio de Janeiro: Editora Rovel, 2009.

MARTINS, Z., Mozambique: Some Considerations on Educational research, Policy Formulation and Decision Making. Prospects, v.4, pp 619-626, 1997.

MASOLO, D. A. “Filosofia e Conhecimento Indígena: Uma Perspectiva Africana”. In: SANTOS, B de S; MENESES, M. P.(org.): Epistemologia do Sul. São Paulo: Cortez, 2010.

MASSIMACULO, A. Políticas Educativas Para a Educação Básica em Moçambique e Diversidade Cultural: O Caso de Escolas do Município de Nampula. Dissertação (Mestrado em Educação)- Universidade do Minho, Braga, 2010.

MAZULA, B.Educação, Cultura e Ideologia em Moçambique: 1975-1985. Porto: Edições Afrontamento,1995.

MEC/INDE. Plano Curricular do Ensino Secundário Geral: Documento Orientador, Objectivos, Política, Estrutura, Plano de Estudos e Estratégias de Implementação. Maputo: MEC/INDE, 2007.

MECUPA, J. A contribuição da UNESCO para o Desenvolvimento do Sistema de Educação em Moçambique-c.1970-1999; Trabalho de Diploma para obtenção do Grau de Licenciatura em Ensino de História e Geografia, Maputo, Abril de 2004.

MENDONÇA, C.Você pode fazer a Reforma Educacional no País, na Escola, na Família. Rio de Janeiro:LC Planning & Consulting, 2009.

MINED. Estratégia do Ensino secundário Geral (2009 – 2015),Novembro de 2009, aprovada na XXI sessão ordinária do Conselho de Ministros, Maputo, aos 24/11/09.Maputo:MINED, 2009

MINEDHH, Desafios da Qualidade da Educação: Possíveis Soluções, Maputo:MINEDHH, 2015.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA(MEC). Plano Estratégico de Educação e Cultura.1999-2005. Maputo: MEC, 2005

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). Plano Estratégico de Educação e Cultura.1999-2005. Maputo: MEC, 2005.

MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA(MEC),Plano Estratégico de Educação e Cultura(2006-2011): Fazendo da Escola um Polo de Desenvolvimento Consolidando a Moçambicanidade. Maputo:MEC, 2006.

- MOÇAMBIQUE A prestação efetiva de Serviços Públicos no Sector de educação. Relatório Público pelo Afri MAR e pela Open Society Initiative for Southern Africa. Maputo:OSIA2012.
- MONDLANE, E. Lutar Por Moçambique. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora,1975.
- MONLEVALE, A. J. Plano Municipal de Educação Fazer para Acontecer. Brasília: Ed. Idéia, 2002.
- MORAES, A.C. Políticas Públicas em Gestão Escolar: A Variável Seleção, Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento) – IE/UFRJ, 2014.
- MORTIMORE, P. et al. The Junior Years. Wells: Open Books, 1988.
- MORTIMORE, P. The Nature and Fundings of Schools Effectiveness Research in the Primary Sector. In: RIDELL, S.; BROWN, S.(Ed). School Effectiveness Research: Its Messages for School Improvement. London;HMSO, 1991.
- MOTTA, P. R. Avaliação de Administração Pública: Eficiência, Eficácia e Efetividade. In: Projeto “ Um Novo Estado para São Paulo”. São Paulo: FUNDAP, 1992.
- MURILO, F. J. El movimiento teórico-práctico de mejora de la escuela. Algunas lecciones aprendidas para transformar los centros docentes. In Revista electrónica iberoamericana sobre calidad,eficacia y cambio en educación, 2003. Disponível em <http://www.ice.deusto.es/rinace/reice/volln2/Murillo.pdf>. acessado no dia30/12/2015.
- NDOY, A. Análise do Relatório da UNESCO (2007) sobre a qualidade da educação. Maputo, 2008.
- NEWITT, M. A History of Mozambique. London: Hust Company,1997.
- NICOLELLA, et al. Políticas Públicas Educacionais e Desempenho Escolar dos alunos da Rede Pública de Ensino. São Paulo:Funpec Editora, 2014.
- NIQUICE, A. F.; Formação de Professores Primários – Construção do Currículo. Maputo: Texto Editores, Lda., 2005.
- NORTE,G.M, Escolaridade em Mocambique: Diferenciais Regionais e Determinantes. Dissertação (Mestrado em Economia)-Centro de Desenvolvimento Regional, Faculdade de CiênciasEconomicas-UFGM, Belo Horizonte, 2006.
- NOVOA, A. Professores se formam na Escola. Revista Nova Escola, Ano XVI, n.14, Maio de 2001

OCDE . As Escolas e a Qualidade. Rio Tinto: Edições Asa,1992.

OLIVEIRA, R., & ARAÚJO, G. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. Revista Brasileira de Educação, 28, 5-24, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>. Acesso em 7/9/2015

OMOTE, S. A Construção de uma escala de atitudes sociais em relação à inclusão : notas preliminares. Revista Brasileira de Educacao Especial, Marilia, v.11, n.1 p.33-47, 2005.

Organizações das Nações Unidas Para a Educação, Ciencia e Cultura- UNESCO. Declaração Mundial Sobre Educacao Para Todos(Conferencia de Jomtien). Tailandia: UNESCO, 1990. Disponível em: http://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em 15 de Dezembro de 2015.

PADILHA, P. R. Prefácio. In: LIMA, L. Organização Escolar e Democracia Radical. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

PARENTE, et al. A formação de Professores e seus Desafios Frente às Mudanças Sociais, Políticas e Tecnológicas. Porto Alegre: Editora PENSO, 2015.

PASSADOR, C.S.; ALVEZ, T. Educação Pública no Brasil, condições de oferta, nível socioeconômico dos alunos e avaliação. Brasília: INEP, 2011.

PASSOS, A., NAHARA, T., MAGAIA, F., AND LAUCHANDE, C. 2005. The SACMEQ II Project in Mozambique: A study of the conditions of schooling and the quality of education. Harare: The Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality (SACMEQ) <http://www.sacmeq.org/downloads/sacmeqII/Mozambique.zip>, acessado em 30 de Dezembro, de 2015.

PASSOS, A.; A Comparative Analysis of Teacher Competence and its Effect on Pupil Performance in Upper Primary Schools in Mozambique and other SACMEQ Countries. PhD Thesis in Policy Studies. Pretoria: University of Pretoria, 2009.

PATIA, N.C.E. Os Processos de Descentralização, Democratização e Autonomia do Sistema Educacional em Moçambique: Uma Análise Crítica. 2013. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/os-processos-de-descentralizacao-democratizacao-e-autonomia-do-sistema-educacional-em-mocambique-uma-analise-critica/104095/>. Acesso em em 30/12/2015.

PAZETO, A. E, Participação: Exigências para a qualificação do Gestor e Processo permanente de atualização . Em Aberto, Brasília, v.17, n.72. p.163-166, fev/jun, 2000

PEREIRA, F. A. Processo de Elaboração de Públicas Públicas em Moçambique: O Caso do PARPA e PQG. Maputo: UEM,2008.

POLIDANO, C. Why Public Setor Reforms Fail? Public Policy and Management Working Paper no.16 University of Manchester, Institute for Development Policy an Manangment, 2011.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO - PNUD.Relatório nacional de desenvolvimento humano de Moçambique 2000. Maputo.

REID, K.; HOPKINS, D.; HOLLY, P. Towards the Effective School. Oxford: Blackwell, 1987

Relatório da Avaliação da Qualidade dos Serviços de Educação no Ensino Básico na Óptica dos Beneficiários:Estudo de Caso Realizado em Três Provincias (Gaza, Zambezia e Cabo Delgado). Centro de Aprendizagem e Capacitação da Sociedade Civil(CESC), Coordenado por MEPT, MASC e IBIS, Moçambique, 2011, Disponível em: <http://www.cescmoz.org/images/pdf/relatorioqualidadedeensino.pdf>, acessado no dia15/12/2015.

Relatório da Open Society Initiative for Southern Africa(OSISA), Ensino e Educação de JovensAdultos emMocambique. 2011
Disponivelem:http://www.osisa.org/sites/default/files/mozambique_yale_por_final.pdf,
Acessado em 30/12/ 2015.

Relatório sobre O Papel das Organizações da Sociedade Civil na Formulação de Politicas Públicas em Moçambique: Caso do G20 e o PRPA II. Maputo: IESE, 2007.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE Agenda 2025: Visão e Estratégia da Nação. Maputo: Comité do Conselheiro, 2003.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Movimento Educação Para Todos(MEPT)- Financiamento do Setor da Educação em Moçambique. Maputo, 2006

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Plano de Ação para a Redução da Pobreza Absoluta,(PARPA II)2005-2009, Maputo, 2001.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. PLANO ESTRATÉGICO DA EDUCAÇÃO, 2012-2016, Aprovado pelo Conselho de Ministros. Maputo, 12 de junho de 2012, Moçambique

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Plano de Acção de Combate à Pobreza Absoluta (PARPA) 2006-2009, Maputo, Moçambique, 2006.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Plano Quinquenal do Governo, 2010-2014, Abril de 2010

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Programa Quinquenal do Governo(2005-2009), Maputo, Marco de 2008.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE Relatório de Desempenho do setor de Educação em Moçambique, 2013, versão 1, 15/03/2014, Maputo, 28 de Março de 2014.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE Relatório Sobre os Seis Obrjetivos da Educação Para Todos(E.P.T): Exame Nacional 2015 da Educação Para Todos. Maputo, 2015.

REYNOLDS, D.; CREEMES, B. School Effectiveness and School Improvement: A mission Statement. SchoolEffectivenessandSchool Improvement,1, 1990.

RIBEIRO; et al. Políticas educacionais e eficácia: O caso do Ceará; RevistaPolíticas Educativas, Eficácia e Melhoria das Escolas, Centro de Investigação em Educação e Psicologia – Universidade de Évora (CIEP-UE). Disponível em: <http://www.peeme.uevora.pt/> Acessado em: 30/12/2015

ROCHA, A. Moçambique Historia e Cultura. Maputo: Texto Editores, 2006

ROCHA; J. A; Gestão do processo Político e Públicas Públicas. Lisboa: Editora Escolar, 2010

RODRIGUES, M.A.. Políticas públicas. São Paulo: Publifolha Editora, 2010.

SCHEERENS, J. Review and meta-analyses of school and teaching effectiveness.The Netherlands: University of Twente,2000.

SÉGUIN, R. The Elaboration of schooltextbooks - Methodological guide. Unesco: Divison of Educational Sciences, contents and methods of education,1989.

SOARES, J.F. Índice de desenvolvimento da Educação de São Paulo – Idesp: bases metodológicas. São Paulo em Perspectiva, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 29-41, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.seade.gov.br>. Acesso em: 20 de Feereiro de 2016

SILVA, R. O. Teorias da administração. São Paulo: Pioneira,2001.

SOARES, M. Linguagem e escola. Uma Perspectiva Social. S.P, Editora Ática, 2002.

SOBHAN, R. Aid Dependency and Donor Policy: The Case of Tanzania With Lessons from Bangladesh Experience. Bangladesh:University Press Limited,1996.

SOBRINHO, J. D. Avaliação, políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez Editora,2003.

SOUTHERN AND EASTERN AFRICA CONSORTIUM FOR MONITORING EDUCATIONAL QUALITY. (SACMEQ) Education in Mozambique. Harare: Southern and Eastern Africa Consortium for Monitoring Educational Quality. 2012. Disponível em:<http://www.sacmeq.org/education-mozambique.htm>, acessado em 12 de Outubro, de 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Perfil da Gestão Escolar no Brasil. Tese (Doutorado em Educação) – PUC SP, São Paulo,2006.

SOUZA, C.A. F,et al., Complexidade de Formação do Professor a Pedagogo e dos seus campos de atuação, Expressão e Arte Editores, São Paulo, 1ª edição , 2012.

TERÇÁRIO, et al.; Tecnologias na formação e na Gestão Escolar, AVERCAMP, Editores, Brasil, 2007.

TOMASI, et al.; O Banco Mundial e as Políticas Educacionais, Cortez Editora, 1996, São Paulo.

TORRES, R. M. Repetência Escolar: Falha do aluno ou Falha do Sistema? In: MARCHESI, A.& GIL, C.(Orgs.). Fracasso E Escolar: Uma Perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TOVELA, S.(coord.). Manual de apoio ao Professor- Sugestões para abordagem do currículo local: Uma alternativa para a redução da vulnerabilidade. Maputo: INDE,2004.

UACIQUETE, A.S. Modelos de administração da educação em Moçambique (1983-2009). Dissertação (Mestrado)em Administração e Políticas Educativas)-Universidade de Aveiro, Aveiro, 2010.

UNESCO. Educação de qualidade para todos: um assunto de direitos humanos. 2. ed. Brasília:UNESCO, 2008.

UNESCO. Modelos Innovadores en la Formación Inicial Docente. Estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa: coordinado por F. Javier Murillo. Santiago: Chile: UNESCO, 2005

UNESCO. Conferência Internacional sobre o Planejamento da Educação, Paris, 1968.(Planificação da Educação: Um levantamento mundial de problemas e perspectivas). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas,1971.

UTELA, P., A Teoria da Ação Comunicativa de Habermas: Um Conflito ou Realidade Social na Gestão da Educação em Moçambique. Revista Eletrónica de Investigação Filosófica, científica e tecnológica, ano II, Numero V, 2015, Disponível em:media.wix.com. Acessado em 21 de outubro de 2015.

VILLAMARIM; A.J.G; O Estado eficaz, uma metodologia revolucionaria para você alcançar o ótimo de rendimento no estudo e no trabalho, AGE, editora, Porto Alegre, 2003.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

BOLETIM DA REPÚBLICA nº 19, série Lei 6/92 de 6 de Maio: *Sistema Nacional de Educação*, Maputo: Imprensa Nacional,1992.

LEI 6/92. Disponível em:
<http://www.mec.gov.mz/legislacao/Legislacao/Lei%20do%20Sistema%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o.pdf> Acesso em 20/12/2015

LEI n.5/2003, de 21 de janeiro, Lei do Ensino Superior, Revoga a lei 1/93.

LEI 1/93 de 24 de julho, Lei do Ensino Superior,2006.

MOÇAMBIQUE. Constituição de 02.11.90. Boletim da República, Maputo, 1ª Série, nº 44, 1990.

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE. Decreto 11/90, de 1 de junho de 1990, que autoriza o exercício de atividades de Ensino Particular e de Explicador e revoga os artigos 1 e 6 do Decreto 12/75 de 6 de Setembro

REPÚBLICA POPULAR DE MOÇAMBIQUE (RPM); *Sistema Nacional de Educação – Linhas Gerais e Lei nº 4/83*; RPM; Minerva Central; Maputo, Novembro de 1985.

MINEDH. Política Nacional de Educação (Resolução n.8/95) Boletim da República, Serie n. I, n.41, 22 de Agosto de 1995

APÊNDICE I

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A) Roteiro de entrevista com o Diretor Nacional do Ensino Secundário Geral, Ivaldo Quincardete

Perfil Profissional:

Nível de Formação Profissional:

Experiência profissional:

1. Senhor Diretor, como avalia as atuais políticas educacionais dos últimos dez anos?

A questão da qualidade da educação e do processo ensino-aprendizagem constitui, actualmente, um tema muito debatido no mundo educativo. No que se refere à moçambicana, a questão da qualidade do ensino não passa despercebida.

2. Como avalia a nossa qualidade de ensino em Moçambique?

3. Quais são os grandes constrangimentos que o setor enfrenta actualmente?

4. HELOISA LUCK (2012, p196), afirma que o grande desafio na definição das políticas é maximizar as possibilidades de alocar no cargo de direcção escolar uma pessoa que tenha competência para o seu exercício e condições profissionais de enfrentamento dos desafios cotidianos da gestão escolar orientada para a transformação de suas práticas educacionais.

O gestor de uma escola tem importância fundamental para que ela (a escola) cumpra sua missão. Além de responsável pela parte referente à provisão de recursos materiais para oferecer condições físicas favoráveis à atividade de docente, de correto aplicador dos recursos financeiros que recebe, é ponto de referência, constituindo-se no desencadeador privilegiado das ações que visam à melhoria da qualidade de ensino, à aproximação das famílias, ao envolvimento da comunidade onde se insere a escola. O responsável pelo funcionamento harmonioso da escola. Para isso, é preciso que tenha macro-visão da educação, que não seja apenas o especialista de um segmento educacional. É preciso não esquecer o dia a dia de uma sala de aula. É preciso ser um autor de diálogo. E saber formar uma equipe (MORAES 2014).

Como avalia os desempenhos dos diretores das escolas do Ensino Secundário Geral em Moçambique numa forma geral?

5. As políticas educacionais só têm relevância quando a sociedade de um país reconhece as competências e habilidades dos seus educandos e provoca mudanças através dos conhecimentos adquiridos, a nível profissional, econômico, social, cultural e político.

Quais foram as políticas de maior sucesso nos últimos dez anos?

6. Uma política educacional é bem-sucedida quando é feita de baixo para cima, envolvendo uma representatividade maior e antecedida através de uma auscultação nacional, realizações de seminários debatendo as pautas da agenda, pesquisas qualitativas (entrevistas e inquéritos) de todos os atores, desde alunos, agentes de educação, professores, diretores das escolas e seus adjuntos pedagógicos, a sociedade civil e os gestores a nível macro do Ministério de Educação e instituições tutelares.

Senhor diretor, o processo de elaboração das políticas educacionais moçambicanas, costuma envolver os professores ou apenas costuma ser uma simples imposição na implementação das políticas educacionais?

7. Qual é a classe com mais baixo aproveitamento pedagógico no ESG do 1º Ciclo?

8. O que é que teria vos motivado a implementar uma agenda educacional chamada “as provas provinciais ou distritais” ou espécie de exame regional-trimestral nos últimos três anos, sem consultar os que estão no terreno (professores), e que só contribui para o atual estagio de educação?

9. Quais são os grandes desafios do setor para o melhoramento da qualidade de ensino em Moçambique?

10. A existência das infraestruturas escolares em boas condições, o ambiente escolar, é também um dos indicadores para a aferição da qualidade de ensino.

O que é que está sendo feito a nível do setor a curto prazo para melhoramento das infraestruturas escolares : falta das carteiras, a superlotação das salas de aulas, ou seja o taxa professor-aluno, laboratórios inoperacionais, obsoletos, algumas escolas sem bibliotecas, outras com bibliotecas sem livros atualizados, falta de salas de informática para professores e alunos ligadas à internet, escolas com péssimas casas de banho para professores e alunos etc.

B) Roteiro de entrevista com o Diretor Adjunto do Ensino Secundário Geral- José Luís Pereira Barbosa, Docente da Universidade Pedagógica, Mestre em Didática de História, em Comissão de Serviço no Ministério de Educação e Desenvolvimento Humano

C) Roteiro de entrevista com Caetano Alberto José (arquiteto), chefe do Departamento de Construções e Equipamentos Escolares-

D) Entrevista para Diretor do Departamento de DIPLAC

Perfil Profissional:

Nível de Formação Profissional:

Experiencia profissional:

" A construção de uma escola pública de qualidade demanda profissionais de qualidade, isto é, com sólida formação intelectual, cultural, e pedagógica, bem como AS COONDIÇÕES ADEQUADAS PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO, por meio da garantia de tamanho das turmas e da razão professor-aluno (DAMASSENIO & OTRANTO, 2014, p.10).

Por outro lado, a polémica sobre "qualidade" aumenta quando a palavra "quantidade" entra em discussão. Por exemplo, o rácio entre aluno e professor, a política de expansão da rede escolar, o aumento dos ingressos.

"A qualidade de ensino inclui as condições de oferta do ensino, a gestão, e a organização do trabalho escolar, a profissionalização do professor, o acesso, e do desempenho escolar(...)"

A qualidade de educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, do sistema todo é precária.

Todos os diretores das escolas do distrito Kampfumo, incluindo Kamaxaquene, exepcto dois (do Kurula e da Polana Caniço), por nós entrevistados recentemente neste trabalho de campo (estudo de caso) falaram das más condições das infraestruturas das escolas, desde:

-Infiltações.

-Falta de reabilitação das escolas, com 15 anos ou mais.

-Falta de carteiras. Este problema é considerado como grande calcanhar de Aquiles, as crianças chegam de lutar por conta da carência das mesmas, chegam a sentar três a quatro alunos em cada carteira.

- Escolas com péssimas condições das casas de banho. Exemplo, noroeste 1 da cidade de Maputo e as outras escolas espalhadas pelo país.

- Escolas sem laboratórios com equipamentos modernos.

-Algumas escolas sem bibliotecas para o uso dos alunos e professores e/ou com livros desatualizados.

- Escolas com covas na sala em pleno segundo piso numa zona considerada nobre onde todos os ministros e vice-ministros recenceam lá no período eleitoral.

- Iluminação deficiente, sem portas, janelas; as crianças sujeitas a intempéries nos dias da chuva, etc.

1. Senhor Diretor, o que é que está sendo feito a nível das infraestruturas escolares para melhorar as condições de ensino e aprendizagem dos alunos e de trabalho dos professores a nível nacional no ESG do 1 Ciclo? Ou seja, quais são os grandes desafios do setor a nível das infraestruturas escolares no ESG para o melhoramento da qualidade de ensino em Moçambique?

2. Quantas escolas secundárias já construíram nos últimos 10 anos e quantas carteiras alocam por ano nas escolas do ESG?

3. Quais são as vossas grandes dificuldades para a mensuração do problema em questão?

4. Quem são os vossos grandes parceiros financeiros para a execução das obras escolares do ESG?

D)Roteiro de entrevista com António Alberto Grachane, especialista em educação, diretor de educação da cidade de Maputo (Secretaria de Educação)

Perfil Profissional:

Nível de Formação Profissional:

Experiencia profissional:

A educação, a escola e os professores são frequentemente alvo de pressões por diferentes atores e meios (por exemplo, pelos pais e órgãos de comunicação social) nas quais é questionada a qualidade do desempenho das questões que lhes são atribuídas. Atendendo às exigências crescentes das sociedades atuais, algumas dessas pressões dizem respeito à ineficácia da escola na preparação de futuros cidadãos, literados, em particular no que concerne à literacia científica (LOPES, et ali. 2008, p.67).

1. Como é que avalia as atuais políticas educacionais moçambicanas sobretudo no Ensino Secundário Geral nos últimos 10 anos? Podeis tecer os vossos comentários.

As políticas públicas incluem a formação da agenda na qual uma demanda ou problema passa a ser alvo da ação governamental; formulação das alternativas de políticas públicas, implementação ou execução e por fim, avaliação e monitoria.

2. A maioria dos diretores das escolas por nós entrevistados no estudo de caso queixa-se da falta da monitoria e avaliação das atuais políticas educacionais.

O que é que está acontecer no terreno?

3. O sistema de ensino em Moçambique está sendo muito criticado nos últimos tempos. Alguns dizem que o currículo é muito teórico, outros criticam o excesso das disciplinas na 10ª classe. Outro problema é que algumas disciplinas reduziram-se a três cargas horárias semanais, de três para duas, mas em contrapartida os conteúdos mantêm-se na mesma. E há o excesso das reprovações nos fins do ano, etc.

- Será que as atuais políticas educacionais satisfazem os anseios da sociedade moçambicana?

- O que está sendo feito para inverter a situação descrita?

4. "Qualidade em educação significa (...) desenvolver a formação continuada dos professores" (PASSADOR, 2011, p 76).

Qual é a política atual do Ministério para a formação continuada dos professores?

5. Nos últimos tempos, têm sido suscitados muitos debates acalorados no seio das mídias, intelectuais, e população em geral sobre a qualidade de ensino em Moçambique.

- Que avaliação fazem sobre a qualidade de ensino em Moçambique sobretudo no ESG do 1º Ciclo?

- Quais são os grandes desafios atuais do Ministério para inverter a situação da fraca qualidade do ensino em Moçambique?

6. Os diretores das escolas, os diretores pedagógicos, os professores, em suma todo o processo como é conduzido o ensino produzem indicadores para a avaliação da qualidade de ensino.

- O que é que o setor tem feito para as escolas onde o diretor deixa as coisas acontecer, não exerce a sua autonomia?

7. O que é que o ministério está fazendo em relação aos professores formados em áreas diferentes daquelas em que ministram disciplinas? Por exemplo, professores formados em Administração Pública estão a dar História no 2º Ciclo. Que tipo de história está a dar esse professor? São muitos os exemplos.

8. As infraestruturas escolares fornecem também indicadores para a aferição da qualidade de ensino.

- O que é que está sendo feito a nível do setor a curto prazo para melhoramento das infraestruturas escolares: falta das carteiras, a superlotação das salas de aulas, ou seja a taxa professor-aluno, laboratórios inoperacionais, obsoletos, algumas escolas sem bibliotecas, outras com bibliotecas sem livros atualizados, falta de salas de informática para professores e alunos ligadas à internet, escolas com péssimas casas de banho para professores e alunos, etc.

APÊNDICE II

Roteiro de Entrevista Para Diretores das Escolas do Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo

Perfil Profissional:

Nível de Formação Profissional:

Experiência profissional:

Este questionário faz parte de um estudo independente, que está a ser realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado em Políticas Públicas e Estratégias de Desenvolvimento (PPED/IE), no Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.

Pretende-se com este levantamento recolher informações sobre a análise da eficácia, eficiências e a efetividade das atuais políticas públicas educacionais em Moçambique, com objetivo de identificar aspectos relativos à qualidade do ensino, sobretudo no Ensino Secundário Geral (ESG) do 1º Ciclo no período compreendido entre 2006 e 2015.

Fazem parte do presente estudo professores (as) e funcionários de educação, cuja opinião é de extrema relevância para a produção do conhecimento sobre o tema. Daí, a solicitação de que participe respondendo alguns itens a seguir.

Nesta pesquisa, a expressão “*políticas educacionais*” abrange as orientações elaboradas pelo Ministério de Educação (MINEDH) e por outros atores envolvidos, compiladas num único documento denominado *Plano Estratégico de Educação (PEE)*, depois da sua aprovação pelo Conselho de Ministros para serem cumpridas num período de cinco anos nas escolas nacionais.

As suas opiniões são fundamentais para a *realização bem-sucedida desta pesquisa*. As respostas serão tratadas de modo a não identificá-lo. Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade, referindo-se unicamente à sua prática profissional e à forma como os processos efetivamente decorrem. Caso deseje dar mais alguma informação, por favor contate: Rui Amadeu Bonde-ruiabonde@gmail.com

1. O que tem a nos a dizer sobre o sistema de ensino em Moçambique, sobretudo no Ensino Secundário Geral? Está a andar bem ou mal? Pode tecer os seus comentários?
2. Nos últimos tempos, têm sido suscitados muitos debates acalorados, no seio das mídias, dos intelectuais, e da população em geral, sobre a qualidade de ensino em Moçambique. Quais são as suas sugestões para o melhoramento do problema?

3. Alguma vez os seus professores e colaboradores já foram solicitados para dar contribuição às atuais políticas de educação? Se a resposta for afirmativa, peço que me mostre esse documento enviado pelo Distrito Municipal a solicitar os professores.
4. O dinheiro que o governo, através do Ministério de Plano e Finanças, tem repassado tem chegado para cobrir as necessidades da escola para a sua manutenção? Quanto é que o setor tem repassado?
5. Tem-se verificado em todo o país, nas escolas moçambicanas, as más condições das infraestruturas escolares. De quem é a responsabilidade para a reabilitação de uma escola como esta para aquisição de carteiras, quadro preto, laboratório, sala de informática para os professores com internet, incluindo os alunos?
6. Quais são os constrangimentos, ou seja, as aporias atuais da sua escola ?
7. O que é que tem feito para inverter o cenário da baixa qualidade de ensino na sua escola?
8. O que sugere que deva ser mudado a curto prazo no sistema de ensino para o Ensino Secundário Geral do 1º Ciclo?
9. O uso dos celulares nas escolas contribui para o fraco desempenho do(a) aluno(a) ou não?
10. Haverá uma relação entre salários dos professores e a situação atual do sistema?

APÊNDICE III

Inquérito para professores

Caro/a colega Professor/a

Este questionário faz parte de um estudo independente, que está a ser realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado em *Políticas Públicas Estratégias e Desenvolvimento, (PPED/IE), no Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.*

Pretende-se com este levantamento recolher informações sobre a análise da eficácia, eficiência e a efetividade das atuais políticas públicas educacionais em Moçambique, com objetivo de identificar aspectos relativos à qualidade do ensino, sobretudo no Ensino Secundário Geral (ESG) do 1º Ciclo no período compreendido entre 2006 e 2015.

Fazem parte do presente estudo professores (as) e funcionários de educação cujas opiniões são de extrema relevância para a produção do conhecimento sobre o tema. Daí a solicitação de que participe respondendo alguns itens a seguir.

Nesta pesquisa a expressão “*políticas educacionais*” abrange as orientações elaboradas pelo Ministério de Educação (MINEDH) e outros atores envolvidos, compiladas num único documento denominado *Plano Estratégico de Educação (PEE)*, depois da sua aprovação pelo Conselho de Ministros para serem cumpridas num período de cinco anos nas escolas nacionais.

As suas opiniões são fundamentais para a *realização bem-sucedida desta pesquisa*. As respostas serão tratadas de modo a não identificá-lo. Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade, referindo-se unicamente à sua prática profissional e à forma como os processos efetivamente decorrem. Caso deseje dar mais alguma informação por favor, contate: Rui Amadeu Bonde-ruiabonde@gmail.com

Instruções

Por favor, leia as perguntas a seguir e responda da forma mais detalhada possível de modo que retrate a sua verdadeira opinião.

1. **Sexo:** () Feminino () Masculino
2. **Nível de Formação Profissional**

- 2.1 () *Centro de Formação de Professores Primários (CFPPS)*
- 2.2 () *Instituto Médio Pedagógico (IMP)*
- 2.3 () *Ajuda para o Desenvolvimento de Povos para Povos (ADPP)*
- 2.4 () *10ª + 15 dias*
- 2.5 *Instituto de Magistério Primário (IMAP)*
- 2.6 () *Universidade Pedagógica (UP)*
- 2.7 () *Universidade Eduardo Mondlane (UEM)*
- 2.8 () *Outras Universidades ou instituições. Quais?*
- 2.9 () *Mestrado*
- 2.10 () *Doutorado*
- 2.11 () *Pós –Doutorado*
- 2.12 () *Cargo Comissionado*

3. Tempo de serviço na organização

- () menos de 01 ano () de 01 ano a 03 anos () 04 a 09 anos
- () 10 a 15 anos () mais de 15 anos

4. Número total de alunos que o professor (a) costuma ter em média nas salas de aulas

()

5. Como avalia as atuais políticas educacionais moçambicanas:

- () Muito boas () Boas () Regulares () Péssimas (..) Não sei dizer

6. As condições atuais das políticas educacionais se devem a que fatores? (destaque em tópicos).

7. Em algum momento já participou na sugestão da melhoria das políticas educacionais moçambicanas na sua escola? Se afirmativo informe quando e

como?.....
.....

8. Qual é a sua sugestão para que as atuais políticas educacionais formem os alunos para responder aos desafios que Moçambique enfrenta?

.....
.....

9. Como avalia as condições de trabalho do professor na sua escola e em geral em Moçambique?

10. Na sua escola, os alunos usam manuais de ensino nas aulas? Sim () Não()

11. Na sua escola há:

a) Sala de informática em boas condições para alunos e professores ligada à internet?

Sim() Não()

b) Biblioteca em funcionamento com livros atualizados? Sim() Não()

c) Laboratório em condições com seus equipamentos? Sim () Não()

12. Já se beneficiou algumas vezes da formação continuada dos professores(as) em Moçambique? ()Não () Sim

13. O processo de formação continuada é transparente ? ()Não () Sim. Por que?

14. A formação continuada dos professores pode contribuir para a melhoria da qualidade de ensino em Moçambique? ()Sim () Não. Por que?

15. O Ministério de Educação tem facilitado aos professores continuarem com os seus estudos? (...)Sim (...) Não. Por que?

16. O que acha do estágio atual da formação dos professores em Moçambique? Satisfaz as exigências do mercado? (...) Sim (...) Não. Por que?

APÊNDICEIV

Entrevista para acadêmicos

Perfil Profissional:

Nível de Formação Profissional:

Experiência profissional:

1. As políticas públicas educacionais são aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino.

Um autor, AKKARI (2011, p.12), diz que é um conjunto de decisões tomadas antecipadamente para indicar as expectativas e orientações da sociedade, em relação à escola.

CORDIOLLI (2011, p.32), nos diz que as políticas educacionais são produtos da interação entre as ações governamentais e os diversos sujeitos educacionais.

a) Dr. Castiano, como é que avalia as atuais políticas educacionais nos últimos 10 anos para o ESG? Foram bem elaboradas ou não ? O que acha que deve ser melhorado? O que é que falhou?

b) Será que as atuais políticas educacionais satisfazem os anseios da sociedade Moçambicana?

2. KRAMER (1989) nos diz que a precária formação do professor e a administração escolar exigem urgente reestruturação.

a) Como é que avalia o atual estágio da política de formação dos professores em Moçambique para o ESG?

b) “Qualidade em educação significa (...) desenvolver a formação continuada dos professores” (PASADOR, 2001, p.76). O que é que acha que está a falhar nesse aspecto para Moçambique?

3. A questão da qualidade da educação tem sido objeto de abordagens, discussões e análises desde a antiguidade. E nos últimos tempos, tem suscitado muitos debates acirrados no seio dos mídias, dos intelectuais, dos políticos e da sociedade em geral, com relação à qualidade de ensino em Moçambique. Quais são, na sua opinião, os grandes desafios para Moçambique no que diz respeito a esse problema?

APÊNDICE V

ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFISSIONAIS DE COMUNICAÇÃO

Para profissionais de comunicação (Mídia)

Este questionário faz parte de um estudo independente que está a ser realizado no âmbito de uma dissertação de mestrado em *Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, (PPED/IE), no Instituto de Economia da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.*

Pretende-se com este levantamento recolher informações sobre a análise da eficácia, eficiência e a efetividade das atuais políticas públicas educacionais em Moçambique, com objetivo de identificar aspectos relativos à qualidade do ensino sobretudo no Ensino Secundário Geral (ESG) do 1º Ciclo, no período compreendido entre 2006 e 2015.

Fazem parte do presente estudo professores(as) e funcionários de educação, cuja a opinião é de extrema relevância para a produção do conhecimento sobre o tema. Daí a solicitação de que participe respondendo a alguns itens a seguir.

Nesta pesquisa a expressão “*políticas educacionais*” abrange as orientações elaboradas pelo Ministério de Educação (MINEDH) e outros atores envolvidos, compiladas num único documento denominado *Plano Estratégico de Educação (PEE)*, depois da sua aprovação pelo o Conselho de Ministros, para serem cumpridas num período de cinco anos nas escolas nacionais.

As suas opiniões são fundamentais para a *realização bem-sucedida desta pesquisa*. As respostas serão tratadas de modo a não identificá-lo. Por favor, dê a sua opinião com a máxima sinceridade, referindo-se unicamente à sua prática profissional e à forma como os processos efetivamente decorrem. Caso deseje dar mais alguma informação, por favor contate: Rui Amadeu Bonde-ruiabonde@gmail.com

1. O que tem nos a dizer sobre o sistema de ensino em Moçambique, sobretudo no Ensino Secundário Geral? Está a andar bem ou mal? Pode tecer os seus comentários?
2. Nos últimos tempos, tem havido muitos debates acalorados no seio das mídias, dos intelectuais e da população em geral sobre a qualidade de ensino em Moçambique. Quais são as suas sugestões para o melhoramento do problema?
3. Será que o tipo de ensino que temos pode afetar o ramo de jornalismo e outras áreas interdisciplinares?

4. Como avalia as atuais políticas de educação em Moçambique comparando-as com as de outros países do mundo desenvolvido?
5. Os finalistas do ensino médio em Moçambique conseguem satisfazer o mercado com este tipo de ensino?
6. Tem visitado as infraestruturas educacionais em Moçambique? O que acha que o Executivo deve fazer para produzir uma educação de qualidade?
7. Faça a sua avaliação do desempenho dos professores nas escolas moçambicanas no ensino médio.
8. O salário dos professores pode ser considerado como estopim do problema?
9. O que é que o Executivo deverá fazer para motivar o professor a ter melhor desempenho nas escolas do país?
10. Desde a década 80, Moçambique, sendo um país subdesenvolvido, não ficou alheio aos ventos do Ocidente e como resultado disso, para a elaboração das suas políticas, passou a depender de parceiros internacionais para financiar os seus projetos educacionais. Não acha que isso retira o papel do Estado na elaboração das suas políticas?

APÊNDICE VI

DEPOIMENTOS DOS PROFESSORES SOBRE AS CONDIÇÕES DE TRABALHO NA CIDADE DE MAPUTO- MOÇAMBIQUE

Escola Secundária Josina Machel, Escola Secundária Francisco Manyanga, Escola Secundária Eduardo Mondlane; Escola Secundária Estrela Vermelha, Escolas Secundárias de Noroeste 1 e 2, e a Escola Comunitária Santo Antonio de Maxaquene

Entrevistado: 1

Resposta: “ Na minha escola as condições são aceitáveis, se olharmos para as condições conjunturais. Em geral, não são boas, deve ser feito grande esforço governamental para que o docente trabalhe com dignidade”.

Entrevistado: 2

Resposta: “ As condições são razoáveis, mas há muita coisa por melhorar o espaço físico da sala de aulas, a escola muitas vezes está situada em lugares barulhentos”.

Entrevistado: 3

Resposta: “As condições dos professores devem ser melhoradas tendo em consideração que ainda trabalham em condições inadequadas (falta de material, formação e imobiliário)”.

Entrevistado: 4

Resposta: “ Não são boas, pois falta material de trabalho; há muita demora para o ingresso e mudança de carreira e há burocratismo selvagem”.

Entrevistado: 5

Resposta: “As condições não são das melhores. Os professores trabalham sob pressão (avaliações sobrepostas), com agravante de turmas numerosas.”

Entrevistado: 6

Resposta: “ O governo deve apostar na boa formação dos professores e estimular a atividade do professor”.

Entrevistado: 7

Resposta: “ Na escola, assim como no país, as condições do professor não são das melhores. Desde as condições materiais na sala de aula até a própria remuneração”

Entrevistado: 8

Resposta: “Em Moçambique as condições de trabalho de professores são péssimas, pois o número de alunos em cada turma não ajuda para uma boa aula”.

Entrevistado: 9

Resposta: “Péssimas, porque as secretárias dos professores, na maioria dos casos, encontram-se sujas, sala suja, uma bata, e por último salário magro”.

Entrevistado: 10

Resposta: “Péssimas, porque os professores continuam a trabalhar em condições precárias sem mudanças de carreiras, as salas superlotadas”.

Entrevistado: 11

Resposta: “As condições de trabalho são razoáveis na minha escola. Em Moçambique muito tem que ser feito ainda para melhorar do ponto de vista da qualidade do corpo docente, salários e infraestruturas”.

Entrevistado: 11

Resposta: “Péssimas, sem condições de higiene e segurança. Não são das melhores, continuamos a ter uma superlotação das salas, estímulos deixam a desejar”.

Entrevistado: 12

Resposta: “Na minha escola as condições são normais de um modo geral, nas escolas deviam ter bibliotecas apetrechadas, laboratório equipado, retroprojektor, data-show, transporte para excursões, marcadores, não giz, ter formação continuada na área em que leciona, e quadro branco.”

Entrevistado: 13

Resposta: “Péssimas, sem obedecer às mínimas condições que vêm instituídas no estatuto geral dos funcionários e agentes do Estado. Exemplo: assistência médica.

Entrevistado: 14

Resposta: “Não muito boas. Há carências, desde salas de aulas, carteiras até laboratórios, bibliotecas e ginásio”.

Entrevistado: 15

Resposta: “Penso que deveriam ser melhoradas, para um trabalho positivo é preciso se considerar a higiene e segurança no trabalho. Se o ambiente da escola não contar com a

proteção do professor na área pedagógica e ambiental, tudo poderá concorrer para a negatividade”

Entrevistado: 16

Resposta: “Com bastante deficiência. Problemas de números elevados de alunos nas salas, falta de ventilação nas salas (não são climatizadas), desinteresse pela aprendizagem por parte dos alunos em geral”.

Entrevistado: 17

Resposta: “Devem ser garantidos os recursos de ensino em número e qualidade suficiente. Melhorar os benefícios sociais do professor como funcionário público”.

Entrevistado: 18

Resposta: “Péssimas, os professores se arranjam no que podem para administrar o PEA, é muito difícil com tantos alunos com nível baixo de aprendizagem”.

Entrevistado: 19

Resposta: “Péssimas. O professor trabalha sem nenhuma condição. Não há motivação no trabalho, não há desenvolvimento profissional na carreira, o salário esta ainda além do desejar”.

Entrevistado: 20

Resposta: “São duras. A atividade do docente é apenas para a sobrevivência e não para a sua realização devido às condições e políticas frustrantes.

Seguem transcrições de professores entrevistados:

Professores entrevistados na Escola Secundária da Polana, na Cidade de Maputo

Entrevistado: 1

Resposta: “Na minha escola as condições de trabalho não são boas. A escola carece de reabilitação há décadas; a falta de janelas dificulta o decorrer das aulas no período chuvoso. As massas de ar carregadas de umidade fustigam alunos e professores nas salas de aulas.

Entrevistado: 2

Resposta: “As condições de trabalho do professor são péssimas, sem materiais de laboratórios, sem livros do próprio professor. As condições das salas de aulas são péssimas (sem carteiras, sem janelas, sem tomadas de eletricidade). (...) Muito má, sem materiais, nem

laboratório, sem portas, nem janelas, nem secretária para o professor sentar (...). As condições de trabalho do professor são péssimas”.

Entrevistado: 3

Resposta: “Razoável, falta de salas por grupo de disciplina, computadores, giz péssimo, nocivo à saúde humana. (...) Razoáveis. (...) Péssimas. (...) As condições de trabalho em Moçambique são péssimas”.

Entrevistado: 4

Resposta: “Não é das piores, mas com o esforço podem ser bem melhores. Por exemplo, o giz que se usa nas salas é de má qualidade, os quadros pretos estão gastos e invisíveis, não há carteiras nem secretárias. (...) Péssimas, em todos os aspectos econômicos e sociais. (...) Não são das melhores, não existem as condições básicas.(...) São suficientes para alcançar alguns objetivos”.

Entrevistado: 5

Resposta: “Razoáveis; salas sem carteiras; janelas abertas e sem vidros; paredes sujas; quadros antigos, etc.(...) São péssimas, não motivam o professor a dar o seu melhor. (...) Péssimas, as instalações são degradadas”.

Entrevistado: 6

Resposta: “São razoáveis tirando a parte que não compete à direção da minha escola. Não são muito boas. (...) Péssimas, as salas de aulas não reúnem condições mínimas para a lecionação. (...) Regulares; condições normais; as condições de trabalho são péssimas.Sem incentivos o professor sente-se forçado a trabalhar muitas vezes face a inúmeras dificuldades”.

ANEXO 1

REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO

DIRECÇÃO NACIONAL DE ENSINO SECUNDÁRIO

**REGULAMENTO ORGÂNICO DA DIRECÇÃO NACIONAL DE ENSINO
SECUNDÁRIO**

CAPÍTULO 1

DISPOSIÇÕES GERAIS

Artigo 1º

(Natureza)

A Direcção Nacional de Ensino Secundário, designada abreviadamente por DINES, é um órgão central do Ministério de Educação que tem como domínio o Ensino Secundário.

Artigo 2

(Atribuições)

São atribuições da Direcção Nacional de Ensino Secundário:

1. A gestão do funcionamento das instituições do Ensino Secundário através da concepção e elaboração de regulamentos e normas de organização;
2. A coordenação da implementação da política educativa a nível do Ensino Secundário;
3. A formulação de propostas de políticas, estratégias de desenvolvimento do Ensino Secundário a curto, médio e longo prazo;
4. A promoção da eficácia e qualidade de ensino;
5. O desenvolvimento de acções de monitoria e avaliação do processo de ensino aprendizagem;
6. A participação no desenvolvimento Curricular;

Artigo 3

(Competências)

Compete à Direcção Nacional de Ensino Secundário:

1. Propor normas e regulamentos orientadores sobre o sistema de avaliação e gestão educacional para as instituições do Ensino Secundário;
2. Coordenar a realização de olimpíadas, concursos e outras actividades extra-curriculares;
3. Assegurar, em colaboração com outros intervenientes, a adequação das instalações, equipamento escolar e materiais de ensino à situação específica de crianças, jovens e adultos que necessitam de uma atenção especial;
4. Fortalecer as acções de supervisão e apoio pedagógico através da regulamentação e orientação das actividades relativas à supervisão pedagógica e administrativa das instituições do Ensino Secundário;
5. Promover e orientar metodologicamente a utilização das novas tecnologias nas instituições do Ensino Secundário;
6. Promover a elaboração e produção de materiais de apoio ao processo de ensino-aprendizagem nas instituições do Ensino Secundário;
7. Zelar pelo cumprimento das normas e regulamentos orientadores sobre o sistema de avaliação e gestão educacional para as instituições do Ensino Secundário.
8. Conceber, elaborar e divulgar os critérios e indicadores para a avaliação da eficácia e eficiência do ensino ministrado nas instituições do Ensino Secundário;
9. Apreciar e emitir pareceres sobre as propostas de livros e manuais escolares para as instituições do Ensino Secundário.

CAPÍTULO II

Estrutura e Funções

Artigo 4

(Estrutura)

A Direcção Nacional de Ensino Secundário é constituída pelos seguintes órgãos:

1. Órgãos Executivos:

- a) Direcção;
 - b) Departamento de Comunicação e Ciências Sociais (DCCS), que integra:
 - i. Repartição de Línguas (RL) - Português, Inglês, Francês, Línguas Moçambicanas;
 - ii. Repartição de Ciências Sociais (RCS) - História, Geografia, Filosofia, Educação Moral e Cívica, Introdução a Psicologia e Pedagogia.
 - c) Departamento de Ciências Naturais e Matemática e Tecnologias (DCNMT), que integra:
 - i. Repartição de Ciências Naturais e Matemática (RCNM) - (Biologia, Física, Química e Matemática);
 - ii. Repartição de Actividades Práticas e Tecnológicas (RAPT) - (Desenho e Geometria Descritiva, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Educação Física, Artes Cénicas e Disciplinas Profissionalizantes).
 - d) DAGE – Departamento de Administração e Gestão Escolar
 - e) Secretariado
2. Órgãos Consultivos
- a) Colectivo de Direcção
 - b) Colectivo de Departamento

Artigo 5

(Funções do Departamento de Comunicação e Ciências Sociais)

O departamento de Comunicação e Ciências Sociais tem as seguintes funções:

- a) Assistência ao (à) Diretor (a) Nacional;

- b) Garantir a participação dos técnicos do DCCS na elaboração e reelaboração de Planos Curriculares, programas de ensino, normas de avaliação e materiais de ensino;
- c) Orientar e controlar a aplicação dos planos curriculares, programas de ensino e normas de avaliação;
- d) Orientar a reelaboração de sugestões metodológicas para o apoio ao professor no processo docente-educativo;
- e) Recolher permanentemente informações sobre o desenvolvimento do processo pedagógico nas escolas;
- f) Promover acções de aperfeiçoamento dos professores em exercício, em estreita ligação com a Direcção de Formação de Professores e as instituições de formação de professores;
- g) Propor a valorização científica e social dos técnicos com menções honrosas;
- h) Promover e realizar estudos e pesquisas para avaliação dos planos de estudo e programas de ensino, livros e outros meios didácticos e de avaliação utilizados, em coordenação com o Departamento de Administração e Gestão Escolar;
- i) Promover ou apoiar iniciativas de natureza científico-pedagógico de carácter nacional e internacional que sirvam os interesses da promoção científica e do melhoramento da eficiência do ensino.

Artigo 6

(Funções do Departamento de Ciências Naturais Matemática e Tecnologia)

O Departamento de Ciências Naturais Matemática e Tecnologia tem as seguintes funções:

- a) Assistência ao (à) Diretor (a) Nacional;
- b) Garantir a participação dos técnicos do DCNMT na elaboração e reelaboração de Planos Curriculares, programas de ensino, normas de avaliação e materiais de ensino;
- c) Orientar e controlar a aplicação dos planos curriculares, programas de ensino e normas de avaliação;
- d) Orientar a reelaboração de sugestões metodológicas para o apoio ao professor no processo docente-educativo;

- e) Recolher permanentemente informações sobre o desenvolvimento do processo pedagógico nas escolas;
- f) Promover acções de aperfeiçoamento dos professores em exercício, em coordenação com a Direcção de Formação de Professores e as instituições de formação de professores;
- g) Propor a valorização científica e social dos técnicos com menções honrosas;
- h) Promover e realizar estudos e pesquisas para avaliação dos planos de estudo e programas de ensino, livros e outros meios didácticos e de avaliação utilizados, em coordenação com o Departamento de Administração e Gestão Escolar;
- i) Promover ou apoiar iniciativas de natureza científico-pedagógico de carácter nacional e internacional que sirvam os interesses da promoção científica e do melhoramento da eficiência do ensino.

Artigo 7

(Funções do Departamento de Administração e Gestão Escolar)

O Departamento de Administração e Gestão Escolar tem as seguintes funções:

1. Assistência ao (à) Diretor (a) Nacional;
2. Formular propostas de leis, regulamentos e normas de organização e funcionamento das instituições do Ensino Secundário;
3. Orientar e controlar o desenvolvimento da acção social escolar para o Ensino Secundário;
4. Elaborar e propor a concessão de louvores às direcções de escola, aos coordenadores de áreas disciplinares, aos delegados de disciplina e aos professores que se tenham destacado pelo seu trabalho e dedicação em coordenação com as estruturas locais da educação;
5. Recomendar estudos e pesquisas para a avaliação dos planos de estudos, programas de ensino, livros e outros instrumentos didácticos e de avaliação;
6. Promover a disseminação de conhecimentos modernos no campo de direcção escolar;
7. Identificar as necessidades de formação no domínio de administração e organização escolar e recomendar a promoção de cursos de capacitação;

8. Realizar acções de apoio e controlo no âmbito de administração e organização escolar;
9. Estabelecer contatos regulares com organizações que apoiam escolas do Ensino Secundário e buscar outras parcerias;
10. Promover a aplicação das normas, orientações, regulamentos e outros documentos normativos;
11. Regulamentar, orientar e controlar a aplicação do princípio do envolvimento da comunidade na vida escolar;
12. Apoiar os órgãos locais na criação, fomento e desenvolvimento de uma rede de bibliotecas escolares;
13. Elaborar e divulgar os critérios e indicadores para a avaliação da eficácia e eficiência interna;
14. Promover e incentivar o desenvolvimento e a prática de actividades extra curriculares nas escolas;
15. Recolher dados estatísticos e outros para a criação da base de dados da DINES;
16. Garantir a participação dos técnicos da Direcção em acções de capacitação, troca de experiências a nível nacional e internacional.

Artigo 8

(Funções da Repartição de Línguas)

A Repartição de Línguas tem como funções:

1. Participar na elaboração e reelaboração de Planos Curriculares, programas de ensino, normas de avaliação e materiais de ensino;
2. Monitorar a aplicação dos planos curriculares, programas de ensino e normas de avaliação;
3. Elaborar sugestões metodológicas e propor meios didácticos para o apoio do professor no processo docente – educativo;
4. Orientar metodologicamente as DPEC, SDEJT e escolas secundárias nas respectivas disciplinas;

5. Fazer levantamento do ponto de situação do material didáctico existente nas escolas;
6. Colaborar na apreciação de livros a adoptar para o ensino secundário e emitir parecer sobre os mesmos;
7. Promover círculos de conversações e de troca de experiências entre professores e entre escolas, em estreita colaboração com os outros órgãos e instituições relacionados;
8. Elaborar sínteses de experiências pedagógicas positivas realizadas para o seu aproveitamento na sala de aulas, nas escolas;
9. Realizar pesquisas nas diferentes áreas disciplinares;
10. Elaborar textos de apoio e fichas de trabalhos para os alunos e professores.
11. Promover concursos de leitura e escrita nas Línguas Moçambicanas, Portuguesa, Inglesa e Francesa;
12. Formular propostas de políticas e estratégias de desenvolvimento do ensino das línguas moçambicanas em colaboração com o INDE;
13. Identificar obras de leitura obrigatória nas escolas;
14. Promover actividades a serem realizadas pelas escolas nas datas alusivas as línguas maternas, Lusofonia e CPLP, Anglofonia e Francofonia.

Artigo 9

(Funções da Repartição de Ciências Sociais)

A Repartição de Ciências Sociais tem como funções:

1. Participar na elaboração e reelaboração de Planos Curriculares, programas de ensino, normas de avaliação e materiais de ensino;
2. Monitorar a aplicação dos planos curriculares, programas de ensino e normas de avaliação;
3. Elaborar sugestões metodológicas e propor meios didácticos para o apoio do professor no processo docente – educativo;

4. Orientar metodologicamente as DPEC SDEJT e escolas secundárias nas respectivas disciplinas;
5. Fazer levantamento do ponto de situação do material didáctico existente nas escolas;
6. Colaborar na apreciação de livros a adoptar para o ensino secundário e emitir parecer sobre os mesmos;
7. Promover círculos de conversações e de troca de experiências entre professores e entre escolas, em estreita colaboração com os outros órgãos e instituições relacionados;
8. Elaborar sínteses de experiências pedagógicas positivas realizadas para o seu aproveitamento na sala de aulas, nas escolas;
9. Realizar pesquisas nas diferentes áreas disciplinares;
10. Elaborar textos de apoio e fichas de trabalhos para os alunos e professores.
11. Identificar Locais de interesse histórico para seu estudo nas escolas;
12. Recolher objectos de valor histórico-cultural;
13. Elaborar materiais (desdobráveis, cartazes, etc.) para a divulgação de figuras, locais e acontecimentos de interesse histórico e ambiental;
14. Promover concursos e outros eventos que estimulem a aprendizagem e o desenvolvimento de valores patrióticos, morais e cívicos.

Artigo 10

(Funções da Repartição de Ciências Naturais e Matemática)

A Repartição de Ciências Naturais e Matemática tem como funções:

- a) Participar na elaboração e reelaboração de Planos Curriculares, programas de ensino, normas de avaliação e materiais de ensino;
- b) Monitorar a aplicação dos planos curriculares, programas de ensino e normas de avaliação;
- c) Elaborar sugestões metodológicas e propor meios didácticos para o apoio do professor no processo docente – educativo;

- d) Orientar metodologicamente as DPEC SDEJT e escolas secundárias nas respectivas disciplinas;
- e) Fazer levantamento do ponto de situação do material didáctico e laboratorial existente nas escolas;
- f) Colaborar na apreciação de livros a adoptar para o ensino secundário e emitir parecer sobre os mesmos;
- g) Promover círculos de conversações e de troca de experiências entre professores e entre escolas, em estreita colaboração com os outros órgãos e instituições relacionados;
- h) Elaborar sínteses de experiências pedagógicas positivas realizadas para o seu aproveitamento na sala de aulas, nas escolas;
- i) Realizar pesquisas nas diferentes áreas disciplinares;
- j) Elaborar textos de apoio e fichas de trabalhos para os alunos e professores.
- k) Elaborar propostas para apetrechamento das escolas em equipamentos laboratoriais;
- l) Incentivar e controlar a restauração do material laboratorial em desuso;
- m) Elaborar propostas de planos de aulas práticas e acompanhamento das mesmas nas escolas;
- n) Orientar as escolas para criação de condições para círculos de interesse para áreas de Matemática e Ciências Naturais.

Artigo 11

(Funções da Repartição de Actividades práticas e Tecnológicas)

A Repartição de Actividades práticas e Tecnológicas tem como funções:

- a) Participar na elaboração e reelaboração de Planos Curriculares, programas de ensino, normas de avaliação e materiais de ensino;
- b) Monitorar a aplicação dos planos curriculares, programas de ensino e normas de avaliação;

- c) Elaborar sugestões metodológicas e propor meios didáticos para o apoio do professor no processo docente – educativo;
- d) Orientar metodologicamente as DPEC SDEJT e escolas secundárias nas respectivas disciplinas;
- e) Fazer levantamento do ponto de situação do material didático existente nas escolas;
- f) Colaborar na apreciação de livros a adoptar para o ensino secundário e emitir parecer sobre os mesmos;
- g) Promover círculos de conversações e de troca de experiências entre professores e entre escolas, em estreita colaboração com os outros órgãos e instituições relacionados;
- h) Elaborar sínteses de experiências pedagógicas positivas realizadas para o seu aproveitamento na sala de aulas, nas escolas;
- i) Realizar pesquisas nas diferentes áreas disciplinares;
- j) Elaborar textos de apoio e fichas de trabalhos para os alunos e professores.
- k) Incentivar e controlar o desenvolvimento de programas de produção escolar em coordenação com a Direcção de Programas Especiais (DIPE);
- l) Participar na promoção e organização de jogos e intercâmbios desportivos escolares e de actividades artístico - culturais;
- m) Promover e incentivar a comunidade no desenvolvimento de actividades agro-pecuárias, pesca, marcenaria, pequenas construções e outros;
- n) Orientar actividades que promovam o amor pelas artes e pelo trabalho, o gosto pelo belo e pela estética e pela preservação da natureza;
- o) Estimular o desenvolvimento de aptidões manuais e técnicas através do uso criativo dos recursos disponíveis localmente;
- p) Promover o uso das novas Tecnologias de Informação e Comunicação no processo de ensino-aprendizagem;
- q) Participar na definição de material e equipamento necessário para a promoção do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas.

(Funções do Secretariado)

1. O Secretariado tem como função assegurar o apoio técnico-administrativo ao trabalho da Direcção Nacional de Ensino Secundário
2. Compete ao Secretariado:
 - a) Assegurar o apoio técnico-burocrático ao trabalho dos diversos órgãos da Direcção;
 - b) Elaborar requisições de material diverso para o consumo interno da Direcção Nacional de Ensino Secundário;
 - c) Elaborar propostas orçamentais do funcionamento da Direcção;
 - d) Zelar pela manutenção do património do Estado alocado à Direcção;
 - e) Garantir o registo, encadernação e arquivo de toda a documentação recebida e produzida pela Direcção;
 - f) Garantir condições adequadas de trabalho na Direcção a todos os níveis em termos de equipamento, higiene e limpeza;
 - g) Programar, secretariar, apoiar e assistir o Diretor e Diretor-Adjunto;
 - h) Organizar a correspondência e o arquivo da documentação e informação do Diretor e Diretor-Adjunto e garantir a informação interna;
 - i) Controlar o livro de ponto, o registo de licenças, das faltas e elaboração dos mapas de efectividade;
 - j) Assegurar a comunicação com o público e as relações com outras entidades;
3. O Secretariado é dirigido por um Chefe de Repartição Central.

Artigo 13

(Colectivo de Direcção)

1. O Colectivo de Direcção é dirigido pelo Diretor e integra o Diretor-Adjunto e os Chefes de Departamento, podendo, sempre que necessário, ser alargado a outros técnicos que para o efeito forem convidados pelo Diretor.

2. O Colectivo de Direcção tem como função analisar questões fundamentais da actividade da Direcção Nacional de Ensino Secundário, nomeadamente:
- a) Estudar as decisões dos órgãos superiores e formas de sua implementação;
 - b) Planificar, orientar e avaliar a realização das actividades da Direcção;
 - c) Promover a troca de experiências e informações entre os membros do colectivo e quadros do sector;
 - d) Preparar a execução e controlo do plano de actividades da Direcção, realizando o balanço periódico e efectuando a valorização e divulgação dos resultados e experiências avançadas;
 - e) Partilhar experiências e informações entre os membros do colectivo.
3. O Colectivo de Direcção reúne-se, ordinariamente, de quinze em quinze dias e, extraordinariamente, sempre que for convocado pelo Director.

Artigo 14

(Colectivo de Departamento)

1. O Colectivo de Departamento é dirigido pelo Chefe do Departamento e integra os Chefes de Repartição, podendo, sempre que necessário, ser alargado a outros técnicos.
2. Compete ao Colectivo de Departamento a programação e análise do cumprimento do plano de actividades, bem como a discussão e a adopção de estratégias para o seu melhor funcionamento e da Direcção em geral.
3. O Colectivo de Departamento reúne-se, semanalmente, podendo realizar sessões extraordinárias, sempre que for necessário.

Capítulo III

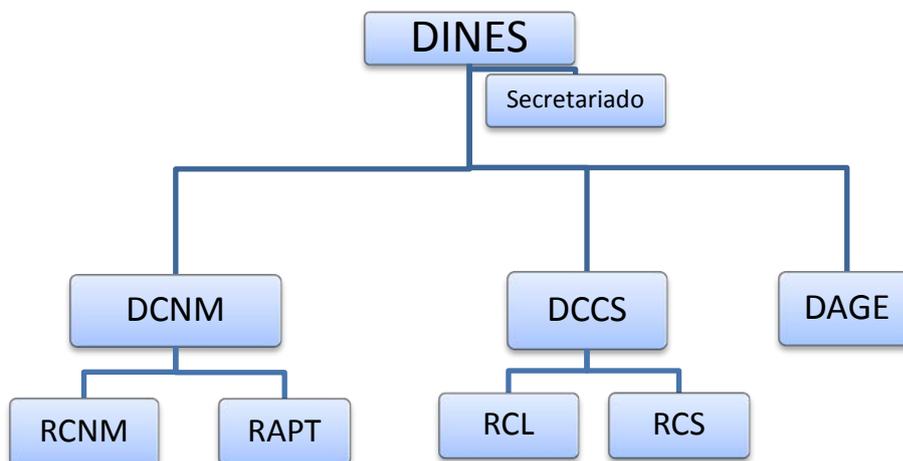
Disposições Finais

Artigo 15

(Dúvidas e Omissões)

As dúvidas suscitadas na interpretação das disposições contidas no presente Regulamento serão resolvidas por despacho do Ministro da Educação.

Organigrama



Legenda

DINES – Direcção Nacional do Ensino Secundário

DCCS – Departamento de Comunicação e Ciências Sociais

DCNM – Departamento de Ciências Naturais e Matemática

DAGE – Departamento de Administração e Gestão Escolar

RCL - Repartição de Comunicação e Línguas (Português, Inglês, Francês, Línguas Moçambicanas)

RCS - Repartição de Ciências Sociais (História, Geografia, Filosofia, Educação Moral e Cívica, Introdução a Psicologia e Pedagogia)

RCNM - Repartição de Ciências Naturais e Matemática (Biologia, Física, Química e Matemática)

RAPT - Repartição de Actividades práticas e Tecnológicas (Desenho e Geometria Descritiva, Educação Visual, Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs), Educação Física, Artes Cénicas e Disciplinas Profissionalizantes).